

**Germanistisches Jahrbuch
Polen**

Convivium

Sonderband 1

2024



CONVIVIUM

Germanistisches Jahrbuch Polen
begründet vom DAAD

Sonderband 1

Germanistische Kulturwissenschaften
in der Praxis

hrsg. von Kristina Kocyba & Oliver Niels Völkel



Łódź 2024

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Gerd Antos (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
Prof. Dr. Anja Ballis (Ludwig-Maximilians-Universität München)
Prof. Dr. Henk de Berg (University of Sheffield)
Prof. Dr. Marion Brandt (Uniwersytet Gdański)
Dr. Sabine Egger (University of Limerick)
Prof. Dr. Joanna Jabłkowska (Uniwersytet Łódzki)
Prof. Dr. Katarzyna Jaśtał (Uniwersytet Jagielloński)
Prof. Dr. Andrzej Kątny (Uniwersytet Gdański)
Prof. Dr. Matthias Lorenz (Leibniz Universität Hannover)
Prof. Dr. Beata Mikołajczyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Prof. Dr. Sławomir Piontek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Prof. Dr. Karol Sauerland (Uniwersytet Warszawski)

Sprachliche Redaktion

Dr. Alexander Jakovljevic (Uniwersytet Szczeciński)
Dr. Stephan Krause (GWZO an der Universität Leipzig)
Kai Hendrik Patri, M.A. (Universität Kassel)
Astrid Popien, M.A. (Georg-August-Universität Göttingen)
Dirk Steinhoff, M.A. (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego)
Dr. Elisabeth Venohr (Universität des Saarlandes)

Herausgeberinnen

Prof. Dr. Gudrun Heidemann, Schriftleitung
Prof. Dr. Joanna Jabłkowska
Prof. Dr. Beata Mikołajczyk

Redaktionsanschrift

CONVIVIAM, Prof. Dr. Gudrun Heidemann, Uniwersytet Łódzki, Instytut Filologii
Germańskiej, ul. Pomorska 171/173, PL-90-236 Łódź, Tel./Fax: 0048-42-665 54 22
E-Mail: gudrun.heidemann@uni.lodz.pl
ISSN: 2196-8403
e-ISSN: 2657-6252
DTP: Maciej Torz – MUNDA

INHALT

KRISTINA KOCYBA, OLIVER NIELS VÖLKEL: Editorial	5
MARTINA KOFER: Neue Schwarze Literatur als Feld der Germanistik – Überlegungen zu Theoretisierung und Didaktisierung in der Hochschule im Kontext von Dekolonialisierung	13
ANIKA FREESE: Transdisziplinäre Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Lehrkräfteprofessionalisierung im Fachbereich „Gender und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“	47
SÁNDOR TRIPPÓ: Leerstellen und Freiräume: Eine kritische Auseinandersetzung mit exemplarischen Forschungspositionen zum Einsatz von Comics im DaF/DaZ-Unterricht	71
PETR PYTLÍK, JOHANNA DALSANT: Irritierende Unterrichtserfahrungen im DaF-Unterricht und ihre konstruktive Reflexion an tschechischen und slowakischen Universitäten	87
EDIT KIRÁLY, IVA SIMURDIĆ, OLIVIA SPIRIDON: Eine Region an der Donau: Die Vojvodina – multimedial und multiperspektivisch. Kontexte und Ergebnisse eines interkulturellen Seminars	109
ERKAN OSMANOVIĆ: JAKOB JULIUS DAVID auf dem Feld und im Korpus der Wiener Moderne. Überlegungen zu einer digitalen Literaturfeldforschung. Ein Forschungsbericht	139
Interview mit GUDRUN HEIDEMANN: „Ein weites (und ertragreiches) Feld“: Kulturwissenschaftliche Germanistik in Polen	157
Interview mit SOLVEJG NITZKE: „Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“ – Literarische Pflanzenstudien in der literaturwissenschaftlichen Forschung und Lehre	163

KRISTINA KOCYBA / OLIVER NIELS VÖLKEL

Technische Universität Dresden / Friedrich-Schiller-Universität Jena

 <https://orcid.org/0009-0006-0345-8051> /  <https://orcid.org/0000-0002-1261-7935>

Editorial. Germanistische Kulturwissenschaften in der Praxis

Editorial. German Cultural Studies in Practice

Od Redakcji. Germanistyczne studia kulturowe w praktyce

Das Verhältnis von Germanistik und Kulturwissenschaft(en) wurde und wird immer wieder hinterfragt (vgl. etwa BÖHME / SCHERPE 1996; HERRMANN 2003). Dabei reichen die Einordnungen von Germanistik (mindestens ihres literaturwissenschaftlichen Anteils) als eine Kulturwissenschaft, der Verknüpfung der Germanistik mit verschiedenen Kulturwissenschaften bis hin zur Kulturwissenschaft als weitgehend eigenständiger Säule innerhalb der Germanistik. Aufschlussreich ist, ob von Kulturwissenschaft (im Singular) oder Kulturwissenschaften (im Plural) in Verbindung mit der Germanistik gesprochen wird, zeigen sich darin doch unterschiedliche Ansätze und Verständnisse

der Verflechtung. GREILICH (2018) sieht in der Germanistik drei verschiedene programmatische Setzungen, die einerseits eine Konsolidierung der Kulturwissenschaft(en) in der Germanistik sichtbar werden lassen, jedoch zugleich sehr vielgestaltige, divergente Ausprägungen zeigen.

Beim ersten Modell handelt es sich im Grunde um eine Reintegration eines mit der Literaturwissenschaft zusammenhängenden ‚turns‘, dem ‚interpretive turn‘ (vgl. RABINOW / SULLIVAN 1979), der erst später vermehrt als ‚cultural turn‘ bezeichnet wurde. Kultur wird hier insgesamt als Text verstanden, der mit literaturwissenschaftlichen Instrumenten erschlossen werden kann – so am bekanntesten bei CLIFFORD GEERTZ (1987:259ff.), der dieses Instrumentarium für die Ethnografie ausdifferenzierte. Dies wurde sodann in die Literaturwissenschaften rückgespiegelt (vgl. etwa BACHMANN-MEDICK 2006:145). Kultur als Text zu verstehen bedeutet letztlich, dass die Germanistik (wie auch andere Philologien) per se eine Kulturwissenschaft ist, deren Repertoire an Texten sich nicht nur aus der (schönen) Literatur ergeben muss. Zugleich wird mit einem narrativen Verständnis von Kultur die Möglichkeit eröffnet, Kultur über den (literarischen) Text zu erschließen (vgl. GREILICH 2018:25 im Rückgriff auf HERRMANN 2004:44f.). Überraschenderweise arbeiten Vertreter*innen dieser Positionierung jedoch nicht immer mit einem weiten Textbegriff, sondern beziehen sich mitunter vor allem auf kanonisierte Texte (vgl. etwa SCHÖSSLER 2006).

Demgegenüber gibt es eine Strömung des Einbezugs von Kulturwissenschaften in das germanistische Paradigma, die nicht notwendigerweise die Germanistik selbst als eine Kulturwissenschaft auffassen, sondern inter- und transdisziplinär weitere Wissenschaftsfelder mit der Germanistik verknüpfen, also beispielsweise die aus der Ethnologie stammende Liminalität in literarischen Texten untersuchen, im Rückgriff auf Gender und/oder Queer Studies Setzungen und Verortungen von Geschlecht und Begehren in der Literatur analysieren oder mittels der postkolonialen Theorien tradierte Kanones betrachten. Bei diesem Verständnis wird nicht die Germanistik selbst als Kulturwissenschaft aufgefasst, sondern sie wird mit Kulturwissenschaften verflochten und um deren Werkzeuge und Theoreme ergänzt.

Das dritte Modell schließlich ist insbesondere in Teilen der internationalen Germanistik und im Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) anzutreffen. Hier steht die Kulturwissenschaft als dritte Säule neben Literatur- und Sprachwissenschaften. Besonders deutlich tritt dieses Verständnis in den nordamerikanischen German Studies hervor, es gibt jedoch auch andernorts solche Verortungen, teilweise auch im deutschsprachigen Raum mit der sogenannten Interkulturellen Germanistik. Im Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘

haben sich in den vergangenen Dekaden verschiedentlich Überlegungen herausgebildet, die die als überkommen empfundene sogenannte Landeskunde durch kulturwissenschaftlich fundierte Konzepte abzulösen suchten, zu nennen wären hier insbesondere die diskursive Landeskunde (vgl. ALTMAYER et al. 2016), die Adaption des Konzepts der Erinnerungsorte für DaF und die internationale Germanistik (vgl. SCHMIDT / SCHMIDT 2006; HILLE / BADSTÜBNER-KIZIK 2015) oder auch die auf Diskurse gerichtete Arbeit mit Textnetzen (vgl. SCHIEDERMAIR 2011). Gemein ist diesen Ansätzen zumeist eine Orientierung am von Andreas Reckwitz so bezeichneten „bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff“ (RECKWITZ 2000:84ff.). Neben den genannten, meist größeren Ansätzen, finden sich in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch zahlreiche exemplarische didaktische Herangehensweisen, die mittels Literatur den Lernenden Zugang zu einzelnen kulturwissenschaftlichen Feldern bieten, so zum Beispiel zur Postkolonialität (vgl. KANJO-LEPPAKANGAS 2017), zu Zugehörigkeiten (vgl. VÖLKELE 2020) oder zu Gender (vgl. KOCYBA 2022).

Der hier beschriebene Eingang kulturwissenschaftlicher Herangehensweisen in die germanistische Literaturwissenschaft und das Fach ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ kann darüber hinaus auch in der (germanistischen) Sprachwissenschaft beobachtet werden. Die Linguistik ist bereits traditionell sowohl den Naturwissenschaften als auch den Geisteswissenschaften zugewandt, Ausdruck dessen ist beispielsweise, dass sie das einzige Fach ist, in dem sowohl Master of Arts als auch Master of Science erworben werden können. Trotz dieser Voraussetzungen konstatiert BUSSE (2016:645) der Linguistik einen „abundanten Nachholbedarf“ hinsichtlich des Einbezugs kultur- und sozialwissenschaftlich reflektierter Forschung. Zugleich haben sich in den vergangenen Dekaden durchaus solche Ansätze in Teilbereichen der Sprachwissenschaft formiert, vor allem in der Soziolinguistik, Gesprächsanalyse oder in der Pragmatik. Insbesondere der Verflechtung von Sprache und Gesellschaft wird immer wieder nachgegangen, so etwa vor allem historisch bei LINKE (2003; 2005) oder synchron in Verknüpfung mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf das Phänomen Linguizismus (vgl. z.B. DIRIM 2010; SPRINGSITS 2015).

Neben solchen interdisziplinären Verflechtungen formen der internationale Transfer von Wissen, Übersetzungsverläufe und einhergehend kulturelle Ausprägungen Diskurs und Praxis einer kulturwissenschaftlichen Germanistik. Besonders der Einfluss von Denker*innen aus dem anglophonen Bereich ist hier nachzuweisen, angefangen bei STUART HALL über MARSHALL MCLUHAN

zu JUDITH BUTLER (und ihren Übersetzer*innen bzw. Mediator*innen im deutschen Raum wie ALEIDA ASSMANN oder DORIS BACHMANN-MEDICK). Aktuelle Studien und (teils auch kontrovers geführte) wissenschaftliche Diskussionen zehren nach wie vor von den theoretischen Konzepten, zentralen Begrifflichkeiten (wie Gender) oder auch thematischen Fokussierungen (z.B. auf populäre Medien) dieser Forscher*innen (vgl. auch SÁNDOR TRIPPÓS Beitrag zur Integration des Comics in die germanistische Forschung). Beispielhaft hierfür ist etwa die gegenwärtige Beschäftigung mit Gendergerechtigkeit, Klassismus oder afrodeutscher Literatur (vgl. den Beitrag von MARTINA KOFER in diesem Heft). Dass die Kulturwissenschaften Impulse aus der Gesellschaft aufnehmen, kritisch analysieren und häufig auch anstreben, sie produktiv zurückzuführen, zeigt sich in wissenschaftlichen Ansätzen wie der herrschaftskritischen Deutschdidaktik (vgl. SIMON 2021) oder wissenschaftlich gespeisten, gesellschaftlichen Debatten (wie sie ANIKA FREESE in ihrem Beitrag zu Gender und Deutsch als Fremdsprache in Georgien skizziert), auch das Offenlegen ‚verborgener‘ Wissensformationen zählt zu den Zugewinnen (vergleiche das Interview mit SOLVEJG NITZKE). Zudem lohnt noch ein Blick auf einen Strang der Kulturwissenschaften, der durch Krieg, Exil und Emigration abgeschnitten schien, gegenwärtig aber wieder vermehrt aufgegriffen und weitergeführt wird. Neben WALTER BENJAMIN, ERNST CASSIRER oder ERWIN PANOFSKY betrifft diese ‚Wiederentdeckung‘ vordringlich die Frankfurter Schule. Neben der ‚zweiten Generation‘ (vgl. HABERMAS, HONNETH, JAEGGI) werden die Schriften von THEODOR W. ADORNO und MAX HORKHEIMER wiedergelesen und auf aktuelle gesellschaftliche Missstände und Widersprüche angewandt. In diesem Zuge werden auch intellektuelle Wegbegleiter*innen wie ELSE FRENKEL-BRUNSWICK und ihr Beitrag für eine Studie wie *Der autoritäre Charakter* endlich sichtbar. Der freilich am häufigsten zitierte Name in kulturwissenschaftlichen Studien ist MICHEL FOUCAULT. Seine bahnbrechenden Überlegungen, wie Wissen entsteht, geformt und distribuiert wird, zirkuliert methodisch verdichtet als Diskursanalyse in einer großen Zahl wissenschaftlicher Disziplinen und Publikationen; auch in diesem Heft zeigen wir ein Beispiel, wie die Diskursanalyse vor dem Hintergrund neuer, digitaler Medien weitergedacht werden kann (vgl. den Beitrag von ERKAN OSMANOVIĆ). Angesichts dieses groß dimensionierten Einflusses ‚westlicher‘ Denker*innen, könnten auch Namen aus dem mittleren oder östlichen Europa aufgeführt werden. Zu denken ist hier an Größen wie GYÖRGY LUKÁCS und JURI LOTMAN. Trotzdem ist die (kulturwissenschaftliche) Germanistik aufgefordert, sich mit dieser Unausgewogenheit, die sich auf der Mikroebene in der Vorstellung einer inferioren ‚Auslandsgermanistik‘ (vgl. HEIMBÖCKEL 2015), auf der Makroebene im Vorwurf des ‚Westplaining‘ niederschlägt,

auseinanderzusetzen (vgl. hierzu auch das Interview mit GUDRUN HEIDEMANN). Mit der regionalen Schwerpunktsetzung dieses Themenhefts von CONVIVIAM, wie sie besonders deutlich in den Beiträgen von PETR PYTLÍK / JOHANNA DAL-SANT sowie EDIT KIRÁLY / IVA SIMURDIĆ / OLIVIA SPIRIDION hervortreten, hoffen wir, diesem Ungleichgewicht entgegenzuwirken.

Den Reihenherausgeberinnen danken wir für die Aufnahme dieses Heftes als Sonderbandes in das Jahrbuch CONVIVIAM. Ihnen und allen Autor*innen des Heftes gilt darüber hinaus unser Dank für die solidarische und konstruktive Zusammenarbeit.

Literatur

ALTMAYER, CLAUDIUS / HAMANN, EVA / MAGOSCH, CHRISTINE / MEMPEL, CATERINA / VON-DRAN, BJÖRN / ZABEL, REBECCA (2016): *Mitreden: diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart.

BACHMANN-MEDICK, DORIS (2006): *Kultur als Text*. In: HORVÁTH, ANDREA / PABIS, ESZTER (eds.): *Gedächtnis – Identität – Interkulturalität. Ein kulturwissenschaftliches Studienbuch*. Budapest, 141-152.

BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA / HILLE, ALMUT (eds.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.

BÖHME, HARTMUT / SCHERPE, KLAUS (eds.) (1996): *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek bei Hamburg.

DIRIM, İNCI (2010): *Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: MECHERIL, PAUL / DIRIM, İNCI / GOMOLLA, MECHTHILD / HORNBERG, SABINE / KRASSIMIR, STOJANOV (eds.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster, 91-112.

GEERTZ, CLIFFORD (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.

GREILICH, SUSANNE (2019): *Kulturwissenschaft in den Philologien. Das Beispiel der deutschen Germanistik und Anglistik*. In: SYMPOSIUM CULTURE@KULTUR 1/1:23-29.

HEIMBÖCKEL, DIETER (2015): *Im Grenzgang. Für eine Germanistik als Schwellenkunde*. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 6/1:151-161.

HERRMANN, BRITTA (2003): *Germanistik und oder als Kulturwissenschaft(en)? Zur Historizität fachlicher Selbstbestimmungen*. In: ERHART, WALTER (ed.): *Grenzen der Germanistik. Rephilologisierung oder Erweiterung?* Stuttgart / Weimar, 61-83.

HERRMANN, BRITTA (2004): *Cultural Studies in Deutschland: Chancen und Probleme transnationaler Theorie-Importe für die (deutsche) Literaturwissenschaft*. In: NÜNNING, ANSGAR / SOMMER, ROY (eds.): *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft*. Tübingen, 33-53.

KANJO-LEPPAKANGAS, JUDITA (2017): *Literatur des postkolonialen Diskurse und ihr landeskundliches Reflexionspotenzial – Allgemeine didaktische Hinweise und konkrete Einsatzmöglichkeiten*. In: HAASE, PETER / HÖLLER, MICHAELA (eds.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (= Reihe: Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 96). Göttingen, 105-122.

KOCYBA, KRISTINA (2022): „von außen ist es nicht zu erkennen“: *Gender und seine (literarische) Interpretation*. In: FREESE, ANIKA / VÖLKELE, OLIVER NIELS (eds.): *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (=LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Bd. 4). München, 125-137.

LINKE, ANGELIKA (2003): *Sprachgeschichte – Gesellschaftsgeschichte – Kulturanalyse*. In: HENNE, HELMUT / SITTA, HORST / WIEGAND, HERBERT ERNST (eds.): *Germanistische Linguistik: Konturen eines Faches*. Berlin / Boston, 25-65.

LINKE, ANGELIKA (2005): *Kulturelles Gedächtnis. Linguistische Perspektiven auf ein kulturwissenschaftliches Forschungsfeld*. In: BUSSE, DIETRICH / NIEHR, THOMAS / WENGERER, MARTIN (eds.): *Brisante Semantik: Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik*. Berlin / Boston, 65-85.

RABINOW, PAUL / SULLIVAN, WILLIAM (1979): *The Interpretive Turn: Emergence of an Approach*. In: *Philosophy Today* 23/1:29-40.

RECKWITZ, ANDREAS (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist.

SCHIEDERMAIR, SIMONE (2011): *Text zwischen Sprache und Kultur*. In: EWERT, MICHAEL / RIEDNER, RENATE / SCHIEDERMAIR, SIMONE (eds.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München, 195-205.

SCHMIDT, SABINE / SCHMIDT, KARIN (eds.): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF- Unterricht*. Berlin.

SCHÖSSLER, FRANZISKA (2006): *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen.

SIMON, NINA (2021): *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Wiesbaden.

SPRINGSITS, BIRGIT (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ *Spracherwerbsmythen und Linguizismus*. In: KNAPPIK, MAGDALENA / THOMA, NADJA (eds.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld, 89-108.

VÖLKELE, OLIVER NIELS (2020): *Zugehörigkeitsorientierung am Beispiel von Sasha Salzmanns Außer sich*. In: HILLE ALMUT / VÖLKELE, OLIVER NIELS (eds.): *Was zu begin-*

nen nicht aufhört – Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache (= LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Bd. 2). München, 32-44.

Kristina Kocyba

Dr. phil., vertritt die Professur für Schulpädagogik: Schulforschung an der Technischen Universität Dresden. Sie ist inhaltliche Koordinatorin der Erasmus+ Kooperationspartnerschaft *Act4Mig (A Course for Teachers on Forced Migration)*, Projektlaufzeit November 2024 - Oktober 2027) und Gründungsmitglied der Forschungsgruppe EMCE (Education and Migration in Central Europe). Zuvor war sie als Lektorin des DAAD an der Eötvös-Loránd Universität tätig, wo sie die ELTE Pop-up School, ein Bildungsprojekt für geflüchtete Kinder und Erwachsene aus der Ukraine initiierte. 2015 Zweites Staatsexamen und Tätigkeit als Gymnasiallehrerin. 2013 Promotion als Stipendiatin der Doktorandenschule *Laboratorium Aufklärung* an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit der Arbeit *Nathan auf Reisen. Stationen einer transatlantischen Rezeptionsgeschichte*. 2008 Magistra Artium und Erstes Staatsexamen an der Universität Regensburg; 2005 Master of Arts an der Vanderbilt University. Forschungsschwerpunkte im Bereich Kultur- und Literaturdidaktik, v.a. zu den Themen Flucht, Exil und Migration; im Bereich Schulforschung zu den Themen Schule & Migration, Schule & Flucht sowie Schule / Sprache(n). Aktuelle Publikationen: *Ein Buch für einen König, ein Buch für eine Königin! Literatur als (interkulturelle) Selbstermächtigung*. In: HEISER, INES / MIKOTA, JANA / SUDERMANN, ANDY (eds.) (2024): *Interkulturalität neu entdecken: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim / Basel, 425-434 (= Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik) und ‚*Geteilte Orte*‘. *Vorschläge für die planerische, inhaltliche und didaktische Gestaltung transnationaler Germanistik-Seminare*. In: BOCKMANN, JÖRN / BRINK, MARGOT / LEITLOFF, ISABELLE / PATRUT, IULIA-KARIN (eds.) (2024): *Transnationale und interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Konzeptionelle und digitale Transformationen*. Bielefeld, 273-285.

Oliver Niels Völkel

Dr. phil., vertritt zurzeit die Juniorprofessur für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Zuvor wissenschaftliche Mitarbeit in Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin und langjährige Tätigkeit in Kursen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Rio de Janeiro und Berlin. Promotion 2023 an der FU Berlin mit der Arbeit *Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsorientierung. Deutschbrasilianische Literaturen und geteilte Geschichte in der brasilianischen Germanistik*. Forschungsschwerpunkte im Bereich der Kultur- und Literaturdidaktik des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, insbesondere in Verbindung mit den Queer Studies. Aktuelle Publikationen: Mitherausgabe des Bands *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (München 2022) und *Wider die Essenzialisierung – zum Einbezug von LSBTIAQ+ im (fremd- und zweitsprachlichen) Deutschunterricht*. In: BAAR, ROBERT / MAIER, MAJA S. (eds.) (2022): *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts*. Opladen u.a., 177-185.

MARTINA KOFER

Universität Potsdam

 <https://orcid.org/0000-0003-0833-9642>

Neue Schwarze Literatur als Feld der Germanistik – Überlegungen zu Theoretisierung und Didaktisierung in der Hochschule im Kontext von Dekolonialisierung

Nicht nur die Institution Universität, sondern auch das Fach Germanistik repräsentiert in aller Regel eine *weiße* Literatur- und Kulturgeschichte, in der die Geschichten und künstlerischen Produkte von BPoC-Akteur*innen nur am Rande Gegenstand der Lehre sind. In den letzten zehn Jahren verschaffen sich jedoch BPoC wieder zunehmend Gehör und bringen ihre Perspektiven beispielsweise in den Literaturbetrieb oder in Bildungsdiskurse ein. Literarische Texte thematisieren dabei Alltagsrassismus, Othering und (deutsche) Kolonialgeschichte, stellen aber auch andere Themen wie Familie, Liebesbeziehungen oder DDR-Geschichte ins Zentrum. Gemeinsam ist ihnen, dass sie von Deutschland als Schwarzer ‚Heimat‘ erzählen. Diese universalen literarischen Themen und ihre ästhetische Darstellung werden oftmals vernachlässigt, wenn es um Literatur von BPoC geht. Stattdessen werden sie gerne lediglich repräsentativ für die Darstellung von Rassismus oder Sklaverei in Seminaren thematisiert. So ist es einerseits zwar wichtig, im Sinne einer rassismuskritischen Bildung Perspektiven von BPoC in die Lehre einzubringen, andererseits aber genauso bedeutsam,

diese nicht sporadisch und ausschließlich für die Thematisierung von Rassismus zu funktionalisieren.

Aufgrund der dargelegten Ambivalenzen stellt der Beitrag Überlegungen an, wie die Texte in die Lehre integriert werden können, ohne dass Differenzkategorien reproduziert oder sie auf Rassismuserfahrungen reduziert werden, Schwarze Perspektiven aber dennoch auch sichtbar und ernst genommen werden. Diese Überlegungen werden eingebettet in Ausführungen zur Dekolonialisierung der Institution Universität und eurozentristischer Wissensvermittlung und am Beispiel der Romane *Adas Raum* von SHARON DODUA OTOO, *Brüder* von JACKIE THOMAE und *1000 serpentinengestaltungen* von OLIVIA WENZEL diskutiert.

Schlüsselwörter: Dekolonialisierung, Germanistik, SHARON DODUA OTOO, OLIVIA WENZEL, JACKIE THOMAE, Schwarze Literatur, afrodeutsche Literatur, Black German Studies

New Black Literature as a Field of German Studies – Reflections on Theorization and Didactization in Universities in the Context of Decolonization

Not only the university as an institution, but also the discipline of German Studies generally represents a *white* literary and cultural history in which the stories and artistic products of BPoC actors are only marginally the subject of teaching. In the last ten years, however, BPoC have increasingly made themselves heard again and have brought their perspectives into the literary world or into educational discourses, for example. Literary texts address everyday racism, Othering, and (German) colonial history, but also focus on other topics such as family, love relationships, or GDR history. What they have in common is that they tell of Germany as a Black ‘homeland’. These universal literary themes and their aesthetic representation are often neglected when it comes to literature by BPoC. Instead, they are readily addressed as merely representative of the representation of racism or slavery in seminars. Thus, while on the one hand it is important to bring perspectives from BPoC into teaching in the sense of racism critics, on the other hand it is equally significant not to functionalize them sporadically and exclusively for the thematization of racism.

Due to the ambivalences outlined, the article considers how the texts can be integrated into German Studies seminars without reproducing categorizations or reducing them to experiences of racism, while nevertheless also making Black perspectives visible and taking them seriously. These considerations will be embedded in fundamental reflections on the decolonization of the institution university and Eurocentric knowledge transfer. These questions will be discussed using the novels *Adas Raum* by SHARON DODUA OTOO, *Brüder* by JACKIE THOMAE and *1000 serpentinengestaltungen* by OLIVIA WENZEL as examples.

Keywords: Decolonization, German (Literary) Studies, SHARON DODUA OTOO, OLIVIA WENZEL, JACKIE THOMAE, Black Literature, Afro-German Literature, Black German Studies

Nowa literatura tworzona przez osoby czarnoskóre jako przedmiot filologii germańskiej – refleksja na temat podejścia teoretycznego i dydaktyzacji w szkołach wyższych w kontekście dekolonizacji

Nie tylko instytucja uniwersytetu, ale także przedmiot studiów germanistycznych reprezentują *białą* historię literatury i kultury, w której produkty artystyczne twórców BPoC (osoby czarnoskóre oraz osoby o innym kolorze skóry niż biały) są jedynie marginalnym przedmiotem nauczania. Jednak w ciągu ostatnich dziesięciu lat BPoC coraz częściej zabierają głos i wnoszą swój punkt widzenia w literaturze lub do dyskursów edukacyjnych. Teksty literackie dotyczą codziennego rasizmu, inności i (niemieckiej) historii kolonialnej, także koncentrują się na innych tematach, takich jak rodzina, związki miłosne czy historia NRD. Łączy je to, że opowiadają o Niemczech jako „ojczyźnie” osób czarnoskórych. Te tematy literackie i ich estetyczna reprezentacja są często zaniedbywane. Są natomiast omawiane na zajęciach ze studentami jako reprezentatywne dla problematyki rasizmu lub niewolnictwa. Aczkolwiek włączenie perspektyw BPoC do nauczania jest istotne w edukacji krytycznej wobec rasizmu, równie istotne jest, aby nie wykorzystywać takich tekstów wyłącznie sporadycznie, gdy tematyzowany jest rasizm.

Artykuł rozważa, w jaki sposób omawiane teksty mogą zostać włączone do nauczania bez powielania stereotypów lub redukcji ich do doświadczeń rasizmu, jednocześnie czyniąc perspektywy Czarnoskórych widocznymi i traktując je poważnie. Rozważania te są osadzone w fundamentalnych refleksjach na temat dekolonizacji instytucji uniwersytetu i eurocentrycznego transferu wiedzy. Kwestie te zostaną omówione na przykładzie powieści *Adas Raum* SHARON DODUA OTOO, *Brüder* JACKIE THOMAE i *1000 serpentinae angst* OLIVII WENZEL.

Słowa kluczowe: dekolonizacja, germanistyka, SHARON DODUA OTOO, OLIVIA WENZEL, JACKIE THOMAE, literatura pisana przez osoby czarnoskóre, literatura afro-niemiecka, Black German Studies

1. Einleitung

„Schwarzes Leben sehe ich in deutschen Universitäten vornehmlich ganz früh am Morgen oder ganz spät am Abend, wenn das Reinigungspersonal seine Arbeit beginnt. Tagsüber sind das immer noch weiße Institutionen, weitgehend homogene Milieus, die sich selbst reproduzieren“ (PIORKOWSKI 2020) – so die Wahrnehmung der Professorin MAISHA-MAUREEN AUMA (2022). Tatsächlich repräsentieren viele Fächer – wie die Germanistik – eine *weiße* Literatur- und Kulturgeschichte, in der Schwarze Kunst- und Kulturproduktion in der Lehre unbeachtet bleibt und eine Leerstelle in der deutschen Literatur- und Kulturgeschichte darstellt. Spätestens seit den Protesten der *Black Lives Matter*-Bewegung werden jedoch auch in Europa bzw. Deutschland Stimmen von BPoC laut und auch gehört, die Erfahrungen mit alltäglichem

Rassismus öffentlich machen (vgl. HASTERS 2021; KILOMBA 2020; OGETTE 2019; SOW 2010).¹ Parallel dazu ist vor allem im Bereich der Belletristik eine neue Schwarze deutsche Literatur² im Entstehen begriffen, die auch von der Literaturkritik zunehmend Aufmerksamkeit erhält. So hat die Autorin SHARON DODUA OTOO im Jahr 2016 den Ingeborg-Bachmann-Preis erhalten, *1000 serpentinigen angst* von OLIVIA WENZEL und *Brüder* von JACKIE THOMAE wurden für den deutschen Buchpreis 2020 bzw. 2019 nominiert.

Die Texte thematisieren u.a. Erfahrungen mit Rassismus und Othering, verweisen auf die europäische Kolonialgeschichte, stellen aber auch andere Themen ins Zentrum. Gemein ist ihnen, dass sie einerseits von Deutschland als auch Schwarzer ‚Heimat‘ (vgl. KOFER 2022) erzählen und andererseits einen Raum der pluralen ‚Zugehörigkeiten‘ und ‚Deutungsmöglichkeiten‘ (RENSMANN 2023) eröffnen. So spricht PHILIPP KHABO KOEPESELL von einer ‚kontextuelle[n] Neuausrichtung‘ afrodeutscher literarischer Texte, denn ‚[s]ie positionieren die schwarze deutsche Geschichte als Teil einer internationalen Diaspora-Erfahrung‘ (KOEPESELL 2019). Dabei betonen Forschende wie JEANNETTE OHOLI (2022) und PHILIPP KHABO KOEPESELL (2019) auch, dass Schwarze Literatur in Deutschland eine Tradition, eine Geschichte habe, die weit über die wichtigen Veröffentlichungen der 1980er Jahre und den Anstieg der Neupublikationen seit den 2010er Jahren hinausgehe. Literatur Schwarzer Autor*innen ist also mitnichten ‚neu‘, jedoch enorm marginalisiert und im kollektiven Gedächtnis nicht präsent. Die gilt auch ganz allgemein betrachtet für die Geschichte Schwarzer Menschen in Deutschland.

¹ GRADA KILOMBA definiert – hier in verkürzter Form wiedergegeben – Alltagsrassismus wie folgt: “Everyday racism refers to all vocabulary, discourses, images, gestures, actions and gazes that place the Black subject and People of Color not only as ‘Other’ [...] but also as Otherness, that is, the personification of the aspects the *white* society has repressed. [...] Vocabulary, for instance, places me as ‘Other’ when on the news I hear them speaking about ‘illegal immigrants’. Discourses place me as ‘Other’ when I am told that I cannot be from here because I am Black. Images place me as ‘Other’ when I walk down the street and find myself surrounded by advertisements with Black faces and compelling words like ‘Help’. Gestures place me as ‘Other’ when at the bakery the *white* woman next to me tries to be attended to before me. Actions place me as ‘Other’ when I am monitored by the police as soon as I arrive at a central station. Gazes place me as ‘Other’ when people stare at me. Every time I am thus placed as ‘Other’, I am experiencing racism, for I am not ‘Other’. I am self” (KILOMBA 2020:42f.).

² Der Begriff der ‚deutschen Literatur‘ muss dabei selbst auch als ein Konstrukt begriffen werden, das auf der Vorstellung beruht, es gäbe einen kulturspezifischen, national eingegrenzten Literaturkorpus.

Und so stellt sich mit Blick auf die Relevanz von strukturellem Rassismus an deutschen Bildungsinstitutionen und seinen Inhalten und den mittlerweile sehr präsenten BPoC-Stimmen im deutschen Wissenschafts-, Kultur- und Literaturdiskurs mit Monika Riedel berechtigterweise die Frage: „[Wie] reagiert auf diesen Paradigmenwechsel die germanistische Literaturwissenschaft?“ (RIEDEL 2021:2) oder vielleicht auch: Wie ‚sollte‘ sie reagieren?

Die oben genannten Auszeichnungen sind dabei als erstes wichtiges Signal eines Umdenkens zu verstehen, das jedoch noch in seinen Anfängen ist. Dass Schwarze Autor*innen bei der Stipendienvergabe, der Nominierung für Preise oder auch bei der Konzeption von Seminaren – kurz im gesamten Feld der Literaturvermarktung, -förderung und -forschung – noch immer, trotz der oben genannten Beispiele, nicht ausreichend berücksichtigt werden, macht der offene Brief an die Veranstalter*innen der Leipziger Buchmesse 2021 deutlich, der unter dem Hashtag #allzuweiß im Frühjahr 2021 veröffentlicht wurde und sich gegen die exklusiv weiße Auswahl von Autor*innen für die Nominierung richtet. Hierin heißt es:

Literatur kann gesellschaftliche Strukturen und herrschende kulturelle Vorstellungen in Frage stellen. Damit sie diese gesellschaftliche Aufgabe jedoch übernehmen kann, muss ihre Vielfalt gefördert und gepflegt werden. Doch im deutschen Literaturbetrieb gibt es ganz offensichtlich eine institutionelle Struktur, die Schwarze Schriftsteller*innen und Schriftsteller:innen of Colour ausschließt. Kulturelle Institutionen, die fast ausschließlich weiße Autor*innen auszeichnen, verhindern die Weiterentwicklung der vielfältigen Literatur- und Kulturszene in Deutschland. So verfestigt sich ein eindimensionales Konzept von Literatur und Kultur. Die Unterzeichner:innen dieses Briefes wollen eine Kultur, in der eine Vielheit an Stimmen und Perspektiven Normalität ist. Und dafür braucht der deutsche Kulturbetrieb Jurys, Verlagshäuser und Feuilleton-Redaktionen, die die gelebte Realität der deutschen Gesellschaft repräsentieren. (OFFENER BRIEF ZUM PREIS DER LEIPZIGER BUCHMESSE 2021)³

Entsprechend der Kritik werden auch in der universitären Forschung und speziell im Bereich der Germanistik sowohl die afrodeutsche Literaturtradition als auch die neueren dynamischen Entwicklungen bisher nicht ausreichend gewürdigt. Hingegen zeigt sich in der US-amerikanischen Germanistik seit einigen Jahren eine rege Diskussion zum Thema. So werden in den *Black German Studies* Forschungen zu Schwarzem Leben, Schwarzer Geschichte und Kunst betrieben und kritische Überlegungen dazu angestellt, wie beispielsweise Seminare gestaltet werden können (vgl. FLORVIL / PLUMLY 2018; KHANAFAER 2022; WEBER et al. 2021).

³ Online zugänglich: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd64TltLqZBEgKGeH7ONpgH5chFeQybrZZm0Ldz6AqBOBVXYQ/viewform> (01.07.2023).

Für meinen Beitrag stellt sich auf Basis dieser Überlegungen die Frage, wie die Texte in die Lehre integriert werden können, ohne dass Kategorisierungen reproduziert oder sie auf Rassismuserfahrungen reduziert werden, Schwarze Perspektiven aber dennoch auch als solche herausgestellt und ernst genommen werden. Und wie geht man damit um, dass – der Beobachtung AUMAS (2022) folgend – diese Schwarzen Perspektiven vermutlich vorrangig von *weißen* Dozent*innen vermittelt werden würden bzw. dass, begründet durch die Auswirkungen jahrzehntelanger struktureller Diskriminierung in Deutschland, vorrangig *weiße* Studierende an den Seminaren teilnehmen? Der Beitrag möchte zu diesen Fragen erste Überlegungen und Anregungen formulieren und am Beispiel der Romane *Adas Raum* von SHARON DODUA OTOO, *Brüder* von JACKIE THOMAE und *1000 serpentinaen angst* von OLIVIA WENZEL Themen-schwerpunkte für Seminare formulieren.

2. Dekolonialisierung als Voraussetzung

Eine Grundthese der lateinamerikanischen postkolonialen Forschungsgruppe *Modernidad/Colonialidad* lautet, dass europäischer Kolonialismus als eine globale Form asymmetrischer Macht zu begreifen ist, die auch heute noch in transformierter Form den Globus umspannt und in einem binären System, das sich zwischen den Ländern des Nordens und des Südens aufspannt, funktioniert.⁴ Demnach kann man von einer „durch Kolonialität strukturiert[en]“ Gegenwart sprechen, deren „Ungleichheitsstrukturen als [...] zeitgenössische Formen kolonialer Ungleichheit und Differenz“ (KLEINSCHMIDT 2021:4) angesehen werden. Ein bedeutender Bestandteil dieses Machtverhältnisses ist die „episteme Gewalt“ (SPIVAK 1988), die sich in einer eurozentristischen Wissensperspektive äußert, die während der Kolonialisierung gewaltvoll in den Ländern des globalen Südens durchgesetzt wurde. Was genau diese gewaltsam durchgesetzte epistemologische Dominanz bedeutet, hat der südafrikanische Philosoph Dennis Masaka beispielhaft für den afrikanischen Raum beschrieben:

Any paradigm that does not conform to the dominant group's knowledge canon is rejected and suppressed. [...] The dominant group becomes the sole arbiter of what is to be considered as knowledge per se. One paradigm of knowledge that speaks to the existential situation of a particular geopolitical center is elevated to the status of a transcultural paradigm. (MASAKA 2018:287)

⁴ Zu den wichtigsten Vertreter*innen gehören WALTER MIGNOLO, ENRIQUE DUSSEL, ANÍBAL QUIJANO und MARÍA LUGONES.

Auch gegenwärtig kann man vor allem in Bildungsinstitutionen wie Schulen oder auch Universitäten von einer epistemologischen Dominanz sprechen, da Wissen, das nicht als *weiß*-europäisch modern definiert wird, noch immer marginalisiert oder abgewertet und die europäisch-westliche Perspektive universalisiert wird:

Dominant *white* cultural producers typically consider their own art to be universal (and the art of marginalized groups to be less relevant for the mainstream population) – they are usually completely unaware of their own *whiteness* and of the constraints this will have on their perspectives, their creative work, as well as on their potential audience. (MICOSSÉ-AIKINS / OTOO 2012:10)

So muss westliche bzw. europäische Wissenschaft grundsätzlich im Rahmen eines Verständnisses von *multiple sciences* im globalen Raum als Wissenschaft einer bestimmten Region gewertet werden, anstatt eine eurozentristische und dominant männliche Perspektive als universale Leitlinie und ‚Wahrheit‘ zu proklamieren. Dabei haben auch „[m]arginalisierte Gruppen [...] immer Wissen geliefert, aber dominante Räume haben keinen Platz gemacht, [sic!] zuzuhören“ (KILOMBA 2016:o.S.), oder aber das Wissen für ihr eigenes Machtbestreben genutzt.

Teile von Wissenschaft und Forschung nahmen dabei im Rahmen der Kolonialisierung die Rolle von Handlangern ein und bis heute ist noch nicht abschließend geklärt, in welchem Maße die einzelnen Fachdisziplinen an der Reproduktion kolonialrassistischer Denkfiguren und Machthierarchien beteiligt waren (vgl. BABYESIZA 2022). Klar ist jedoch, dass Wissenschaftler*innen

sich an der Legitimation des kolonialen Projekts durch die Reproduktion und Verbreitung rassistischer Diskurse [beteiligten]. Kurzum, Wissenschaft und Forschung wurden für die Landnahme und Konsolidierung von Kolonien und dem Beweis rassistischer Annahmen der weißen Vorherrschaft in Dienst genommen. (BABYESIZA 2022:84)

Hierzu könnte man eine Reihe von Beispielen nennen, exemplarisch sei hier auf die Sprachpolitik in den Kolonien hingewiesen, die die Unterdrückung und das Verbot indigener Sprachen im Zuge der vermeintlichen Zivilisierung mit der sprachwissenschaftlich ‚nachgewiesenen‘ Minderwertigkeit indigener Sprachen im Vergleich zu den ‚anspruchsvollen‘ und kulturell ‚höherwertigen‘ Sprachen der Kolonisator*innen (vgl. ENGELBERG 2014:316f.) legitimierte.

Nach Maisha M. Auma ist der „Ausgangspunkt für die Institutionalisierung von Dekolonialität [...] eine selbst- und institutionsreflexive Auseinandersetzung mit der kolonial geprägten, globalen Verflochtenheit der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft“ (AUMA 2022:35). Zudem geht es darum, „die

gemachte Homogenität von ‚Machtzentren‘ zu hinterfragen“ (AUMA / KINDER / PIESCHE 2019:8) und Universitäten der Diversität auf struktureller und institutioneller Ebene neu zu erschaffen. So geht es bei Dekolonialisierung zum einen um eine kritische Hinterfragung und Dezentrierung eurozentristischer Wissenschaft und Wissensvermittlung, zum anderen aber auch um Teilhabe und Zugehörigkeit, um den Abbau von Benachteiligung, und dies bedeutet auch, dass es auch um „Abgeben“ geht: „Abgeben von Kontrolle, Macht, Deutungshoheit und natürlich auch Mitteln und Geld“ (ASFAHA 2022:199).

2.1. Dekolonialisierung der institutionellen Germanistik

Auf der Grundlage der theoretischen Analysen der postkolonialen und dekolonialen Denker*innen hat sich sowohl in den Ländern des (so konstruierten) globalen Südens als auch des (so konstruierten) globalen Nordens eine Diskussion um die Ausgestaltung und Notwendigkeit einer hegemoniekritischen dekolonialen Pädagogik entspannt, in deren Zentrum die Frage steht, “how to decolonize systemic structures, institutions and educational systems that have emerged out of colonial logics?” (WANE / TODD 2018:2) In vielen Ländern innerhalb und außerhalb Europas wird dementsprechend eine breite und kontroverse Debatte unter dem Slogan “Decolonising curricula” (MORREIRA / LUCKETT / KUMALO / RAMGOTRA 2021) geführt, eine Maßnahme, die letztlich als Teil einer “epistemic liberation” (MASAKA 2018:286) zu betrachten ist, die zu einer “diversity of epistemologies” (MASAKA 2018:286) in Bildungsinstitutionen und darüber hinaus führen soll. Hierbei geht es u.a. darum, wirksame Wege zum Abbau von Unterdrückungssystemen zu finden (z.B. weiße Vorherrschaft, Patriarchat, Rassensprache, Frauenfeindlichkeit, Behindertenfeindlichkeit, Nativismus), die in der Vergangenheit und auch noch heute partiell die Lehrplangestaltung geprägt haben (vgl. WEBER et al. 2021:157).

Dekolonialisierung ist dabei ein ebenso institutioneller wie auch individueller Prozess. Aufgabe der Hochschule ist es zum einen, ihre Strukturen und Lerninhalte zu dekolonialisieren, zum anderen sollten Lehrende und Studierende aber auch zu einem individuellen Entwicklungsprozess der Dekolonialisierung des eigenen Denkens und der eigenen Haltung ermuntert und darin unterstützt werden, neue Perspektiven und Wissensformen zu entwickeln. Den Begriff der „Dekolonisierung des Denkens“ hat vor allem der kenianische Schriftsteller und Kulturwissenschaftler NGŪGĪ WA THIONG’O (2017 [1968]) in den Diskurs eingebracht. Ngũgĩ wa Thiong’o setzte sich dafür ein, die afrikanischen Literaturen und die Curricula zu dekolonialisieren, indem er afrikanische Schriftsteller*innen dazu ermunterte, Texte in

ihren‘ afrikanischen Sprachen zu verfassen und ins Zentrum des Studiums Literatur des afrikanischen Kontinents und der afrikanischen Diaspora zu stellen. Seine Überlegungen und Forderungen gehen auf Debatten zurück, die bereits vor mehr als fünfzig Jahren im afrikanischen Raum geführt wurden und seither nicht abgebrochen sind. So stellten seit ca. 1968 afrikanische Dozent*innen und Forschende die „Behauptung infrage, dass die englische Tradition und die Herausbildung des modernen Westens die zentrale Wurzel des Bewusstseins und des kulturellen Erbes Kenias und Afrikas darstelle“ (THIONG’O 2017:155). „Sie wiesen die zugrundeliegende Vorstellung zurück, dass Afrika eine Erweiterung des Westens sei“ (THIONG’O 2017:155). Das Verständnis von Europa als universaler und ‚besserer‘ Kultur ist jedoch auch in den Köpfen und im Selbstbild verankert. Von daher sieht es Thiong’o zunächst als Voraussetzung für jede Veränderung an, den Einfluss des Imperialismus, der Inkorporierung seiner Ideologie und seiner Normen und Werte auf jeden Einzelnen und die Gesamtgesellschaft zu überprüfen (THIONG’O 2017:154). Als zentrale Aufgabe sieht er in diesem Zusammenhang – mit Bezug auf die Sprachpolitik Kenias und darüber hinaus – „die Suche nach Relevanz“ (THIONG’O 2017:152) an. Diese „Suche nach Relevanz“ meint „die Suche nach einer befreienden Perspektive“, mit der Schwarze Menschen sich „in Bezug zu [sich] selbst und anderen im Universum klar und deutlich bestimmen können“ (THIONG’O 2017:152). Diese Suche betrifft letztlich auch die afrikanische Diaspora, die im europäischen Raum ansässig ist, worauf ich später noch einmal zurückkommen werde.

Auch in deutschen Städten haben sich mittlerweile zahlreiche Initiativen und Organisationen gegründet, die sich aktiv für eine Dekolonialisierung der Institutionen einsetzen und fundierte theoretische Konzepte erarbeiten. So heißt es im Grundsatzpapier des Beirats zur Dekolonialisierung Hamburg:

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Folgen des Kolonialismus ist in den schulischen, außerschulischen und universitären Bildungs- und Lehrplänen bisher nicht ausreichend verankert. Aktuell fehlt es an Strukturen, die eine prozesshafte, nachhaltige und mehrdimensionale Bearbeitung ermöglichen. Das bedeutet, dass Akteur:innen in allen Bildungsbereichen und in der pädagogischen Praxis sich kolonialkritisches Wissen aneignen und dass Formen der bisherigen Wissensproduktion und -vermittlung dekonstruiert werden sollen. [...] Öffentliche und staatliche Einrichtungen und Institutionen, insbesondere Behörden, Sozialdienste, Schulen, Universitäten [...] sollen mit einer intersektionalen, rassismus- und machtkritischen Haltung arbeiten und entsprechende soziale und bildungs(politische) Angebote und Maßnahmen entwickeln. (BEIRAT ZUR DEKOLONIALISIERUNG HAMBURG 2021:5)

Eine Dekolonialisierung von Pädagogik und Bildung geht dabei unbedingt einher mit einer *Critical Whiteness*-Perspektive, wie sie beispielsweise Maisha M. Auma für den deutschen Raum fordert. Demnach müssten u.a. Bildungseinrichtungen, Didaktiken und Unterrichtsmaterialien „danach untersucht werden [...], wie sie weißzentrische und westzentrische Perspektiven (subtil) als Norm konstruieren, normalisieren und verstärken – und ‚den Rest‘ als Abweichung/Anhängsel/Rand platzieren“ (AUMA 2022:13). Auch im US-amerikanischen Raum wird unmarkierte *Whiteness* als zentrales Charakteristikum der *German Studies* definiert:

[T]he roots of our discipline, the canon, curricula, and programs often are (and are perceived as) white. Textbooks, readings, and other materials suggest a version of ‚Germanness‘ that in its whiteness systematically excludes the voices and experiences of minoritized people. This lack of representation leads to a lack of identification, and thus forecloses the study of German for Students of Color. The underrepresentation perpetuates institutional racism and discrimination and excludes diverse student perspectives from our classrooms. The question, thus, is: How do we create spaces that are welcoming and inclusive for all students, that represent the actual diversity of Germany, and that move away from the national, colonial past and underpinnings that have marked our classrooms for far too long? (WEBER et al. 2019:157f.)

Den *weißen* Dozent*innen sind in der universitären Lehre ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen oftmals nicht bewusst (vgl. FOFANA / GOLLY 2022:55). So gilt es nicht nur, rassismuskritische Bildung in die Lehrkräfteausbildung zu implementieren (vgl. FOFANA / GOLLY 2022:52) und Fortbildungen mit rassismuskritischen Inhalten für schon praktizierende Lehrer*innen anzubieten, sondern auch Universitätsdozent*innen in diesem Bereich zu sensibilisieren, „damit die Hierarchisierung rassismusrelevanter und kulturalisierender Markierungen bewusst gemacht und dekonstruiert werden kann“ (FOFANA / GOLLY 2022:51). Dabei soll eine „Sensibilisierung für die eigene rassismusrelevante Sozialisation [...], [und] die rassismuskritische Veränderung der eigenen Denk- und Verhaltensmuster“ (FOFANA / GOLLY 2022:51) in Gang gebracht werden. So sollten sich auch Dozent*innen mit der Frage auseinandersetzen:

Was hat Rassismus mit meinem eigenen Leben zu tun?

Erst mit dieser sensiblen Reflexion der eigenen Lebensumstände und Alltagsrealitäten kann die Basis geschaffen werden, sich selbst, Kolleg*innen, Vorgesetzten, [...] [Studierenden] gegenüber eine anerkennende sowie rassismusbewusste Haltung zum Ausdruck zu bringen. (FOFANA / GOLLY 2022:51)

Jede*r Lehrende sowie jedes Institut sollte sich von daher mit den folgenden Fragestellungen auseinandersetzen, die im Rahmen des German Studies Asso-

ciation (GSA) Seminars *Decolonizing German Studies Curricula* im Jahr 2019 entwickelt wurden:

- Whom do we imagine as our students? Why? How does this impact our curriculum and pedagogy?
- Should we teach everything we can? Are there benefits of integrating racist/sexist/ableist sources and should those outweigh the violent impact of these texts on some (all?) of our students? How does one even determine the “decolonial potential” of a text?
- How can we make language ideology more visible to our students?
- How can we redraw/redesign disciplinary boundaries in our teaching instead of accepting arbitrary separations?
- How can we effectively and authentically model vulnerability, its power, and how to navigate the discomfort that is a byproduct of it in our teaching?
- Just because we create a space for students, it does not mean that they immediately and automatically have a voice. How could we change that?
- Students might assume that German is “not for them” because of our classroom and their experiences in it (rather than because of preconceived notions about German). How can we create classrooms that are “for everyone”?
- How do we navigate the symbolic violence perpetrated by promotional materials circulated by state agencies and national associations, which might be exactly what attracts some of our students, while immediately chasing away others?
- How are we dealing with ethnocentric, nationalistic, and exclusionary materials from institutions on whom we depend on for material and financial support?
- How can we reorient German studies for our specific context and needs (instead of the other way around)? (WEBER et al. 2021:164f.)

Um der Zukunftsvision einer ‘diversity of epistemologies’ und einer damit einhergehenden Abkehr von einem universalisierten westlich-*weißen* Wissenschaftsverständnis näher zu kommen, ist es eine Grundvoraussetzung, mit Initiativen der BPoC zusammenzuarbeiten und ihnen die Verantwortung für die Konzeption und die Inhalte zu übergeben. Die Universität kann hier jedoch nur bedingt einen emanzipatorischen Raum darstellen, dazu ist sie zu sehr in asymmetrische Machtstrukturen verstrickt und zu *weiß* dominiert. Aus ihren Erfahrungen mit *weißen* Institutionen heraus, sieht NATASHA A. KELLY (2023) von daher die Notwendigkeit, ein eigenes Institut mit dem Namen „Institut für Schwarze Kunst, Kultur und Wissenschaft“ in Düsseldorf zu gründen, dessen Ausrichtung sie wie folgt umschreibt:

Das geplante Institut sehen wir als bereits dekolonialisierten Ort. Wir beginnen die Arbeit dort, wo sich viele bestehende Kunst- und Kultureinrichtungen erst noch hinentwickeln müssen. Jenseits von Diversity-Maßnahmen soll ein trans-

disziplinärer, transnationaler, transkultureller, transmedialer und intersektionaler Raum entstehen, in dem Schwarze Geschichte(n) erzählt werden können (*Storytelling*), ohne dass sich Schwarze Kunst- und Kulturmacher*innen in ein eurozentrisches Weltbild integrieren müssen oder in eine oppositionelle Rolle gedrängt werden. (KELLY 2023)

Die Notwendigkeit und Wichtigkeit von Initiativen wie dem „Institut für Schwarze Kunst, Kultur und Wissenschaft“ zeigt, wie herausfordernd es aufgrund der tiefsitzenden rassistischen Strukturen in den Institutionen und im Denken ist, Schwarze Kunst, Kultur und Wissenschaft auf Augenhöhe und antirassistisch zu integrieren. Von daher können hier zwei Wege gegangen werden, um Schwarze deutsche Literatur in die Universität zu verankern. Diese sind nicht als ‚entweder – oder‘ zu verstehen, sondern können ‚sowohl – als auch‘ umgesetzt werden. Zum einen könnte Schwarze deutsche Literatur im Rahmen eines umfassenderen und interdisziplinären Studiengangs wie *Black German Studies* integriert werden. Hier würde dann exklusiv Schwarze deutsche Geschichte und ihre transnationalen und intersektionalen Verflechtungen in all ihren Facetten erforscht und gelehrt werden. Zum anderen muss Schwarze deutsche Literatur und ihre Literaturgeschichte in die Germanistik implementiert werden und so Teil des grundständigen Studiums werden, um Zugehörigkeit und Teilhabe klar und deutlich zu signalisieren und Schwarzer deutscher Literatur die ihr gebührende Wertschätzung entgegenzubringen.

2.2. Black Studies an *weißen* Institutionen

Engagement für eine andere Germanistik ist zu begrüßen, sollte jedoch nicht naiv gestaltet werden. So geben die Veranstalter*innen des GSA-Seminars zu bedenken:

As we teach students to recognize prejudiced, exclusionary discourse, we must take care not to perpetuate the violence that such discourse commits. When choosing and didacticizing more diverse texts, we need to ask: Whose learning is being centered? Whose safety is at stake? And, am I the right person to teach this? (WEBER et al. 2021:157)

Aufgrund der ungleichen Verteilung von *weißen* und BPoC-Menschen auf die Institution Universität (vgl. das Statement von AUMA 2022 im einleitenden Teil des Beitrags, vgl. auch KESSÉ 2015; FEREDOONI / THOMPSON / KESSÉ 2020) aus Gründen struktureller Diskriminierung ist je nach Standort zu erwarten, dass der Anteil von Schwarzen Studierenden relativ gering ist und die Seminarteilnehmer*innen vorwiegend *weiß* sind. Schon in den 1970er Jahren, als *Black*

Studies Eingang in die US-amerikanischen Universitäten fanden, wurde dazu eine Diskussion geführt. Unter dem Titel *Black Studies for White Students* gibt Clyde C. Clement Jr. Anfang der 1970er Jahre folgendes Statement zum Sinn von *Black Studies* für Schwarze ‚und‘ weiße Studierende ab:

Black studies for white students deserve full and immediate consideration on the philosophical and practical level. The legitimate functions of black studies for black students embracing a realization of ethnic identity, creation of black leadership, and a remedy for white studies have been pronounced. But white students, fed by stereotypes from past literature and history and stimulated by reporting in the newspapers and television which focuses on the riots and sit-ins of the racial crisis, need black studies just as badly. [...] Black studies for white students can offer more than lip service for the American educational ideal of educating for citizenship in a democratic society. One way to attack prejudice is to reduce stereotyped thinking by guiding the students to materials other than the news. Sources like *The Crisis* and *Freedomways* and the work of black historians and sociologists give the student a different perspective. [...] Through the use of movies, filmstrips, records, and black studies resource persons an approximation of the black experience can be provided for students whose minds will otherwise be filled with current clichés and local prejudices. [...] The black autobiography, probably the most vital strain of black written expression is another fruitful area. (CLEMENTS JR. 1970:9-11)

Im Sinne einer Bewusstmachung von strukturellem, institutionellem und alltäglichem Rassismus ist es demnach von großer Bedeutung, Perspektiven von BPoC auch im Sinne einer rassismuskritischen Bildung in die Lehre einzubringen und so einen Perspektivwechsel zu erzeugen, der die Schwarze Erfahrung ins Zentrum und die Definitionshoheit rassistischen Denkens und Verhaltens nicht auf Seiten der *Weißten* belässt. Dies kann in Form von autobiographischen oder autofiktionalen Texten und auch mit literarischen Texten Schwarzer Autor*innen geleistet werden.

3. Überlegungen zur Implementierung Schwarzer deutscher Literatur in die germanistische Lehre

Jedoch sollten Schwarze Kulturschaffende, Wissenschaftler*innen etc. nicht sporadisch für die Thematisierung von Rassismus funktionalisiert werden und die Texte nicht pauschal als repräsentativ für die Schwarze Community betrachtet werden. So appelliert beispielsweise die gefeierte US-amerikanische Autorin NIC STONE (2020) in einem Artikel in der *Cosmopolitan* dafür: “Don’t just Read about Racism – Read Stories about Black People Living” und führt dies

an späterer Stelle weiter aus: “Black kids don’t go on adventures. Solve mysteries. Save the universe. Fall in love. Black people’s stories aren’t important and shouldn’t be read if they don’t have to do with slavery, racism, oppression, or hardship.” Und auch SHARON DODUA OTOO problematisiert in ihrer Rede zum Ingeborg-Bachmann-Preis, dass Schwarze Autor*innen in dem Dilemma stecken, als Repräsentant*innen einer Community wahrgenommen zu werden, während sie sich selbst möglicherweise einfach nur als Schriftsteller*innen sehen und mit ihren Texten keine politischen oder repräsentativen Intentionen verfolgen: „Es gibt Schwarze deutsche Autor*innen, die in ihrer Arbeit Schwarzsein gar nicht thematisieren“ (OTOO 2020:27). Während Autor*innen, die einer marginalisierten Gruppe angehören, oftmals dazu ‚verdammte‘ sind, diese Gruppe auch zu repräsentieren, verfügen *weiße* Männer und mittlerweile auch Frauen über das Privileg, einfach nur Literatur schreiben zu können (vgl. WEBER et al. 2019:158).

So läuft eine gut gemeinte Thematisierung Schwarzer Literatur auch Gefahr, dass diese „auf wenige Topoi reduziert werde: Trauma, Mitleid und Aktivismus“ (RENSMANN 2023:o.S.). Auch wenn Schwarze deutsche Literatur oftmals im engen Zusammenhang mit einer politischen Intention steht und viele Autor*innen auch politisch aktiv sind, „dürfe diese Literatur nicht auf einen aktivistischen Geist beschränkt werden“ (RENSMANN 2023).

Die Vielfalt der Schwarzen deutschen Literatur demonstrierte beispielsweise das erste Schwarze Literaturfestival in Deutschland mit dem Titel *Resonanzen*, das unter der kuratorischen Leitung von SHARON DODUA OTOO im Mai 2022 im Rahmen der Ruhrfestspiele Recklinghausen stattfand. In ihrer Eröffnungsrede problematisierten SHARON DODUA OTOO und JEANNETTE OHOLI (2022:7) u.a. auch die mangelnde Rezeption und Erforschung Schwarzer deutscher Literatur sowohl im Literaturbetrieb als auch an der Universität. Trotz der vielen engagierten Forscher*innen und einer sehr wohl existierenden Schwarzen Literaturtradition in Deutschland, fände Schwarze Literatur bisher kaum Eingang in die Universitäten – insbesondere nicht in die Germanistik. So konstataren OTOO und OHOLI:

Es braucht [...] ein noch größeres Interesse seitens der Forschungseinrichtungen und der Literaturbetriebe, um die langjährige Schwarze Literaturtradition in Deutschland zugänglich zu machen, die – wie die Schwarzen Menschen in Deutschland selbst – vielfältig und polyphon ist. Wenn in Deutschland von Schwarzer oder afrodiasporischer Literatur die Rede ist, wird immer noch allzu oft auf die deutschen Übersetzungen US-amerikanischer Autor_innen [...] verwiesen. So wunderbar diese Autor_innen auch sind und so prägend ihre Werke

auch für afrodiasporische Menschen, können und dürfen sie eine selbstbestimmte literarische Darbietung von Schwarzen Deutschen sowie afroeuropäischen Themen und Ästhetiken nicht ersetzen. (OTOO / OHOLI 2022:8)

Wie OTOO und OHOLI hier schon herausstellen, gilt es für jegliche Implementierung und Beschäftigung mit Schwarzer deutscher Literatur, diese in ihrer ganzen Heterogenität zu betrachten – ebenso was Form wie auch Inhalt und auch die Selbstpositionierung Schwarzer deutscher Autor*innen betrifft. Dabei suchen die Autor*innen PHILIPP Khabo Koepsell zufolge „nicht mehr unbedingt danach, als gleichwertig deutsch angesehen zu werden. Sie sind sich bewusst: Ja, wir können deutsch sein – aber wir müssen es nicht“ (KOESELL 2019:10). Erinnert sei hier nochmals an die durch Ngũgĩ wa Thiong’o formulierte Relevanz „einer befreienden Perspektive“, mit der Schwarze Menschen sich „in Bezug zu [sich] selbst und anderen im Universum klar und deutlich bestimmen können“ (THIONG’O 2017:152) sollten. In Bezug auf die literarische Produktion zeigt sich diese selbstbestimmte und vielfältige Positionierung

auch in den literarischen Texten Schwarzer Autor_innen selbst. Sie schreiben aus vielfältigen Perspektiven und lassen sich nicht allein auf ein deutsches *oder* afrikanisches Erbe festschreiben. Vielmehr positionieren sie sich selbst. Dabei handelt es sich um vielfältige Schwarze Geschichten, in denen vielschichtige Lebensrealitäten verhandelt werden. (OTOO / OHOLI 2022:10)

Dennoch

zeigen sich zwischen den einzelnen Geschichten [...] Resonanzen. Sie alle eint nicht nur, dass Schwarze Figuren die Protagonist_innen sind, sondern auch, dass Verbindungen zwischen Afrika, Deutschland und der restlichen Diaspora erkennbar werden. Auch sind die Kurzgeschichten nicht nur durch das Impulswort ‚Erbe‘, sondern auch durch Themen, darunter (Nicht)Zugehörigkeit, Bewegungen und Empowerment, sowie Motive wie das der Haare miteinander verbunden. (OTOO / OHOLI 2022:10)

So vielfältig die Schwarze deutsche Literatur ist, so vielfältig sind auch die Wege und Möglichkeiten, diese in die Germanistik zu implementieren. Einige Überlegungen dazu sollen hier nun vorgestellt werden.

3.1. Inklusion von Schwarzer deutscher Literatur in den literarischen Kanon

Als Basis jeglicher Beschäftigung und Didaktisierung von Schwarzer Literatur in Hochschule und Unterricht gilt: Die Texte stehen in ihrer literarästhetischen Dimension im Vordergrund – auch wenn explizit das Thema Rassismus in den Fokus gestellt wird. D.h., untersucht werden narrative Strategien, poetische Darstellungsweisen, inhaltliche Aussagen und deren Wechselwirkungen.

Der bisherige Umgang mit Literatur von marginalisierten Menschen oder Gruppen in der Germanistik ist oftmals von (unbeabsichtigten) Exklusionsmechanismen geprägt, die zum Beispiel Texte von Autor*innen mit Migrationsgeschichte bündeln, sodass diese als Zusatzangebot mit speziellem Fokus auf Migration oder auch Rassismus neben den ‚richtigen‘ germanistischen Seminaren erscheinen. Diese Strategie soll hier nicht verurteilt oder gänzlich verworfen werden. Um marginalisiertem Wissen Raum zu geben, ist es oftmals unausweichlich, dieses stark zu fokussieren, um es dann stärker im Diskurs zu verankern und ihm zu einer größeren Sichtbarkeit zu verhelfen. So kann ein Seminar, das nur Schwarze deutsche Literatur zum Thema macht, auch bewirken, dass die Vielfalt und Bandbreite dieser Literatur den Lernenden deutlich wird. Den Lehrenden sollte allerdings bewusst sein, dass sie mit Titeln wie „Neue Schwarze Literatur“ oder „Afrodeutsche Literatur“ eine Abweichung von der Norm signalisieren. Denn ein Seminar mit dem Titel „Neue Literatur *weißer* männlicher Autoren“ würde absurd erscheinen. Dies kann (und sollte) aber auch im Seminar thematisiert werden, um Hierarchisierungen und Machtverhältnisse im Literaturbetrieb bewusst werden zu lassen. So weisen WEBER et al. (2021) zu Recht darauf hin, dass Seminare, die als Zusatzangebot zum traditionellen (weißen, männlichen) Literaturkanon angeboten werden, die Norm des *weißen* Kanons reproduzieren. Stattdessen plädieren sie für eine inklusive, diversitätsorientierte Seminarkonzeption:

Women, People of Color, migrant authors and their descendants have to be part and parcel of all classes and all readings lists for the literature they create, as ‘German’ literature rather than ‘migrant’, ‘migration’, or even ‘intercultural’ literature that marks the outside status of writers. Relegating Authors of Color to a second-tier status and to autobiographical writing perpetuates a notion of German that is inherently white. (WEBER et al. 2021:158).

Die Inklusion von Schwarzer deutscher Literatur in Seminare der Germanistik mit thematischem Fokus auf universale Themen ist Grundvoraussetzung, um die Gleichwertigkeit und Zugehörigkeit Schwarzer deutscher Literatur zur deutschen Literaturproduktion zu verdeutlichen und ein Verständnis von deutscher Literatur als eine der Mehrperspektivität und der Diversität zu festigen. Um Forschung zu und Interesse an Schwarzer deutscher Literatur zu intensivieren, kann es aber durchaus auch, unter den oben genannten Voraussetzungen, eine Möglichkeit sein, Texte Schwarzer Autor*innen bzw. BPoC-Autor*innen in einem Seminar zu bündeln und diese zum Beispiel komparatistisch zu lesen, wie es JEANNETTE OHOLI vorschlägt.

3.2. Komparatistisches bzw. relationales Lesen als Methode

Als eine Möglichkeit, die Vielfalt und zugleich Eigenständigkeit afrodeutscher Literatur zu erarbeiten, schlägt JEANNETTE OHOLI eine komparatistische Methodik vor (vgl. RENSMANN 2023). Neben dem Vergleich afrodeutscher Texte unter sich könnte auch Vergleiche mit „anderen afrodiasporischen Texten“ (RENSMANN 2023) angestrengt werden, um Gemeinsamkeiten und Spezifika herauszuarbeiten. OHOLI sieht dabei im Afropolitanismus eine zentrale Identifikationsfigur neuerer afrodeutscher Literatur, was sie am Beispiel lyrischer Texte zeigt. Afropolitanismus setzt sich zusammen aus den Begriffen Afrika und Kosmopolitanismus. Dabei wird bei OHOLI eine Anlehnung an Taiye Selasis Definition – und nicht an die Mbembes – von Afropolitanismus deutlich, wenn sie als „zentrale Idee des Afropolitanismus [...] jene der Mobilität [ansieht], da Bewegungen multiple (Selbst-)Verortungen zur Folge haben“ (OHOLI 2019:350). So verorten

die lyrischen Stimmen [...] sich *selbst* mehrfach: in Deutschland, auf dem afrikanischen Kontinent, in der afrikanischen Diaspora und in der Welt. Diese Bewegungen haben einen Moment der Freiheit zur Folge, da die lyrischen Stimmen nicht nur Grenzen und das zugewiesene ‚Dazwischen‘ verlassen, sondern sich *in* der Welt bewegen und selbst grenzenlos sind. (OHOLI 2019:350)

Eine komparatistische Herangehensweise von Texten postmigrantischer Literatur haben beispielsweise auch schon MYRIAM GEISER (2015) oder NÚRIA CODINA SOLÀ (2018) gewählt und durchaus Überschneidungen in gewissen Themenschwerpunkten erkennen können. OHOLI betrachtet vor allem den Umgang mit Erinnerung in literarischen Texten aus der BPoC-Perspektive als fruchtbar und bringt den Begriff des „relationalen Lesens“ in den Diskurs ein. Unter relationalem Lesen versteht sie mit Bezug auf Michael Rothbergs Theorie der *multidirectional memory* (vgl. ROTHBERG 2009) eine Weise der Erinnerung, „Gewaltgeschichten zusammen zu denken und Erinnerung ‚nicht konkurrierend‘, sondern nebeneinander und relational – in Beziehung zueinander – zu betrachten“ (OHOLI 2022:416). So würde „ein Geflecht von Beziehungen, Erfahrungen, Identitäten und Positionen sichtbar [werden], das die gesellschaftliche Vielschichtigkeit und Pluralität widerspiegelt“ (OHOLI 2022:416). Zudem zeigt sich im deutschen Raum in der Literatur von BPoC-Autor*innen ein gemeinsamer Erfahrungsraum, der von Solidarität und dem Denken eines neuen ‚Wir‘ geprägt ist, das OHOLI als Spezifikum der Schwarzen deutschen Literatur betrachtet: „[D]ie Schwarze deutsche Literatur ist eben nicht nur Teil der afrikanischen Diaspora und mit Afrika verbunden, sondern eben auch mit anderen marginalisierten Communities in Deutschland“ (OHOLI 2022:416). Aus

dieser Sichtweise heraus wäre das Verhältnis von postmigrantischer Literatur und Schwarzer Literatur noch genauer zu bestimmen. So könnte Schwarze Literatur in Beziehung gesetzt werden zu Texten der postmigrantischen Literatur.

3.3. Vorstellung dreier Romane aktueller Schwarzer deutscher Literatur

Im Folgenden sollen nun drei aktuelle Romane der Schwarzen deutschen Literatur vorgestellt werden und Möglichkeiten für eine Implementierung in die Germanistik gegeben werden. Die Romane lassen sich beispielsweise übergreifenden Themen wie „Adoleszenzliteratur des 21. Jahrhunderts“, „Vaterfiguren“, „Wendeliteratur“, „Trauma in der Literatur“ oder „Berlinliteratur“ zuordnen. Aufgrund der Vielfalt der Themen Schwarzer deutscher Literatur gibt es hier ebenso viele Integrationsmöglichkeiten, wenn Lehrende dazu bereit sind, in ihren Seminaren deutsche Literatur in ihrer ganzen Vielfalt und Mehrperspektivität zu behandeln.

Ein gutes Beispiel für einen themenreichen Roman, in dem Rassismuserfahrungen nicht im Mittelpunkt stehen, aber dennoch von Relevanz sind, ist JACKIE THOMAEs 2019 erschienener Roman *Brüder*.

3.3.1. JACKIE THOMAE: *Brüder*

JACKIE THOMAEs Roman *Brüder*, der 2019 im Hanser Verlag erschien, erzählt die Geschichte der beiden Brüder Gabriel und Mick, die von der Existenz des jeweils anderen erst am Ende des Romans erfahren. Mick und Gabriel leben in völlig verschiedenen Lebenswelten, gemeinsam ist ihnen lediglich, dass sie als Schwarze Kinder mit einer alleinerziehenden Mutter in der DDR der 1980er Jahre aufgewachsen sind und denselben senegalesischen Vater haben – einen ehemaligen Medizin-Studenten, den sie allerdings seit ihrer Kindheit nicht mehr gesehen haben und zu dem jeglicher Kontakt abgebrochen ist. Micks Mutter setzt sich schon in seiner Kindheit mit ihm nach West-Berlin ab, während Gabriel in Leipzig aufwächst und nach der Wende nach London übersiedelt. Dort verfolgt er akribisch genau geplant und kontrolliert seine Karriere und hat bald die Position eines international gefeierten und anerkannten Architekten inne. Mick hingegen lässt sich in der Berliner Technoszene der 1990er Jahre treiben, ist ziellos, ständig am finanziellen Abgrund und findet weder Stabilität noch Sinn in seinem Leben. Seine Freundin Delia, die ihre Karriere als Anwältin verfolgt, sorgt für sein finanzielles Überleben und ignoriert seine zahlreichen Affären. Mick eröffnet schließlich mit zwei Freunden einen Club und ist von da an pausenlos unterwegs, ohne jedoch wirklich voranzukommen:

Wenn er in den Morgenstunden nach Hause kam, wenn der Rest der Welt noch oder schon schlief, schrieb er rauchend To-do-Listen auf Post-its [...]. Ich brauche Ruhe, dachte er im Wechsel mit: Ich brauche Geld, mucho, und zwar pronto. Delia spiegelte ihm sein Problem. Sie hatte Drive. Er auch. Nur dass sie ihren für ihr Vorankommen nutzte, während er im Kreis fuhr. (THOMAE 2019:140)

Die Geschichten der beiden Brüder werden nacheinander erzählt, je eine Buchhälfte ist einem gewidmet. Dabei vermeidet die Autorin einen Vergleich der beiden Lebensläufe, dies bleibt den Leser*innen überlassen. Während Mick über sein Leben in den 1980ern bis zur Jahrtausendwende erzählt, setzt Gabriels Erzählung erst zu Beginn der 2000er Jahre an, als er schon ein international bekannter Architekt ist. Er lernt seine spätere Frau Fleur kennen, eine *Weiß*e, die beiden heiraten und führen ein gutbürgerliches Leben. Dabei ist es vor allem Fleur, die die Bedeutung bzw. vermeintliche Nichtbedeutung von Hautfarbe reflektiert:

Zu meinen, dass er sich über meine durchgedrehte Hingabe mehr zu freuen hatte als ein weißer Mann, oder dass sie ihm mehr wert sein müsste als der Liebeswahn einer schwarzen Frau, war so mies, dass ich mich schämte, dass dieser Gedanke offenbar irgendwo tief in mir existiert hatte. Wie die meisten meiner Freunde hielt ich mich für farbenblind, niemand scherte sich groß um Hautfarben. (THOMAE 2019:268)

Das Besondere im zweiten Teil des Buches, der Geschichte Gabriels, ist dabei der Perspektivwechsel zwischen Gabriel und seiner *weißen* Frau Fleur, der nicht nur die Kategorie *Gender* relevant werden lässt, sondern auch auf ganz stille Art und Weise die Kategorie *Race* sowie die intersektionale Verwobenheit der beiden Kategorien thematisiert. So wird hier auch eine *weiße* weibliche Ich-Perspektive integriert, die sowohl einen anderen Blick auf Gabriel bereithält, als auch eine selbstreflexive Perspektive des eigenen rassistischen Denkens in den Text einbringt, wie das obige Zitat schon gezeigt hat.

Das Leben beider Männer gerät quasi durch einen Zufall, ein unvorhersehbares Ereignis aus dem Lot, sodass sich beide neu sortieren und orientieren müssen. Mick erleidet einen ernstzunehmenden Hörschaden, als sein Freund Chris beim Soundcheck versehentlich die Musik auf maximaler Lautstärke abspielt und Mick, der vor der Box steht, von der Schallwelle geradezu umgehauen wird und erst im Krankenhaus wieder zu sich kommt. Zu Beginn des neuen Jahrtausends, das zugleich sein dreißigstes Lebensjahr ist, sieht Mick sich vor dem Nichts, nachdem auch Delia ihn verlassen hat:

Stell dir vor, du musst zurück auf null. Stell dir vor, dass alles, was dein Leben ausgemacht hat, nicht mehr existiert. Stell dir vor, du wirst gleichzeitig obdach-

los, erwerbslos und partnerlos. Stell dir vor, du bist erst dreißig und hast die beste Zeit deines Lebens bereits hinter dir, was dir erst jetzt bewusst wird. Stell dir vor, niemanden interessiert das. (THOMAE 2019:176)

Mick flüchtet sich schließlich zu seinem Freund Chris nach Thailand und findet sich selbst daraufhin im Spirituellen und in einer neu entflamnten Leidenschaft für Yoga wieder. Später erfährt er zudem, dass er eine Tochter hat, die aus einem lang zurückliegenden One-Night-Stand in London hervorgegangen ist.

Gabriel hingegen rutscht immer tiefer in einen Burn-out, gerät in Konflikt mit seinen Kolleg*innen und Kund*innen und wird schließlich von seinem Geschäftspartner angehalten zu pausieren, um dem Büro nicht noch weiter zu schaden. Dennoch versucht er zwanghaft, sich immer weiter zu optimieren:

Ich hatte von einem Architekten gelesen, der in einem Zwei-Stunden-Schlaf-Wach-Rhythmus lebte wie ein Säugling. Zwei Stunden arbeiten, zwei Stunden schlafen und so weiter. Nach einem schrecklichen Monat wurde mir klar, dass mich diese Methode an den Rand des Wahnsinns bringen würde. (THOMAE 2019:361)

Schließlich treibt ihn nur noch die Frage um: „Woher bekomme ich mehr Zeit?“ (THOMAE 2019:362). Derweil bricht seine Familie auseinander, der Sohn Albert wird bei subversiven nächtlichen Aktionen erwischt, seine Frau Fleur distanziert sich von ihm. Als er mit einer jungen Frau, die sich später als eine seiner Studentinnen entpuppt, aneinandergerät, verliert er die Kontrolle über sich, attackiert sie und beschmiert sie mit Hundekot, bis sie auf den Knien weinend und flehend vor ihm kniet. Ein Video kursiert, der Skandal breitet sich aus. In Brasilien versucht Gabriel, wieder zu sich zu finden, und leitet die E-Mail von seinem Vater aus Angola, die er überraschenderweise dort erhalten hat, an seinen Sohn Albert weiter. Der Roman endet mit einer gemeinsamen Begegnung des Vaters Idris mit den beiden Söhnen und Brüdern Mick und Gabriel.

Die Kategorien *Race*, *Class* und *Gender* sind gerade auch beim Vergleich und Puzzeln der verschiedenen Perspektiven im Roman von Relevanz, aber nicht explizites Thema. So stellt der Roman vielmehr die klassische Geschichte des erfolgreichen Vorzeigesohns und des ewig Partyfeiernden und Spaßbesessenen in Szene. Beide Lebensmodelle münden jedoch zunächst in Krankheit und Verlassenheit, bevor die Begegnung mit dem Vater und das gegenseitige Kennenlernen eine neue Lebensphase ankünden.

Es wird jedoch auch (DDR)-Geschichte aus einer anderen, bisher nicht gekannten Perspektive erzählt, als Geschichte eines Landes, das nicht nur *weiß* und sozialistisch deutsch, sondern eben auch von Migration und Einwanderung geprägt war. So wird in einem Kapitel mit dem Titel „Intermezzo“ auch

aus der Perspektive des Vaters Idris erzählt und der dominante undifferenzierte Blick auf Afrika thematisiert, den er bei seinem damaligen Studienaufenthalt in Leipzig wahrnahm: „Sie waren in Berlin-Schönefeld gelandet, in Busse verfrachtet und direkt weiter nach Leipzig gefahren worden. Sie kamen aus unterschiedlichen Ländern, unterschiedlichen Völkern gehörten sie sowieso an, aber das war in Europa nicht relevant, war es nie, würde es nie sein“ (THOMAE 2019:196). Auch hier wird mehrperspektivisch erzählt, es werden zwei unterschiedliche Schwarze Erinnerungen auf die DDR dargeboten. Während Idris davon spricht, dass er in der DDR seine „schönsten Zeiten“ (THOMAE 2019:201) hatte, erinnert sein Freund Oumar die DDR „rassistischer“ als West-Berlin (THOMAE 2019:201).

Auch Gabriel flicht Rassismuserfahrungen in seine Erzählung ein, allerdings erscheinen sie fast beiläufig, mit viel Ironie versetzt. So berichtet er von seiner Ankunft in London wie folgt: „So weltgewandt und abgeklärt, wie ich mich gerne sah, war ich nicht. Ich bin in einem Land mit überwiegend homogener Bevölkerung aufgewachsen, mit anderen Worten: Alle waren vom selben Stamm. Bis auf Ausnahmen, wie mich zum Beispiel“ (THOMAE 2019:238). In Karnevaleske und Skurrile wechselt die Erzählweise, als von der Begegnung Micks mit seinem ehemaligen Klassenkameraden Silvio Kurz erzählt wird. Silvio erkennt Mick zuerst, verfolgt ihn und tritt ihm schließlich in den Rücken. Daraufhin entfaltet sich folgende Szene:

Mick riss sich die Kopfhörer vom Kopf und beugte sich über das Männchen. Sieg heil [sic!], Nigger, rief es, und Mick ließ sich wie in Trance auf seinem Brustkorb nieder und presste ihm seine Knie in die Rippen. Das Rumpelstilzchen hielt sich schützend die Hände vors Gesicht und krächte weiter. [...] Michi, schrie das Männchen plötzlich, antworte mir gefälligst, wenn ich dich grüße, oder denkst du, du bist was Besseres, du Kanakenarsch? Mick erhob sich in Zeitlupe und zog den Typen mit nach oben, den er nun auch erkannte. Silvio Kurz. [...] Sie schauten sich in die Augen, beide unsicher, wie groß hier der Spaß- und der Ernstanteil waren. [...] Hast *du* sie nicht mehr alle, erkennst mich nicht mal, du Affenarsch, für wen haltet ihr euch eigentlich alle? Wenn du das nächste Mal hier einen auf Dickenpisser machst, mach ich dich platt, Alter!

Genervt stieß er den Rauch durch die Nasenlöcher. Mick verschränkte die Arme und wippte: Fußballen, Fersen, Fußballen. Dann lachte er kurz. Kurz lachte mit.

Was machst'n so?, fragte er Mick, jetzt im Plauderton. (THOMAE 2019:118f.)

Mick versucht sich generell in Ignoranz gegenüber Rassismus und Rechtsradikalismus und weist jede Auseinandersetzung damit von sich: „Opfer, Täter, Ausländer, Rechtsradikaler, rassistisch motivierter Überfall – Mick wollte

nichts mit diesen Kategorien zu tun haben. Er würde in seiner Blase bleiben, in der es ihm gefiel und die von der Blase, in der sich Leute wie Kurz aufhielten, weiter entfernt war wie der Mond“ (THOMAE 2019:121).

Gabriel hingegen ist nichts wichtiger, als sich an seine Umgebung anzupassen und möglichst nicht aufzufallen. „Farbe bekennen? Ohne mich“ (THOMAE 2019:254) ist sein Motto, das er wie folgt begründet:

Und ich sage dir auch, warum: Weil Hautfarbe als Distinktionsmerkmal die Grundlage für jede Art von Rassismus ist. Die Einzigen, die sich daran orientieren dürften, sind bekennende Rassisten. Wenn diese Unterscheidung aber kompletter Unsinn ist, was sie nachgewiesenermaßen auch ist, wieso sollte ich mich nach ihr richten? Wieso sollte ich mich einer Gruppe zuordnen lassen, die gar nicht existiert? (THOMAE 2019:254)

So tendieren beide Brüder hier dazu, Hautfarbe als irrelevant für ihren eigenen Identitätswurf anzusehen und sich jeglichen Zuordnungen zu widersetzen, indem sie sie schlicht ignorieren. JACKIE THOMAEs Roman zeichnet Figuren in all ihren individuellen Facetten, was es den Leser*innen schwer macht, diese in dichotome Kategorien einzuordnen. Die Figuren sind widerspenstig, selbst der rassistische Silvio Kurz eignet sich nicht als Hassobjekt, ebenso wenig wie Gabriel oder Mick sich klar kategorisieren lassen.

Brüder kann als multiperspektivischer Wenderoman gelesen werden, der weit über die üblichen Ost-West-Geschichten hinausgeht und DDR-Familiengeschichte ganz anders erzählt, als man es beispielsweise aus Romanen wie *Der Turm* kennt. Der Roman ist aufgrund seiner Themen wie Vater-Sohn-Konflikt, DDR-Geschichte, männliche Adoleszenz sehr variabel in germanistischen Seminaren einsetzbar. Er kann als Erzählung aus Schwarzer Perspektive in Seminaren, die die Themen fokussieren, inkludiert werden. Ein vergleichender Blick mit Romanen wie Lutz Seilers *Stern III* wäre hier sicherlich sehr fruchtbar und könnte sowohl Gemeinsamkeiten in der Erfahrung als auch die Spezifika einer Schwarzen Erfahrung herausarbeiten.

3.3.2. OLIVIA WENZEL: *1000 serpentinae angst*

Der 2020 erschienene Roman *1000 serpentinae angst* von OLIVIA WENZEL erzählt die Geschichte einer Schwarzen jungen Frau, die ebenfalls in der DDR mit ihrer Mutter aufgewachsen ist. Auch in diesem Roman hat die Protagonistin einen Schwarzen Vater, dem sie bisher nur wenige Male begegnet ist. Die Mutter galt als Punk, als Systemfeindin in der DDR, während ihre Oma Rita ein linientreues SED-Mitglied war und dadurch allerlei Vorteile für sich herauschlagen konnte. Ganz im Gegensatz zu ihrer Mutter und ihrer Großmutter

in der DDR führt die Ich-Erzählerin ein äußerst mobiles und dadurch ihrer Meinung nach auch privilegiertes Leben, wohnt in Berlin, reist nach Vietnam, Marokko, in die USA, nach Polen, Angola und eben auch nach Thüringen zu ihrer Oma.

Im Zentrum der Geschichte steht das traumatische Erlebnis des Selbstmords des Zwillingbruders der Protagonistin sowie traumatische Erfahrungen mit rassistischen Bedrohungen und Angriffen, welche die beiden Geschwister schon im Kindesalter in der DDR erfuhren und die allem Anscheins nach zum Selbstmord des Bruders geführt haben. Dazu gehört die Aufforderung „spring doch“, die die Ich-Erzählerin auch noch in ihrem Inneren hört, als sie die 5th Avenue in New York entlangspaziert. Dazu gehört aber auch, dass dem Bruder ein Messer ins Bein gerammt wurde oder dass die Ich-Erzählerin sich so lange in der Schule verstecken musste, bis die lauernden Nazis nicht mehr anwesend waren. Die Mutter der beiden Kinder hält in der Wohnung immer eine Gaspistole bereit, da mehrfach die Fensterscheiben eingeschlagen wurden. Auch innerhalb der Familie und des Bekannten- und Freundeskreises werden die Kinder schon in jungen Jahren mit Rassismus konfrontiert. Der Lebenspartner der Freundin der Mutter ist ein Nazi, der die beiden Kinder mit *Kaffeebohnen* anspricht. Die Oma nennt ihre Enkel gerne „Schokokrümel“ (WENZEL 2020:195) und versteht nicht, was daran nicht in Ordnung sein sollte. Die Leser*innen erfahren schließlich in einem weiteren Erinnerungsstrom, dass der Bruder sich mit 19 Jahren das Leben genommen hat, indem er vor einen Zug gesprungen ist, während die Erzählerin vor Ort kurz unterwegs war, um noch schnell etwas Proviant für die Fahrt zu holen. Als sie zurückkehrte, lag der Bruder bereits tot auf dem Gleis.

Der Roman ist außergewöhnlich in der Form. Er liest sich als Bewusstseinsstrom und theatralischer Dialog zugleich, denn die Ich-Perspektive wird immer wieder durchkreuzt von einer anderen Stimme, typographisch in Großbuchstaben dargestellt. Diese Stimme fragt penetrant nach, will genau wissen und seziiert das Innere der Ich-Erzählerin geradezu. Wer oder was diese zweite Stimme ist, darüber werden die Leser*innen im Ungewissen gelassen. Gegen Ende des Romans wechseln die Rollen jedoch auch, sodass nun die Ich-Erzählerin zur Fragenden – gesetzt in Großbuchstaben – wird. So wechselt eine der Leitfragen des Romans von „WO BIST DU JETZT?“ (WENZEL 2021:251) in „WO BIN ICH JETZT?“ (WENZEL 2021:282). Die typographische Darstellung in Großbuchstaben weist meines Erachtens hier auf ein hierarchisches Verhältnis innerhalb der Kommunikation hin. So wird die Narration der Ich-Erzählerin von der fragenden und kommentierenden Stimme geleitet, die, berücksichtigt

man den Titel *points of view* dieses Romanteils, möglicherweise auch die diversen Stimmen der Gesellschaft repräsentieren. Während zu Beginn des Romans diese Stimme(n) die Erzählung sowohl dirigieren als auch immer wieder unterbrechen, deutet die Setzung in Großbuchstaben der Erzählerin am Ende des Romans auf eine Form der Selbstermächtigung hin. Diese wird nun zur aktiv Fragenden, die mehr über sich und ihr Leben wissen will und die nicht mehr in der Rolle derjenigen verweilt, die lediglich reagiert und sich rechtfertigen oder erklären muss. Zwischendurch sind Kapitel mit Dialogen in kursiv gesetzter Form eingeflochten, die auf der einen Seite einen inneren Dialog mit dem verstorbenen Bruder und auf der anderen Seite einen Dialog mit der Exfreundin der Erzählerin, Kim, wiedergeben. Der Verzicht auf die Setzung in Großbuchstaben deutet hier auf eine Kommunikation auf Augenhöhe und auf die emotionale Nähe der miteinander Kommunizierenden hin.

Der zweite Teil mit dem Titel *picture this* verhandelt vor allem die vielfältigen Formen des Rassismus, die die Erzählerin erfahren hat. Dieser zweite Teil ist nicht in dialogischer Form geschrieben, sondern es wird u.a. von der Suche nach einem Therapeuten erzählt, nachdem die Angstgefühle der Protagonistin unerträglich wurden. Dabei wird es überhaupt zur Herausforderung einen geeigneten Therapeuten bzw. eine Therapeutin zu finden. Nachdem die ersten beiden Versuche mit *weißen* Therapeut*innen ernüchternd waren, sucht die Erzählerin im Internet nach einer Therapeutin of Colour mit dem Ergebnis: „Unter jedem Suchergebnis der Websites steht in hellgrauer Schrift und mittig durchgestrichen: *Es fehlt: of colour*“ (WENZEL 2020:198).

1000 serpentinien angst ist ein Buch über die psychischen Folgen von Rassismus und familiären Konflikten, es erzählt über Panikattacken und die Macht, die Angst auf den Körper ausüben kann. Der Roman erzählt von Rassismus in all seinen Formen und macht deutlich, dass Rassismus im Alltag omnipräsent ist und eine Gesellschaftsordnung darstellt. Diese ist für die Ich-Erzählerin prägend, jedoch keine exklusive Form der Diskriminierung und Demütigung. So wird auch von den Formen der Unterdrückung gegen Mutter und Großmutter erzählt, von erfahrenen Ungerechtigkeiten und Ungleichheit. Dies führt die Ich-Erzählerin zu dem Fazit: „Ich weiß nur, dass es Verletzungen gab, zu allen Zeiten. Der Würde, des Stolzes und der Körper“ (WENZEL 2020:184).

Gegen Ende des Romans wird die Ich-Erzählerin schwanger, hier findet dann auch der Rollenwechsel im Dialog statt, der vor allem durch die Typographie deutlich wird. Die Ich-Erzählerin ist nun diejenige, die fragt und deren Gesprächspart in Großbuchstaben gesetzt ist. In Vietnam trifft sie auf Kim, mit der sie gerne ihr Kind zusammen großziehen würde. Das Buch endet in einem

positiven Ton, der empowernd wirkt: „ICH MAG MEIN LEBEN. KANN DAS SEIN?“ (WENZEL 2020:325) Es werden aber auch vermeintliche Wahrheiten infrage gestellt, die Leser*innen werden verunsichert, was von dem, das sie gelesen haben, tatsächlich passiert ist:

WÄRST DU ERLEICHTERT ODER VERÄRGERT, WENN ICH MIR DIE HÄLFTE ALLER RASSISTISCHEN ERFAHRUNGEN AUSGEDACHT HÄTTE?

Fragst du das jetzt mich, oder...

JA, DICH.

VOR ALLEM ABER FRAGE ICH DICH:

BEGREIFST DU DEN GEDANKEN, DASS ALLES, WAS ICH DIR ERZÄHLE, IN EIN EINZIGES LEBEN PASST UND DASS DIESES LEBEN DENNOCH EIN GEWÖHNLICHES UND EIN GUTES IST? (WENZEL 2020:341)

Der Roman eignet sich zunächst, Rassismus explizit zu thematisieren, da Rassismus hier in all seinen Facetten und in seiner ganzen Gewalttätigkeit und den Folgen für die Betroffenen dargestellt wird. Die Themen „Trauma“ und „Angst“ stehen hier im Vordergrund und könnten so auch Mittelpunkt eines Seminars stehen, in dem der Roman besprochen werden könnte. Der Text zeichnet jedoch auch die Biographien von drei Generationen von Frauen in der DDR nach, wie sie vielfältiger nicht sein könnten. So ließ dieser sich auch aus einer feministischen Perspektive lesen und die Diskriminierungsformen, Einschränkungen und Befreiungsversuche, die die Protagonistinnen erfahren und unternommen haben, miteinander vergleichen. Hinzugenommen werden könnten andere Texte, die Lebensläufe von Frauen in der DDR in den Mittelpunkt stellen. Im Sinne von JEANNETTE OHOLIS Methode des komparatistischen Lesens könnten der Roman *Brüder* und OLIVIA WENZELS *1000 serpentinengst* auch miteinander verglichen werden. Da beide Romane eine Kindheit und Jugend in der DDR der 1980er und 1990er Jahre unter ähnlichen familiären Voraussetzungen nacherzählen, jedoch auf der einen Seite männliche Perspektiven und auf der anderen Seite weibliche Perspektiven zentrieren, würde sich hier auch ein Vergleich aus der Genderperspektive anbieten bzw. eine intersektionale Analyse gewinnbringend sein.

3.3.3. SHARON DODUA OTOO: *Adas Raum*

SHARON DODUA OTOO erzählt in ihrem Roman von Ada, die zugleich viele Adas ist und durch die Zeiten wandert. Zentrales Merkmal des Romans ist, dass die Geschichte der europäischen Moderne nicht aus einer heroischen

Perspektive der *weißen* männlichen Aggressoren dargestellt wird. Stattdessen werden vor allem auch die Perspektiven derjenigen ins Zentrum gestellt, die als das ‚Andere‘ des vermeintlich überlegenen *weißen* Mannes konstruiert wurden. Zentrale Etappen europäischer Gewalt- und Herrschaftsgeschichte des Kolonialismus, Imperialismus und Faschismus werden folglich multiperspektivisch erzählt. Die erzählerische Form der Mehrperspektivität spiegelt dabei OTOOs Verständnis der Dekolonialisierung von Geschichte, die vor allem bedeute, die „Geschichte *dahinter*“ (OTOO 2016:o.S.) zu erzählen und andere, vielfältige Perspektiven zu zentrieren (OTOO 2016:o.S.). Der Prozess des ‚re-storying‘ ist dabei vor allem an einen Perspektivwechsel bzw. an eine Mehrperspektivität gebunden, welche der eindimensionalen Perspektive oder auch der „Single Story“ (ADICHIE 2006:o.S.) des dominanten *weißen*, eurozentristischen Masternarrativs viele und andere Perspektiven an die Seite stellt. In *Adas Raum* (2021) realisiert SHARON DODUA OTOO ein Erzählen, das auch von den Perspektiven der Marginalisierten, die in der dominanten eurozentristischen Geschichtsschreibung und Literaturtradition oftmals nicht präsent sind und aus dem kollektiven Gedächtnis entschwunden sind, geprägt ist (vgl. KOFER 2024:260).

Die Erzählperspektive wechselt zwischen der Ich-Erzählerin Ada, die sich in den Kapiteln „Ada“ in nahezu fließender Form zwischen Raum und Zeit bewegt, und einer weiteren Erzählinstanz, die Ada in wechselnder Objektform zur Seite steht. Mal ist diese Erzählinstanz ein Reisigbesen im Totope des Jahres 1459, mal ein goldener Türknauf am Haus von Lady Ada im Jahr 1848 im Viertel Stratford-le-Bow, mal das Bordellzimmer von Ada im KZ Mittelbau-Dorau 1944 und schließlich ein Reisepass im Berlin der 2010er Jahre.

Das im Roman von SHARON DODUA OTOO erzählerisch umgesetzte Verständnis von Geschichte(n) lässt sich vielleicht am ehesten mit der geschichtswissenschaftlichen Perspektive der „Entangled histories“ (RANDERIA 2002) erfassen (vgl. KOFER 2024:272). Diese richtet sich gegen die Eindimensionalität der nationalen Geschichtsschreibung und wirft stattdessen den „Blick auf die Verwobenheit der europäischen mit der außereuropäischen Welt“, als deren verbindender Rahmen der Imperialismus und seine Reziprozität von Metropole und Kolonien verstanden werden (vgl. CONRAD / RANDERIA 2013:33). Der „national‘ konzipierte Raum [wird so] als Produkt transnationaler Verflechtungen“ (RANDERIA / RÖMHILD 2013:10) interpretiert.

Erzähltechnisch realisiert die Autorin das Verständnis der verflochtenen Geschichte einerseits auf einer Makroebene, indem sie ein Erzählen ‚in Schleifen‘ statt einer chronologischen Kapitelabfolge, die der Idee eines Anfangs

und eines Endes folgt, konstruiert. Die Erzählordnung bewirkt dabei, dass alle Geschichten (als Orte und Zeiten) in Ada präsent sind, während Ada auch in allen erzählten Geschichten und Zeiten präsent ist. SHARON DODUA OTOO konstruiert dabei mehrere symbolische Verbindungslinien zwischen den von ihr eröffneten Zeitebenen, die einerseits einen Bezug zur Kolonialgeschichte Europas aufweisen und andererseits sowohl patriarchale als auch matriachale Macht darstellen (vgl. KOFER 2024:273). In *Adas Raum* ist eine dieser Verbindungslinien ein mit 33 goldenen Perlen besetztes Armband, das die Leser*innen auf ihrem Weg durch Adas Geschichten begleitet. Das Perlenarmband wird erstmals 1459 in Adas Geschichte in Totope, einem Fischerort an der ghanaischen Küste, der von den Portugiesen gewaltsam eingenommen wird, von Bedeutung. Ada will es hier ihrem kurz zuvor gestorbenen Säugling umlegen, als der Portugiese Guilherme sie entdeckt und sie unter der scheinheiligen Täuschung der Hilfeleistung des Säuglings mitsamt dem Armband beraubt. Der Säugling geht jedoch einschließlich des Armsbands im Meer unter. Das Armband begegnet den Leser*innen im Londoner Viertel Stratford-le-Bow im Jahr 1848 wieder. Zunächst als Familienbesitz von Adas Mann deklariert, gerät es auf Umwegen schließlich in die Hände der irischen Hausangestellten Lizzie, deren Überleben durch seinen Verkauf an einen Fischhändler gesichert wird. Im Konzentrationslager Mittelbau-Dorau bekommt die Zwangsprostituierte Linde das Armband von einem Freier geschenkt, der es aus der Reservatenkammer entwendet hat. Die Entdeckung des Armsbands durch die SS kostet Ada, die Linde nicht verrät, schließlich das Leben. Im Berlin im Jahre 2019 entdeckt die schwangere Ada es in einem Katalog zu der Ausstellung „Vorkoloniales Afrika“, wo es als ‚Fruchtbarkeitsperlen‘ betitelt ist, wodurch letztlich auch das Thema der Restitution und der Zurückgabe von Kulturgütern an die jeweiligen afrikanischen Länder angesprochen wird. Und schließlich will der ehemalige Nationalsozialist Wilhelm Ada das Armband schenken, um seine Seele zu retten. Diese lehnt das Geschenk allerdings mit den Worten ab: „Wie wollen Sie mir etwas schenken, das Ihnen gar nicht gehört?“ (OTOO 2021:310) Das Armband verweist hier aber nicht nur auf die politischen Restitutionsansprüche und die Herkunftsgeschichte der geraubten Kunstgegenstände, die in europäischen Museen ausgestellt werden oder in Privatbesitz sind. Das mit „Fruchtbarkeitsperlen“ betitelte Schmuckstück hat zugleich einen starken symbolischen Charakter, der auf die ghanaische Mythologie verweist und gleichsam Teil des Motivs der Geburt und Wiedergeburt – auch lesbar als das Neuerzählen von Geschichte, das den Roman durchzieht, zu lesen ist (vgl. KOFER 2024:277-278). Zunächst wird die Verbindung von allem Weiblichen im Kontext des Armband-Motivs im Roman deutlich, als Ada und ihre Schwester

Elle in Berlin auf zwei alte ghanaische Frauen treffen und ihnen das Foto des Armbands in einem Ausstellungskatalog zeigen:

„Eh-eh! Das ist diese Ausstellung!“

„Ja genau!“, nickte Elle. „Haben Sie sie gesehen? Oder gehen Sie dahin?“

„Wer, ich? Nein! Ich zahle doch nicht, um mein eigenes Eigentum anzuschauen.“

„Das Armband gehört Ihnen?“

„Nicht mir, *uns*. Dir und mir. Und meinen Schwestern. Und Müttern. Und Vormüttern.“ (OTOO 2021:257)

Die patriarchale Herrschaft ist hingegen im Kontext der verflochtenen Unterdrückungsnarrative das Machtkontinuum, das sich von Jahrhundert zu Jahrhundert gleicht und sich nur in kulturell abgewandelter Form zeigt (vgl. KOFER 2024:272-273). So tragen die männlichen Figuren, die Ada zur Seite stehen und die oftmals zu ihren Mördern werden, immer den Namen Wilhelm in seinen abgewandelten sprachlichen Formen. Guilherme ist zunächst der „sogenannte Entdecker“ (OTOO 2021:35) im Ghana des Jahres 1459, der mit seinem vollen Namen Guilherme Fernandes Zarco hier auf ironische Art und Weise Christopher Columbus repräsentiert. William ist Lady Adas Ehemann im London des 19. Jahrhunderts, der sie erschießt, nachdem er ihre Affäre aufgedeckt hat. Und Wilhelm ist schließlich der Sohn des SS-Obersturmbannführers Helmut Wilhelm, der Adas Erschießung im KZ Mittelbau-Dora zu verantworten hat. Dessen Sohn Wilhelm ist es schließlich, der Ada das Armband in Berlin (zurück)gibt. Der Name Wilhelm ist dabei vielfach politisch aufgeladen. Neben der oben schon erwähnten Referenz auf Columbus verweist Wilhelm auf die zentrale historische Person Kaiser Wilhelms II., der die Kolonialpolitik maßgeblich vorangetrieben hat. Somit wird der Nationalsozialismus als eine weitere historische Zeit erzählt, die die Genealogie der Unterdrückung, der Gewalt und des Betrugs durch *Weißer* fortsetzt und bis in das gegenwärtige Berlin, der ehemaligen Kolonialmetropole, reicht. Hier zeigt sie sich in der Person des herrisch-autoritären patriarchalen Wilhelms, der die sogenannte ‚deutsche Leitkultur‘ und den alltäglichen Rassismus in Deutschland repräsentiert, den BPoC und andere Marginalisierte erfahren. Mit dem Verweis auf den Anschlag in Halle am 9. Oktober 2019⁵ wird

⁵ Am 9. Oktober 2019 versuchte der bewaffnete Rechtsextremist Stephan Balliet mit dem Ziel, jüdische Gemeindeglieder zu töten, gewaltsam in die Synagoge in Halle einzudringen. Sein Plan scheiterte, weil es ihm nicht gelang, die Tür aufzubrechen. Anschließend erschoss er eine Passantin und einen Dönerimbissbesucher und verletzte zwei weitere Personen schwer. Das erklärte Ziel des Angreifers war es, so viele ‚Antiweiße‘ wie möglich zu töten.

zudem thematisiert, dass nicht nur der Kolonialismus, sondern auch der Nationalsozialismus nur unzureichend aufgearbeitet wurde und dass Rassismus und Antisemitismus sich in Form von alltäglicher Diskriminierung zeigen, aber auch durch extremistische Strukturen und Täter*innen eine reale Lebensbedrohung für so definierte ‚Nicht-Weiße‘ darstellt.

Der Roman könnte als postkoloniale deutsche Literatur bezeichnet werden, der die Gewalt- und Unterdrückungsnarrative von Kolonialismus, Nationalsozialismus und patriarchaler Herrschaft als eng verwoben darstellt. In der germanistischen Lehre kann er in Seminaren besprochen werden, die sich mit Gender, Sexualität und Race auseinandersetzen. Aufgrund der Tiefe und der vielfältigen innovativen Erzählformen und intertextuellen Verweise könnte die Analyse auch ein ganzes Seminar füllen. Hier würde sich besonders anbieten, Sitzungen zur Kolonialgeschichte einzubauen. Es wäre auch vorstellbar, Teile des Romans in Seminaren zu besprechen. So könnte beispielsweise die Erzählung der Ada in Berlin, die schwanger auf Wohnungssuche ist, gut als Schwarze Perspektive in ein Seminar zu Berlinliteratur oder zum Gentrifizierungsroman (vgl. WOLTING 2021) integriert werden. Sehr gut könnte der Roman auch in ein Seminar zu den vielfältigen Strategien des Erzählens von Zeit und Geschichte integriert werden. Anbieten würde sich auch, *Adas Raum* im Vergleich mit einem Roman, der aus *weißer* Figurenperspektive über die Zeit des Imperialismus erzählt, zu thematisieren.

4. Fazit

„Es ist an der Zeit, dass die afrodeutsche Literatur aus ihrem Schatten heraustritt. Sie muss nicht mehr als eine marginalisierte Literatur in Erscheinung treten, weil sie dies nicht mehr ist“ (HERZBERGER-FOFANA 2022:32), so die EU-Abgeordnete Pierrette Herzberger-Fofana in ihrer Rede während der Eröffnung des Festivals *Resonanzen*. Die hier angestellten Überlegungen können nur eine kleine Anregung zur großen Aufgabe der Dekolonialisierung darstellen. Die wenigen Vorschläge zur Implementierung Schwarzer deutscher Literatur werden der Vielfalt der Themen, der ästhetischen Besonderheiten und der literaturgeschichtlichen Besonderheiten bei Weitem nicht gerecht. Ein Anliegen war zu verdeutlichen, dass nicht das Ziel sein kann, Schwarze deutsche Literatur als Sonderthema oder punktuell in die Germanistik einzubringen. Die Germanistik steht vielmehr vor der langwierigen und in ihre eigenen Substanzen eindringende Aufgabe, sich ihrer eigenen Involviertheit in Rassismen und Kolonialgeschichte bewusst zu werden und sich mit dieser

auseinanderzusetzen. Dazu gehört auch ein Blick in die Gegenwart und Zukunft. Hier wird ein reformiertes Verständnis von Germanistik nötig, die sich nicht als nationales Kulturerbe einer imaginierten *weißen* Gemeinschaft sieht, sondern als eine Literaturwissenschaft der Vielfalt und der Mehrperspektivität in einer postmigrantischen Gesellschaft.

Literatur

ADICHIE, CHIMAMANDA NGOZI (2009): *The danger of a single story*. TED Talk 2009: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> (05.07.2023).

ASEFAHA, NOURIA (2022): *Träume werden wahr*. In: OTOO, SHARON DODUA / OHOLI, JEANNETTE (eds.): *Resonanzen. Schwarzes Literaturfestival. Ruhrfestspiele Recklinghausen, 19.-21. Mai 2022. Eine Dokumentation*. Leipzig, 195-201.

AUMA, MAISHA M. (2022): *Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP)*. In: KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR EIN GESAMTSTÄDTISCHES KONZEPT ZUR AUFARBEITUNG BERLINS KOLONIALER VERGANGENHEIT BEI DECOLONIZE BERLIN E.V. (ed.): *Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in antikononialer Kritik. Drei Gutachten*, 7-43: <https://decolonize-berlin.de> (10.11.2024).

AUMA, MAISHA M. / KINDER, KATJA / PIESCHE, PEGGY (2019): *Diversitätsorientierte institutionelle Restrukturierungen – Differenz, Dominanz und Diversität in der Organisationsweiterentwicklung*. In: DEUTSCHPLUS E.V. – INITIATIVE FÜR EINE PLURALE REPUBLIK (ed.): *Impulse zu Vielfalt 3*: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2021/08/Rassismus_impulse-zu-vielfalt-2019-Ausgabe-3.pdf (05.07.2023).

BABYESIZA, AKIIKI (2022): *Die koloniale Vergangenheit von Institutionen und Akteur*innen der Berliner Hochschul- und Wissenschaftslandschaft*. In: KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR EIN GESAMTSTÄDTISCHES KONZEPT ZUR AUFARBEITUNG BERLINS KOLONIALER VERGANGENHEIT BEI DECOLONIZE BERLIN E.V. (ed.): *Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in antikononialer Kritik. Drei Gutachten*, 79-112: <https://decolonize-berlin.de> (10.11.2024).

BEIRAT ZUR DEKOLONIALISIERUNG HAMBURGS (2021): *Eckpunktepapier für ein gesamtstädtisches dekolonialisierendes Erinnerungskonzept, Kurzfassung* (Stand 22.02.2021): <https://www.hamburg.de/resource/blob/110410/dfa4164c2e99e177217f65df7cb85a4a/d-koloniales-erbe-21-eckpunkte-dekolonisierung-runder-tisch-data.pdf> (01.07.2023).

BEYER, CHARLOTTE (2022): *Introduction: Decolonising English*. In: DIES. (ed.): *Decolonising the Literature Curriculum* (=Teaching the New English Series). Cham, 121.

CLEMENTS, CLYDE C., JR. (1970): *Black Studies for White Students*. In: *Negro American Literature Forum* 4/1:9-11.

CONRAD, SEBASTIAN / RANDERIA, SHALINI (2013): *Geteilte Geschichten. Europa in einer postkolonialen Welt*. In: CONRAD, SEBASTIAN / RANDERIA, SHALINI / RÖMHILD, REGINA (eds.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M., 32-70.

DECOLONIZE BERLIN E.V. (ed.): *Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in antikolonialer Kritik. Drei Gutachten*, 45-76.

ENGELBERG, STEFAN (2014): *Die deutsche Sprache und der Kolonialismus. Zur Rolle von Sprachideologemen und Spracheinstellungen in sprachpolitischen Argumentationen*. In: KÄMPER, HEIDRUN / HASLINGER, PETER / RAITHEL, THOMAS (eds.): *Demokratiegeschichte als Zäsurgeschichte. Diskurse der frühen Weimarer Republik*. Berlin, 307-322.

FEREIDOONI, KARIM / SIMON, NINA (eds.) (2021): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden.

FEREIDOONI, KARIM / THOMPSON, VANESSA E. / KESSÉ, EMILY NGUBIA (2020): *“Why isn’t my professor black?” A roundtable*. In: ESPINOZA GARRIDO, FELIPE / KOEGLER, CAROLINE / NYANGULU, DEBORAH / STEIN, MARK U. (eds.): *Locating African European Studies: Interventions, Intersections, Conversations*. New York, 247-256.

FLORVIL, TIFFANY / PLUMLY, VANESSA (2018) (eds.): *Rethinking Black German Studies. Approaches, Interventions and Histories*. Oxford / Bern / Berlin u.a.

FOFANA, KAMADY / GOLLY, NADINE (2022): *Gutachten in Form einer Machbarkeitsstudie zu verpflichtenden rassismuskritischen Modulen in der universitären Lehrkräfteausbildung an Berliner Hochschulen*. In: KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR EIN GESAMTSTÄDTISCHES KONZEPT ZUR AUFARBEITUNG BERLINS KOLONIALER VERGANGENHEIT BEI DECOLONIZE BERLIN E.V. (ed.): *Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in antikolonialer Kritik. Drei Gutachten*, 45-76: <https://decolonize-berlin.de> (10.11.2024).

GEISER, MYRIAM (2015): *Der Ort transkultureller Literatur in Deutschland und in Frankreich. Deutsch-türkische und frankomaghrebinische Literatur der Postmigration*. Würzburg.

HASTERS, ALICE (2021): *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*. München.

HERZBERGER-FOFANA, PIERRETTE (2023): *In Gedenken an Ika Hügel-Marshall*. In: OTOO, SHARON DODUA / OHOLI, JEANNETTE (eds.): *Resonanzen. Schwarzes Literaturfestival. Ruhrfestspiele Recklinghausen, 19.-21. Mai 2022. Eine Dokumentation*. Leipzig, 28-33.

KELLY, NATASHA A. (2023): *Anerkennung, Gerechtigkeit, Entwicklung*: https://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=21944:kolumne-die-vierte-saecule-2&catid=1861:kolumne-natasha-a-kelly&Itemid=101000 (05.07.2023).

KESSÉ, EMILY NGUBIA (2015): *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*. Hiddensee.

- KHANAFER, ZAHRA (2023): *Die Zukünfte Schwarzer Kunst(Institutionen)*: <https://medium.com/black-german-studies-transatlantic-perspectives/die-zuk%C3%BCnftige-schwarzer-kunst-institutionen-904b74e07267> (05.07.2023).
- KILOMBA, GRADA (2016): *Weißsein wird als Norm gesehen*: <https://taz.de/Postkolonialismusforscherin-ueber-Wissen!/5289415/> (05.07.2023).
- KILOMBA, GRADA (2020): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. 6. Auflage. Münster.
- KLEINSCHMIDT, MALTE (2021): *Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe*. Wiesbaden.
- KOEPSELL, PHILIPP KHABO (2019): *Schwarze deutsche Literatur. Heimat, Identität und Rassismus*: <https://www.goethe.de/prj/zei/de/pos/21736571.html> (05.07.2023).
- KOFER, MARTINA (2022): *Deutschland als Schwarze Heimat in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur. Literaturdidaktik aus rassismuskritischer Perspektive*. In: BEHRENDT, RENATA / POST, SÖHNKE (eds.): *Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin, 171-187.
- KOFER, MARTINA (2024): *From Colonialism to Contemporary Racism: Retelling (Male) Master Narratives from the Perspective of Marginalized Women in Sharon Dodua Otoo's Fictional Texts*. In: KRIMMER, ELISABETH / ZHANG, CHUNJIE (eds.): *Gender and German Colonialism. Intimacies, Accountabilities, Intersections*. New York, 260-282.
- MASAKA, DENNIS (2018): *The Prospects of Ending Epistemicide in Africa. Some Thoughts*. In: *Journal of Black Studies* 49/3:284-301.
- MICOSÉ-AIKINS, SANDRINE / OTOO, SHARON DODUA (2012): *Introduction*. In: DIES. (eds.): *How to be an Artist. The Little Book of Big Visions and Revolutionize the World. Witnessed Edition I*. Hamburg, 8-14.
- MORREIRA, SHANNON / LUCKETT, KATHY / KUMALO, SISEKO H. / RAMGOTRA, MANJEET (eds.) (2021): *Decolonising Curricula and Pedagogy in Higher Education: Bringing Decolonial Theory into Contact with Teaching Practice*. London.
- OGETTE, TUPOKA (2019): *Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen*. Münster.
- OHOLI, JEANNETTE (2019): *Afrodeutsche Gegenwartslyrik jenseits von Dazwischen. Den Afropolitanismus für die Gedichtanalyse nutzen*. In: *Komparatistik. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Komparatistik und Vergleichende Literaturwissenschaft*. Bielefeld, 347-365.
- OHOLI, JEANNETTE (2022): *Literaturgeschichte stören. BPoC Literatur in Deutschland relational lesen*. In: *The German Quarterly* 95:414-417.
- OTOO, SHARON DODUA (2016): *Eröffnungsrede der Ausstellung „Deutscher Kolonialismus“*: <https://www.fischerverlage.de/magazin/extras/eroeffnungsrede-deutscher-kolonialismus> (05.07.2023).
- OTOO, SHARON DODUA (2020): *Dürfen Schwarze Blumen Malen? Klagfurter Rede zur Literatur 2020*: https://files.orf.at/vietnam2/files/bachmannpreis/202022/otoo_klagfurter_rede2020_ansicht4_752860.pdf (01.07.2023).

OTOO, SHARON DODUA (2021): *Adas Raum*. Frankfurt a.M.

OTOO, SHARON DODUA / OHOLI, JEANNETTE (2022): *Interventionen und Institutionen. Auf der Suche nach Resonanz*. In: DIES. (eds.): *Resonanzen. Schwarzes Literaturfestival. Ruhrfestspiele Recklinghausen, 19.-21. Mai 2022. Eine Dokumentation*. Leipzig, 6-10.

PIORKOWSKI, CHRISTOPH DAVID (2020): *Struktureller Rassismus an deutschen Hochschulen. „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen“*: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/nur-tagsuber-sind-universitaeten-weise-institutionen-6861115.html> (05.07.2023).

QUIJANO, ANÍBAL (2016): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien.

RANDERIA, SHALINI (2002): *Entangled Histories of Uneven Modernities. Civil Society, Caste Solidarities and the Post-Colonial State in India*. In: ELKANA, YEHUDA / KRAS-TEV, IVAN / MACAMO, ELÍCIO / RANDERIA, SHALINI (eds.): *Unraveling Ties – From Social Cohesion to New Practices of Connectedness*. Frankfurt a.M. / New York, 284-311.

RANDERIA, SHALINI / RÖMHILD, REGINA (2013): *Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage (2013)*. In: CONRAD, SEBASTIAN / RANDERIA, SHALINI / RÖMHILD, REGINA (eds.): *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M., 9-31.

RENSMANN, CATHERINE (2023): *Texte vergleichen, Literatur tradieren*: <https://medium.com/black-german-studies-transatlantic-perspectives/texte-vergleichen-literatur-tradieren-922402d734a5> (05.07.2023).

RIEDEL, MONIKA (2021): *Rassismus und Diskriminierung. Sprache – Macht – Literatur*. In: BAYRAK, CANAN / FRANK, ANNIKA / HEINTGES, JESSICA / SOTKOV, MIHAIL (eds.) (2021): *Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten*. Dortmund: PUBLISSO, 1-7: https://pub.ub.tu-dortmund.de/en/publisso_gold/publishing/books/overview/1/118 (28.07.2023).

ROTHBERG, MICHAEL (2009): *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford.

SOLÀ, NÚRIA CODINA (2018): *Verflochtene Welten. Transkulturalität in den Werken von Najat El Hachmi, Pius Alibek, Emine Sevgi Özdamar und Feridun Zaimoğlu*. Würzburg.

SOW, NOAH (2010): *Deutschland Schwarz Weiß*. Norderstedt.

SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: NELSON, CARY / GROSSBERG, LAWRENCE (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Houndmills / Basingstoke / Hampshire u.a., 271-313.

STONE, NIC (2020): *Don't just Read about Racism – Read Stories about Black People Living*: <https://www.cosmopolitan.com/entertainment/books/a32770951/read-black-books-nic-stone/> (05.07.2023).

THIONG’O, NGŪGĪ WA (2017): *Dekolonialisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur*. Münster.

THOMAE, JACKIE (2019): *Brüder*. Berlin.

WANE, NJOKI NATHANI / TODD, KIMBERLY L. (2018): *Introduction. A Meeting of Decolonial Minds*. In: DIES. (eds.): *Decolonial Pedagogy. Examining Sites of Resistance, Resurgence and Renewal*. Cham, 1-6.

WEBER, SILJA / RANDALL, AMANDA / NEUMAN, NICHOLE M. / MCGREGOR, JANICE / JACOBS, JOELA / GRAMLING, DAVID / GOUAFFO, ALBERT / GINDNER, JETTE / CRISER, REGINE / COLEMAN, NICOLE (2021): *Decolonizing German Studies Curricula: A Report from the 2019 GSA Seminar*. In: *German Studies Review* 44/1:155-166.

WENZEL, OLIVIA (2020): *1000 serpentinae angst*. Frankfurt a.M.

WOLTING, MONIKA (2021): *Der ‚Gentrifizierungsroman‘ in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. In: *Oxford German Studies* 50/2:252-267.

Martina Kofer

Dr. phil., ist akademische Mitarbeiterin im Bereich *Didaktik der deutschen Literatur* an der Universität Potsdam. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrkraft für besondere Aufgaben in der *Fachdidaktik Deutsch* der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Universität Paderborn sowie Lehrbeauftragte für *Literaturdidaktik* und *Fachdidaktik Deutsch* an der Ruhr-Universität Bochum und der Ludwig-Maximilians-Universität München, wie auch Dozentin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an verschiedenen Institutionen. Promotion 2022 mit einer Arbeit zu „Konfigurationen weiblicher (muslimischer) Identitäten in der neueren Literatur türkisch-deutscher Autorinnen“. Aktuelle Publikationen: *Deutschland als Schwarze Heimat in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur. Literaturdidaktik aus rassismuskritischer Perspektive*. In: BEHRENDT, RENATA / POST, SÖHNKE (eds.) (2022): *Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische und interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt a.M. u.a., 171-187; *Mehrsprachige Figurenrede in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur am Beispiel von Fatma Aydemirs Ellbogen – Dekonstruktion oder Reproduktion sprachlicher Dominanzen?* In: *Zeitschrift für Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik* 1.1/2022:11-38.

ANIKA FREESE

Staatliche Ilia-Universität / Staatliche Universität Ivane Javakhishvili, Tbilissi, Georgien

 <https://orcid.org/0009-0004-6397-8185>

Transdisziplinäre Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Lehrkräfteprofessionalisierung im Fachbereich „Gender und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“

In dem Beitrag wird auf praktischer und theoretischer Ebene erkundet, wie sich die transdisziplinären Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Lehrkräftefortbildung im Bereich „Gender und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ)“ fruchtbar machen lassen können. Es wird zuerst auf den politisch-sozialen Hintergrund in Georgien eingegangen, wo im April 2023 von der Autorin ein Workshop zum Thema durchgeführt wurde. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen beleuchtet und ein aktueller Forschungsüberblick gegeben. Auf Basis dieser dekonstruktivistisch und machtkritisch orientierten Ansätze werden Vorschläge gemacht, wie gesellschaftliche Normierungen – insbesondere von Gender und Sexualität – sichtbar gemacht und kritisiert werden können. Dabei geht es auch darum, herauszustellen, wie diese Ansätze ein sinnvolles Werkzeug für eine Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bieten, die einen Fokus auf kulturreflexives und diskurskompetenzorientiertes Lehren und Lernen legt. Im letzten Teil wird der auf der Basis der zuvor dargestellten theoretischen Erkenntnisse geplante und durchgeführte Workshop inklusive der verwendeten

Materialien vorgestellt und seine Ergebnisse auf Basis der folgenden Ziele evaluiert. Die Ziele des Workshops lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Lehrkräfte sollten in der Lage sein, sich Theorie-Kenntnisse und Wissen zum Thema ‚Gender‘ zu erarbeiten, um sich im Kollegium und in Gesprächen mit Eltern sicher und kompetent zu fühlen. Die grundlegende pädagogische Leitlinie des Schutzes von LGBT*QIA-Personen vor Diskriminierung ist dabei nur ein Teilaspekt, vielmehr soll es darum gehen, kritisch-dekonstruktives Denken zu fördern und gleichzeitig die unhinterfragte Reproduktion einer Dualität von Norm und Abweichung zu vermeiden. Sie sollten relevante Methoden und Werkzeuge kennen, um Lernenden (diskursive) Räume für Kritik und Widerstand zu eröffnen und den teilnehmenden Lehrkräften sollte ein Raum gegeben werden, sich als Verbündete wahrzunehmen, die miteinander lernen und arbeiten und gleichzeitig auch eine Verantwortung für diejenigen Lernenden tragen, die nicht in die „heterosexuelle Matrix“ passen.

Schlüsselwörter: DaF/DaZ, Lehrkräftefortbildung, Queer Studies, Intersektionalität, Kulturreflexivität, Diskurskompetenz

Transdisciplinary Perspectives Through Queer Studies and Intersectionality for Teacher Professionalization in the Field of “Gender and German as a Foreign and Second Language”

The article explores on a practical and theoretical level how the transdisciplinary perspectives of queer studies and intersectionality can be fruitful for teacher training in the field of “Gender and German as a foreign and second language (DaF/DaZ)”. First, the socio-political background in Georgia is discussed, where the author conducted a workshop on the subject in April 2023. The theoretical foundations are then highlighted and a current research overview is given. On the basis of these deconstructivist and power-critical approaches, suggestions are made as to how social norms – especially of gender and sexuality – can be made visible and criticized. It is also important to highlight how these approaches offer a useful tool for teaching German as a foreign and second language that focuses on culture-reflective and discourse-competence-oriented teaching and learning. In the last part, the workshop planned and carried out on the basis of the theoretical knowledge presented above, including the materials used, is presented and its results are evaluated. The goals of the workshop can be summarized as follows: The teachers should be able to acquire theoretical and practical knowledge on the subject of gender in order to feel confident and competent in the classroom and in discussions with parents. The basic pedagogical guideline of protecting LGBT*QIA people from discrimination is only a partial aspect, rather it should be about promoting critical-deconstructive thinking and at the same time avoiding the unquestioned reproduction of a duality of norm and deviation. They should know relevant methods and tools to open up (discursive) spaces for criticism and resistance for learners and the participating teachers should be given a space to perceive themselves as allies who learn and work together and at the same time also have a responsibility for those learners, who do not fit into the “heterosexual matrix”.

Keywords: DaF/DaZ, teacher training, queer studies, intersectionality, cultural reflexivity, discourse competence

Transdyscyplinarne perspektywy studiów queer i intersekcjonalności dla profesjonalizacji nauczycieli w obszarze tematycznym „Gender i niemiecki jako język obcy i drugi język obcy”

Niniejszy artykuł bada na poziomie praktycznym i teoretycznym, w jaki sposób transdyscyplinarne perspektywy studiów queer i intersekcjonalności mogą być wykorzystane do rozwoju zawodowego nauczycieli w dziedzinie „Gender i niemiecki jako język obcy i drugi (DaF/DaZ)”. Najpierw omówiono tło polityczne i społeczne w Gruzji, gdzie autorka przeprowadziła w kwietniu 2023 roku warsztaty na ten temat. Następnie przeanalizowano podstawy teoretyczne i przedstawiono przegląd aktualnych badań. W oparciu o dekonstruktywistyczne i krytyczne wobec tamtejszej władzy podejścia przedstawiono sugestie, w jaki sposób można uwidocznić i skrytykować standardyzacje społeczne – zwłaszcza dotyczące płci i seksualności. Celem jest również podkreślenie, w jaki sposób podejścia te oferują użyteczne narzędzie do nauczania języka niemieckiego jako języka obcego i drugiego, zorientowanego na refleksję kulturową i kompetencje dyskursywne. W ostatniej części przedstawiono warsztaty zaplanowane i przeprowadzone na podstawie opisanych powyżej ustaleń teoretycznych, w tym wykorzystanych materiałów. Ich wyniki oceniono na podstawie następujących celów: Nauczyciele powinni być w stanie zdobyć wiedzę teoretyczną i wiedzę na temat płci, aby czuć się pewnie i kompetentnie w klasie i w rozmowach z rodzicami. Podstawowa wytyczna pedagogiczna dotycząca ochrony osób LGBT*QIA przed dyskryminacją jest tylko jednym z aspektów; celem powinno być raczej promowanie krytycznego myślenia. Nauczyciele powinni znać odpowiednie metody i narzędzia, aby otworzyć (dyskursywne) przestrzenie krytycznej refleksji dla uczniów, a uczestniczący nauczyciele powinni mieć przestrzeń do postrzegania siebie jako sojuszników, którzy uczą się i pracują razem, a jednocześnie ponoszą odpowiedzialność za tych uczniów, którzy nie pasują do „heteroseksualnej matrycy”.

Słowa kluczowe: Niemiecki jako język obcy/drugi język obcy, kształcenie nauczycieli, studia queer, intersekcjonalność, refleksyjność kulturowa, kompetencje dyskursywne

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag geht es um die Frage, wie die transdisziplinären Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität Impulse für die Lehrkräfteprofessionalisierung im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) setzen und fruchtbar gemacht werden können. Dazu möchte ich von der konkreten Planung und Durchführung eines Workshops zum Thema Gender und sexuelle Vielfalt für DaF-Lehrkräfte in Tbilissi, Georgien berichten. Im Beitrag wird darum zuerst kurz auf den spezifischen politischen und sozialen Kontext in Georgien eingegangen. Anschließend werden die sich daraus ergebenden Vorüberlegungen zur Durchführung eines solchen Workshops

sowie die Ergebnisse einer Vorabfrage für die Workshop-Teilnehmer*innen beschrieben. Im dritten Teil sollen die Potenziale der transdisziplinären Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Fortbildung von Lehrkräften im Bereich DaF/DaZ eingehender beleuchtet werden. Zum Schluss folgt eine Beschreibung des Workshopablaufs sowie die Reflexion und Besprechung der Evaluation durch die Teilnehmenden. Der Workshop wurde im April 2023 durchgeführt und ist als Auftakt zu einer Reihe von themenverwandten Professionalisierungsangeboten geplant. Für diese spezifische Situation ist zu berücksichtigen, dass in Georgien ein ausgesprochen konservativer Diskurs hinsichtlich gelebter Vielfalt in geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen vorherrscht. Lehrkräfte haben mit großem Widerstand zu rechnen, wenn sie Themen wie Gender oder Sexualität in ihre Lehre integrieren möchten. Insofern war diese erste Veranstaltung gleichzeitig als ein Testlauf für mich zu betrachten, mit welchem ich herausfinden konnte, wie die Thematik grundsätzlich angenommen wird, und auch, welche Dynamik sich während der Durchführung entwickelt. Aus oben genanntem Grund war ich umso überraschter, als ich über vierzig Anmeldungen für den Workshop erhielt und damit schon einmal konstatiert werden konnte, dass offensichtlich ein großes Interesse an der Thematik und ihrer Umsetzung in der Lehre existiert. Diese Einschätzung spiegelte sich auch als eines der Ergebnisse meiner Befragung vor dem Workshop an die potenziellen Teilnehmer*innen wider: Das Thema Gender wird als relevant und bedeutsam von Lehrenden wie Lernenden wahrgenommen. Gleichzeitig gibt es jedoch weder in den zur Verfügung stehenden Lehrwerken noch in den Aus- und Fortbildungsangeboten für (angehende) DaF-Lehrkräfte in Georgien eine Möglichkeit, sich überhaupt eingehender mit der Thematik auseinanderzusetzen. Der von mir geplante und durchgeführte Workshop war ein erster Versuch, diesem Dilemma zu begegnen und hatte insofern auch vordergründig zum Ziel, erstes Grundlagenwissen zu schaffen, mithilfe dessen anschließend weiter verhandelt werden kann. Im Theorieteil des Beitrags werden aus diesem Grund auch viele weitere Themen angerissen, welche für zukünftige Workshops dieser Reihe Relevanz haben.

2. Die rechtliche, bildungs- und sozialpolitische Situation im Kontext geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierung

Georgien hat 2015 im Rahmen der *Sustainable Development Goals* (SDGs) die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (UN) angenommen und sich damit verpflichtet, neben vielen anderen Zielen auch

darauf hinzuarbeiten, die Qualität der Lehre zu verbessern sowie Ungleichheit zu reduzieren, um damit das Kernversprechen, niemanden zurückzulassen ('leave no one behind'), zu erfüllen (UNITED NATIONS o.J.). Konkret wurde dabei im Kontext von Punkt 4 'Quality Education' festgehalten, dass man sich verpflichtet,

[to] ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (UNITED NATIONS o.J.)

Weiterhin ergibt sich aus den in der georgischen Verfassung, hier insbesondere im Artikel 11, 'Right to Equality' und im Artikel 12, 'Right to free personal development', festgehaltenen Grundrechten ein grundsätzliches Diskriminierungsverbot: "All persons are equal before the law. Any discrimination on the grounds of race, colour, sex, origin, ethnicity, language, religion, political or other views, social affiliation, property or titular status, place of residence, or on any other grounds shall be prohibited." sowie ein grundsätzliches Gebot der Förderung der persönlichen Entwicklung: "Everyone has the right to the free development of their personality" (GEORGISCHE VERFASSUNG o.J.: Artikel 11 und 12).

Inbesondere im Frühjahr 2023 stellte der georgische Premierminister und damit auch die gesamte georgische Regierung aber auch immer wieder zur Debatte, welche persönlichen Entwicklungen damit genau gemeint seien und um wessen Diskriminierung man sich sorgen müsse. So sagte er im Mai 2023 bei der *Conservative Political Action Conference* (CPAC) in Budapest:

We adopted the Anti-Discrimination Law, which strictly protects the constitutionally guaranteed rights of our citizens. But we also defend the rights of the majority, for whom the family is a union between a man and a woman. Where the woman is the mother and the man is the father. We protect the rights of the absolute majority of our population, which supported my initiative in 2014, on the basis of which our political party later introduced the definition of marriage into the constitution as a union between a man and a woman. (JAM NEWS:04.05.2023)

Auf der anderen Seite zeigt eine Erhebung des Council of Europe eine signifikante Erhöhung der Anzahl an Menschen, die die Rechte der queeren Community in Georgien anerkennt und für schützenswert hält: "In 2018, according to the same survey, the protection of the rights of the LGBT community was considered important only by 33% of the respondents, but in 2021 the number increased to 47%" (JAM NEWS:16.02.2022).

Gleichzeitig belegen Umfragen unter Georgier*innen weiterhin starke Ressentiments, besonders wenn es eben genau um diesen Kampf für legale Gleichbehandlung und das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben geht: Mehr als die Hälfte der Befragten empfinden den Kampf der LGBT(Q)I-Gemeinschaft um rechtliche Gleichstellung/Self-Expression immer noch als „Anderen seinen Lebensstil aufzwingen“ und/oder als Propaganda. Die Aussage „LGBT(Q)I-Personen sollten geschützt werden, aber Schwule/Lesben sollten anderen ihren Lebensstil nicht aufzwingen“ wird von 55,9% der Befragten ganz oder teilweise geteilt (vgl. WISG 2023:17f.).

Zuletzt soll nicht unerwähnt bleiben, dass es nur drei Tage nach Durchführung des Workshops einen Vorstoß für einen Gesetzentwurf im georgischen Parlament gab, dessen Hauptanliegen es sein sollte, „Treffen und Demonstrationen mit dem Ziel der Propaganda für nicht-traditionelle sexuelle Orientierungen“ (Übersetzung A.F., JAM NEWS:03.05.2023) zu verbieten. Der Gesetzesvorschlag wurde aus verschiedenen Gründen nicht angenommen, es wird jedoch gemutmaßt, dass es hier erst einmal darum ging, die Reaktionen der Bevölkerung zu beobachten und dann ähnlich wie mit dem ‚Gesetz gegen ausländische Agenten‘¹ zu verfahren und es kurz vor den nächsten regulären Wahlen im Jahr 2024 wieder auf die Tagesordnung zu setzen. Wäre der Gesetzesentwurf erfolgreich angenommen worden, hätten mir als Organisatorin eines solchen Workshops bei einer erneuten Durchführung ein- bis zweitausend Euro Strafe oder 25-30 Tage Arrest gedroht (vgl. JAM NEWS:03.05.2023).

3. Vorüberlegungen zu einem Workshop für georgische Lehrkräfte zum Thema und Auswertung der Vorabfrage

Die georgische Gesellschaft ist zu großen Teilen stark konservativ und religiös geprägt, es gibt immer wieder Übergriffe auf queere Menschen, die von der Mehrheitsgesellschaft oftmals beschuldigt werden, ihre Wünsche auf ein

¹ Das sogenannte ‚Agentengesetz‘ sollte im März 2023 das Parlament passieren; aufgrund massiver Proteste der georgischen Bevölkerung wurde es letztlich jedoch an die Venedig-Kommission des Europarates zur Überprüfung gegeben. Das Gesetz sah vor – ähnlich wie ein fast gleichlautendes Gesetz, das 2012 in Russland in Kraft trat – Medien und Nichtregierungsorganisationen, die zu über zwanzig Prozent aus dem Ausland finanziert werden, als ‚ausländische Agenten‘ zu registrieren. Vgl. <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/georgien-proteste-gesetz-101.html> (19.06.2023).

selbstbestimmtes Leben zu stark in den Vordergrund zu rücken und damit die Gesellschaft zu überfordern bzw. auf sie einen schlechten Einfluss auszuüben (siehe Abschnitt 1). Menschen, die sich bewusst für Respekt und Vielfalt aussprechen, müssen mit viel Gegenwehr rechnen. Eine Herausforderung ist in diesem Zusammenhang der zu erwartende Widerstand bei der Behandlung eines solchen Themas vor allem in schulischen Kontexten vonseiten des Kollegiums, der Elternschaft, den Vorgesetzten. In diesem Sinne muss es bei Fortbildungsveranstaltungen dieser Art immer auch darum gehen, den Teilnehmer*innen einerseits Kenntnisse und Methoden an die Hand zu geben, mit denen sie kompetent und sachlich auf ideologisch-politisch motivierte Kritik reagieren können und andererseits die Idee einer Allyship unter den Teilnehmenden zu stärken und damit zu gegenseitigem Empowerment beizutragen. Besonders in Bezug auf das Fach Deutsch als Fremdsprache ist es außerdem relevant, folgenden Punkt zu bedenken: Es existiert oftmals ein stark idealisiertes bzw. undifferenziertes Bild von Deutschland und den deutschsprachigen Ländern in queeren wie intersektionalen Fragen. Viele Georgier*innen gehen davon aus, dass in Deutschland keine Übergriffe auf marginalisierte Gruppen passieren. Diesem Bild gilt es eine differenzierte Sichtweise gegenüberzustellen, die vor allem den häufig existierenden Widerspruch zwischen juristischer und gesellschaftlicher Realität thematisiert.

Aufgrund der zuvor bereits angedeuteten gesellschaftlichen Tabuisierung des Themas ist der Wissensstand potenzieller Teilnehmer*innen an einer solchen Fortbildungsveranstaltung im Bereich Gender zu großen Teilen vermutlich nicht sehr differenziert. Vielen Menschen sind Begriffe wie ‚Gender‘, ‚Geschlechtsidentität‘ etc. und die dahinterstehenden Konzepte komplett neu. Es muss Lehrkräften also ein niedrigschwelliges Angebot gemacht werden, was gleichzeitig differenzierte Erkenntnisse zu Grundlagenwissen ermöglicht. Die Erwartungen an Resultate einer singulären Veranstaltung zum Thema können und dürfen also nicht sonderlich hoch ausfallen. Für den geplanten Workshop ist eines der wichtigsten Ziele, Sicherheit in der Kenntnis und Verwendung konkreter Begrifflichkeiten zu vermitteln und die Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, das Thema in irgendeiner Form in ihre Lehre zu integrieren. Inwiefern dies gelungen ist, wird noch genauer in Abschnitt 5 betrachtet werden. Für die Vorbereitung war daneben auch ein vor dem Workshop auszufüllender Fragebogen recht aussagekräftig, auch wenn ihn nur dreizehn Personen ausgefüllt haben, denn er vermittelte bereits ein erstes Bild der Kenntnisse und Erwartungen der Teilnehmer*innen: Zu den Ergebnissen der Vorabbefragung lässt sich zusammenfassend sagen, dass bezüglich der Vorkenntnisse zum Thema ein sehr heterogenes Bild entstand. Vier Personen gaben an, dass sie persönliche

Erfahrungen im Zusammenhang mit Gender und sexueller Vielfalt haben, vier Personen gaben an, dass sie keinerlei Kenntnisse zum Thema haben. Fünf Personen gaben an, dass sie mehr oder weniger differenzierte Kenntnisse durch Fortbildungen oder allgemeines Wissen hätten.

Auf die Frage, ob und wie sicher die Teilnehmer*innen Begriffe wie ‚Gender‘, ‚queer‘, ‚LGBT*QIA‘² etc. selbst nutzen, gaben sechs Personen an, dass sie diese mit Sicherheit verwenden, zwei Personen schrieben, dass sie Begrifflichkeiten eher unsicher verwenden. Fünf Personen gaben an, dass sie die Begriffe gar nicht nutzen. Der Grad an Sicherheit bei der Verwendung gendersensibler³ Sprache allgemein wurde von jeweils genau der Hälfte der Ausfüllenden als sicher und unsicher beschrieben. Elf Personen gaben zudem an, das Thema bereits im Rahmen ihres Unterrichts in irgendeiner Form behandelt zu haben (hier wurden nur von zwei Personen Angaben zur Frage des ‚Wie‘ gemacht, beide Male waren dies Diskussionen). Bei den Erwartungen an den Workshop konnten vornehmlich zwei wichtige Ziele identifiziert werden: Es ging den Teilnehmer*innen zum einen persönlich um Informationen und Austausch mit Kolleg*innen über das Thema ‚Gender‘, zum anderen waren Hinweise zur konkreten Umsetzung spezifischer Inhalte im Unterricht gewünscht.

Aus diesen Informationen ergab sich ein relativ klares Bild der zu behandelnden Themen. Es sollte zuerst eine Grundlage für weitere Gespräche und Überlegungen gelegt werden, welche vor allem aus der Klärung von Begriffen und Konzepten bestand. Weiterhin sollten Methoden und praktische Aufgaben im Vordergrund stehen, welche sich problemlos in einem Unterrichtssetting mit

² LGBT*QIA ist ein Akronym, das eine Gruppe von Menschen kollektiv bezeichnet und steht für Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*, Queer/Questioning, Intersex, Asexual (auf Deutsch: lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, queer/in Frage stellend, intersexuell, asexuell).

³ Gendersensibles Sprachhandeln wird hier verstanden als ein sprachliches Handeln, das stets den Versuch unternimmt, alle Varianten von Geschlechtsidentitäten sprachlich einzuschließen und auch sichtbar zu machen. Auch die Begrifflichkeiten des genderreflexiven und gendergerechten Sprachhandelns lassen sich dieser Linie zuordnen, auch wenn dem genderreflexiven eher das Nachdenken über und Infragestellen von sprachlichen Repräsentationsformen innewohnt. Diese drei Begrifflichkeiten lassen sich damit von genderneutralem und genderkritischem Sprachhandeln relativ klar abgrenzen: das genderneutrale Sprachhandeln ist darauf ausgelegt, Geschlecht gar nicht zu adressieren. Dies kann jedoch auch um den Preis des (bewussten oder unbewussten und damit Machtgefüge stabilisierenden) Unsichtbarmachens geschehen. Genderkritisch ist dagegen ein Sprachhandeln, mit welchem die Binartität von Geschlechtern deutlich fortgeschrieben werden soll.

verschiedenen Altersgruppen und mit verschiedenen Sprachniveaus einsetzen ließen. Die Idee des gesamten Workshops war es also, den Lehrenden mit den Aufgaben und Übungen, die sie bekamen, gleichzeitig eine Material- und Methodensammlung an die Hand zu geben, welche sie anschließend selbstständig flexibel in ihrer eigenen Lehre einsetzen könnten.

Zuletzt möchte ich noch kurz darauf eingehen, dass aus queerer und selbst-reflexiver Perspektive auch meine Rolle als Organisatorin und Durchführende des Workshops machtkritisch betrachtet werden muss. Sensibilität bezüglich Machtgefügen vor allem z.B. im Kontext einer auch in Georgien stark den Diskurs beeinflussenden ‚Ost-West-Debatte‘ ist sehr wichtig und bei der gesamten Organisation und Durchführung mitzudenken.⁴

4. Die transdisziplinären Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Fortbildung von Lehrkräften im Bereich DaF und DaZ

Wie oben bereits mehrfach angedeutet, ist der Themenkomplex Gender aufgrund seiner vielfachen Bezugspunkte und teilweise ideologisch-politischen Instrumentalisierung oftmals ein Anlass für emotionsgeladene und wenig sachliche und zielführende Debatten. Um solchen Fallen zu entgehen, hat sich ein (kritisch-)dekonstruktivistischer Ansatz – besonders im Kontext von Fortbildungen für Lehrkräfte – als aussichtsreich erwiesen (vgl. PALZKILL 2017; KLEINER / KLENK 2017), um weit verbreitetes Alltagswissen und Zuschreibungen in Frage zu stellen und auch als solche(s) zu entlarven. Weiterhin sind die Queer (und Gender) Studies mit ihren identitäts- und machtkritischen Perspektiven, den Methoden der Veruneindeutigung und dem Wechsel der Blickrichtung weg vom ‚Anderen‘ und stattdessen hin zur vermeintlichen Norm äußerst produktiv und bieten auch die notwendigen Werkzeuge für eine Vermittlung (nicht nur) von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, mit welchen ein Fokus

⁴ IVAN KALMAR legt in seinem Buch *White but not quite. Central Europe's Illiberal revolt* (2022) sehr ausführlich dar, wie die Mechanismen von Rassismen auch im Kontext von West- und Osteuropa Gültigkeit haben. Er gibt damit einen guten Überblick zu gängigen Veränderungsdiskursen und ihren Profiteur*innen und deckt die dadurch ‚normalisierten‘ Stereotype auf. Auch wenn sich seine Untersuchungen in erster Linie auf die Staaten Polen, Tschechien, Slowakei und Ungarn beziehen, sind viele Erkenntnisse durchaus übertragbar und bilden eine gute Grundlage zum Verständnis der oben angedeuteten Debatte.

auf kulturreflexives und diskurskompetenzorientiertes Lehren und Lernen gelegt werden kann (vgl. HARTMANN / MESSERSCHMIDT / THON 2017:21ff.). Damit kann sich diesen oftmals geforderten Zielen in Lehre und Lernen sinnvoll angenähert werden. Sowohl in den Queer Studies als auch den Gender Studies sind auch intersektionale Perspektiven bereits angelegt, durch ihre Fokussierung kann das Wechselspiel von Gender und Sexualität mit anderen Ungleichheitskategorien offengelegt und betrachtet werden.

4.1. Potenzial der Queer Studies für die DaF-Didaktik

Die Queer Studies bieten mit ihren oben bereits kurz angedeuteten Perspektiven ein vielfältiges Potenzial (auch) für die DaF/DaZ-Didaktik. Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, wie diese Perspektiven für den Kontext der DaF/DaZ-Didaktik fruchtbar gemacht werden könnten. Nina DEGELE formuliert in *Gender/Queer Studies* (2008:11) „die Analyse und das Hinterfragen von Normalitäten sowie von wirklichkeitserzeugenden Kategorien“ als konstituierendes Element der Queer Studies und nimmt damit eine der wichtigsten Zielsetzungen für einen DaF/DaZ-Unterricht vorweg, der Diskurskompetenz und Kulturreflexivität auf Lernendenseite entwickeln soll (vgl. EUROPARAT 2020:34, 162). Dies lässt sich zum einen ganz klar auf der sprachlichen Ebene durch entsprechende Aufbereitung von Materialien und Methoden nutzen. BIEKER / SCHINDLER (2020:138) formulieren Folgendes zwar für die erstsprachliche Deutschdidaktik, doch das gleiche kann auch für die DaF/DaZ-Didaktik gelten: „[A]ufgrund der Tatsache, dass hier Sprache Gegenstand und Mittel gleichzeitig ist, [bietet sich das Fach Deutsch und seine Didaktik, die Verf.] in besonderer Weise an, um den Zusammenhang zwischen Sprache und Geschlecht offenzulegen und in das eigene Handeln zu transferieren.“ Sie haben dazu auch systematische Umsetzungsmöglichkeiten in Form von ‚sieben Werkzeugen einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik‘ entwickelt, die spezifische Perspektiven auf das weite Themenfeld Geschlecht mithilfe verschiedener Differenzenerfahrungen ermöglichen und problemlos auch auf die Lehre von DaF/DaZ übertragbar sind (vgl. BIEKER / SCHINDLER 2020; BIEKER 2022). PEUSCHEL (2018:352) schreibt weiterhin zum Thema, dass

durch die gendersensible Wahl der sprachlichen Mittel auf der sprachlichen Oberfläche eine veränderte Wahrnehmung von Geschlecht/Gender bei Lernenden angelegt werden [könnte], die sich dann eine neue gendersensible oder geschlechtergerechte Realität diskursiv konstruieren können. D.h. durch die Verwendung geeigneter, genderreflexiver Konstruktionshilfen [...] können wir auch zur Reflexion über Gender-Verhältnisse und die Bedeutung der Sprache darin anregen.

Der besonders für die Queer Studies relevante Ansatz, „dass Diskurse Bedeutungen und damit gesellschaftliche Realität produzieren, das heißt performativ sind“ (DEGELE 2008:18), ermöglicht eine norm- und machtkritische Betrachtung von gesellschaftlichen Diskursen und damit auch gesellschaftlichen Realitäten. Dabei schwingt immer auch die Frage nach Ausschlüssen mit, danach, welche Machtmechanismen und Interessen hinter den symbolischen Ordnungen stecken, die oftmals als ‚normal‘ und allgemeingültig anerkannt werden. Konkrete Vorschläge, wie es gelingen kann, eine solche dekonstruktive, queere Sichtweise auf die Sprache selbst zu legen, werden in vielfältigen Formen geboten.⁵ Ein Beispiel, wie Reflexion auf der sprachlichen Ebene angeregt werden kann, ist die Beschäftigung mit den Personalpronomen im Deutschen. Produktive Irritation, die ein zentraler Aspekt dekonstruktiver Perspektiven ist, könnte bereits dadurch ausgelöst werden, dass die übliche Reihenfolge ‚er-sie-es‘ willkürlich verändert wird und damit an den Anfang einmal nicht ‚er‘, sondern ‚sie‘ oder ‚es‘ tritt. Daneben ist es natürlich auch denkbar, die Vielzahl verschiedener Neopronomen und ihre Regularitäten genauer zu betrachten und damit zu experimentieren, um auf diese Weise die Produktivität und Funktionsweise von Sprache eingehender zu untersuchen und gleichzeitig ein Angebot für diejenigen Lerner*innen zu machen, die ein solches Pronomen für sich selbst oder die Beschreibung anderer nutzen wollen.⁶ VÖLKELE (2022) geht explizit auf diesen Punkt ein und zeigt daneben viele weitere Methoden und Materialien auf, mit denen eine Integration von queeren Perspektiven in die Lehre von DaF/DaZ gelingen kann.

Auch um Reflexionen über Gender mit queeren und/oder gendersensiblen Ansätzen auf inhaltlicher Ebene in die DaF/DaZ-Lehre zu integrieren, existieren eine Vielzahl von Anregungen. Dabei sollte jedoch stets berücksichtigt werden, dass für jedes Lernziel – sei es nun ein explizit auf sprachliche, landeskundliche oder literaturwissenschaftliche Kompetenzen angelegtes – gilt, dass eine queer angelegte Gender(diskurs)kompetenz nicht durch die Durchführung eines Blocks zum Thema erworben wird, sondern durchgängig und konsequent in der Planung und Durchführung von Lehre mitgedacht werden muss.

⁵ Beispielhaft sei hier verwiesen auf die Webseite <https://geschicktgendern.de/> oder auch die Publikation der AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin, abrufbar unter https://www.gendercampus.ch/public/user_upload/sprachleitfaden_hu-berlin_2014_ag-feministisch-sprachhandeln_2_.pdf (20.06.2023).

⁶ Eine fortlaufend aktualisierte Übersicht zu den Neopronomen in der deutschen Sprache findet sich zum Beispiel hier: <https://nibi.space/pronomen> (20.06.2023).

Bei alledem ist jedoch auch immer die Gefahr zu berücksichtigen, dass die Arbeit mit gender- und differenzsensiblen Ansätzen, das Eingehen auf Unterschiede diese nicht nur reproduzieren, sondern gleichzeitig identitär festschreiben kann. Um dies zu verhindern, ist es notwendig, Geschlechtsidentitäten in der Bildungsarbeit „als relationale, als in einem sozialen und kulturellen Beziehungsgeflecht entstandene, erkennbar zu machen und dynamisch zu halten“ (HARTMANN / MESSERSCHMIDT / THON 2017:15). Weitere hilfreiche Ansätze und Methoden, welche in diese Richtung weisen, bieten beispielsweise die von KLEINER / KLENK (2017) besonders in der Professionalisierung von Lehrkräften geforderte ‚Genderkompetenzlosigkeitskompetenz‘ oder auch die von DEBUS (2017) beschriebenen Strategien von ‚Dramatisierung – Entdramatisierung – Nichtdramatisierung.‘⁷ Auch HARTMANN / BUSCHE / NETTKE / STREIB-BRZIČ (2018) geben weiterführende Orientierungslinien für den Professionalisierungsprozess im Sinne einer heteronormativitätskritischen Bildungsarbeit. Ihre Orientierungslinien „sollen didaktisches Planen in Bezug auf Inhalt und Methodik erleichtern und dabei insbesondere auch der Gefahr entgegenwirken, trotz guter Absichten hierarchische Verhältnisse zu reproduzieren“ (HARTMANN / BUSCHE / NETTKE / STREIB-BRZIČ 2018:180). Sie entwerfen zu diesem Zweck acht handlungsorientierte Möglichkeiten, die dazu beitragen sollen, nicht nur Diskriminierung zu vermeiden, sondern vor allem die Ursachen von Diskriminierung, die diskursive Aushandlung und von Differenzkategorien, zu thematisieren und damit auch visionären Realitäten Raum zu geben.

Besonders hervorgehoben werden soll an dieser Stelle das Potenzial literarischer Texte, die aufgrund ihrer Verfasstheit eine Auseinandersetzung mit vermeintlichen Normen und Zuschreibungen auf der Basis von literarischen Charakteren und Konstellationen ermöglichen und somit auch einen Austausch darüber erlauben, ohne direkt die sensible persönliche Ebene zu berühren. Gleichzeitig kann damit der oben erwähnte Anspruch eingelöst werden, dass stets verschiedene Perspektiven eingenommen und somit auch die komplexe Struktur, Dynamik, der Konstruktionscharakter von Geschlechtsidentitäten immer wieder deutlich gemacht werden können. HILLE (2022) stellt mit einem queeren Textnetz eine Methode vor, wie queere Themen nicht nur literarisch Eingang in die Lehre von DaF/DaZ finden, sondern gleichzeitig „Partizipationsfähigkeit an fremdsprachigen Diskursen als übergreifender Zielsetzung des

⁷ Dramatisierung und Entdramatisierung sind als Strategien dabei bereits ab 1996 von Hannelore Faulstich-Wieland und später auch anderen in die deutschsprachige Diskussion um geschlechtsbezogene Pädagogik eingebracht worden, DEBUS (2017) ergänzt diese beiden in ihrem Artikel um die Nicht-Dramatisierung.

Unterrichts und ein weites Verständnis von Intertextualität“ (HILLE 2022:112) entwickelt werden können. Dabei nehmen Lernende auch wahr, wie Bedeutungsbildungsprozesse in Texten funktionieren, dass diese nicht abschließbar sind und sich insofern auch eindeutigen Sinn- und Bedeutungszuschreibungen verweigern – all diese (Er-)Kenntnisse sind auch für eine queerende, veruneindeutigende Lehre notwendig.

Eine weitere Variante der machtkritischen und genderreflektierenden Arbeit mit dem Themenkomplex ist die Untersuchung von Lehrbüchern mithilfe verschiedener Fragenkataloge, die eine Analyse hinsichtlich ihrer implizit vermittelten Normen und Zuschreibungen ermöglichen. Konkret auf den Themenbereich Gender und sexuelle Vielfalt bezogene Fragestellungen werden beispielsweise von GÖBEL / BITTNER (2019) vorgeschlagen. Diese sind auch im Workshop verwendet worden (siehe Kap. 4). Diese Methode eignet sich nicht nur für Lehrkräfte, um Materialien hinsichtlich ihrer Gendersensibilität zu untersuchen, sondern ist eben auch eine Möglichkeit, machtkritisch und genderreflexiv gemeinsam mit Lernenden zu handeln, indem man ihnen die Analyse überlässt und gemeinsam die Ergebnisse der Untersuchung reflektiert und Lösungsansätze beispielsweise durch ergänzende Materialien erarbeitet.

Queer Studies wie auch Intersektionalität identifizieren mit ihrer Heteronormativitätskritik und der Frage nach Machtstrukturen und ihren Profiteuren unweigerlich auch ein großes Problem, welches (nicht nur) für junge Menschen folgenscher sein kann, nämlich jenes der gesundheitlichen Probleme, die aufgrund von (gender- oder sexualitätsbezogener) Diskriminierung entstehen. Für die Professionalisierung von Lehrkräften in diesem Kontext ist es darum bedeutsam, über diese Zusammenhänge informiert zu sein. BAAR (2022) erläutert beispielsweise die Zusammenhänge von Nicht-Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Lebensweisen, Diskriminierung und Vulnerabilität. KLOCKE / PESCHEL (2017) haben diese und weitere Effekte empirisch untersucht und ausgewertet. Wichtig ist in jedem Fall, dass Lehrkräften Folgendes verdeutlicht wird: Nichtthematisierung führt zu Unsicherheiten. Diese verursachen Ausschlüsse und Diskriminierungen und fügen damit unweigerlich anderen Menschen Schaden zu.

Generell bleibt zu den Impulsen der Queer Studies für die DaF-Didaktik festzuhalten, dass sie insbesondere Potenziale bergen, Methoden und Materialien zu überprüfen und auszuwählen bzw. zu entwickeln. Maßgeblich ist nach diesen Impulsen, ob sie den Ansprüchen an eine Lehre genügen, die dekonstruktive, gesellschaftlich machtvolle Ordnungen und Normalitäten hinterfragt und uneindeutig macht.

4.2. Intersektionale Perspektiven für die DaF-Didaktik

In den neunziger Jahren prägte die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw den Begriff der ‘intersectionality’, um damit auf die Verwobenheit der Differenzkategorien ‘Race’, ‘Class’ und ‘Gender’ aufmerksam zu machen und die daraus resultierende Diskriminierung klar zu analysieren und zu kritisieren, wobei das intersektionale Denken selbst bereits vor Crenshaw bei feministischen und weiteren Aktivist*innen eine Rolle spielte, insbesondere beim *Combahee River Collective*, das bereits in den siebziger Jahren diese Verschränkungen formulierte. In den letzten Jahren wurden zusätzlich zu den von Crenshaw identifizierten Differenzlinien jedoch noch einige mehr in die Überlegungen einbezogen, darunter ‚Ethnizität‘, ‚Alter‘, ‚Körperliche Beeinträchtigungen‘, ‚Sexualität‘, ‚Religion‘, ‚Herkunft‘. WALGENBACH (2012:81) beschreibt die Analyseperspektive der Intersektionalität weiterhin wie folgt: „Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen.“ Die Differenzlinie ‚Gender‘ kann und sollte dementsprechend nicht isoliert betrachtet werden, sondern stets im Zusammenhang einer Vielzahl an Überlagerungen und Überschneidungen unterschiedlicher Normierungs- und Ausschlussmechanismen.

Das Potenzial intersektionaler Perspektiven für die Professionalisierung liegt vor allem darin, dass „[i]ndividuelle Probleme [...] als gesellschaftliche Probleme wahrgenommen und bearbeitet werden [können]“ (BRONNER / PAULUS 2021:8). Nicht nur, aber vor allem im bildungsinstitutionellen Kontext ist es gleichzeitig wichtig, auch dafür zu sensibilisieren, dass „interdependente Machtverhältnisse nicht allein von außen auf pädagogische Institutionen und Handlungsfelder ein[wirken], vielmehr bringen pädagogische Praktiken diese selbst auch hervor“ (WALGENBACH / PFAHL 2017:141). Mithilfe intersektionaler Perspektiven können Differenzen jedoch machtkritisch diskutiert werden, sodass weniger die individuellen Eigenschaften beleuchtet werden, sondern das Individuum in seiner Wechselbeziehung mit anderen Personen und seiner Umwelt, wodurch diskriminierende und stigmatisierende gesellschaftliche Strukturen in den Blick geraten (vgl. WALGENBACH / PFAHL 2017:142).

Besonders im Kontext der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, welche sich zu großen Teilen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten verorten lässt, spielt die intersektionale Verwobenheit der Differenzkategorie Gender mit ‚na-

tio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten‘ (vgl. MECHERIL 2004) eine bedeutende Rolle. PEUSCHEL / DIRIM (2019) untersuchen in ihrem Beitrag, wie eine intersektionale Perspektive auf diese Differenzlinien Lehrkräfte dazu befähigt, „inferiore Adressierungen und Positionierungen in Lehrwerken abschwächen und ggf. dekonstruieren [zu] können“ (PEUSCHEL / DIRIM 2019:154f.). Sie schlagen zu diesem Zweck eine gemeinsame diskriminierungskritische Lehrwerksanalyse vor, welche beispielsweise die Rekonstruktion von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ in den Blick nimmt und damit hegemoniale Zuordnungen nicht undiskutiert weitergibt. Eine solche Herangehensweise ließe sich sicher auch für den Kontext von DaF funktionalisieren.

Praktisch umsetzen lässt sich eine von intersektionalen Perspektiven geleitete DaF/DaZ-Pädagogik beispielsweise auch durch die Bewusstmachung von Privilegien, wie zum Beispiel mit der Aktivität ‚Privilege for Sale‘, welche auch im Workshop Anwendung fand.⁸ Grundsätzlich ist bei allen Aktivitäten, welche intersektionale Themen behandeln, immer die Zielgruppe zu bedenken. Anderenfalls besteht die Gefahr, dass Menschen, welche vielfach Diskriminierung erleben, durch bestimmte Übungen verletzt und/oder getriggert werden.

Zuletzt möchte ich noch kurz zwei Kritikpunkte an intersektionalen Perspektiven erwähnen, die im Zusammenhang mit der Professionalisierung vor allem aus (selbst)reflexiver Blickrichtung relevant sein mögen und die von DIETZE / HASCHEMI YEKANI / MICHAELIS (2020) ausgeführt werden: Erstens können intersektionale Zugänge Binaritäten und – durch subtile Differenzierungen – immer neue Ausschlussformen stärken oder überhaupt erst erzeugen. Zweitens wird von ihnen gerade im Hinblick auf neoliberale gesellschaftliche Tendenzen darauf hingewiesen, dass die immer präziser werdenden Beschreibungen von distinkten Identitäten in ihrer Sehnsucht nach Einzigartigkeit „Formen von Identitätspolitik [darstellen, die auch Nachteile mit sich bringen,] da sie minoritäre Subjekte für die kapitalistische Ein- und Ausschlussmaschinerie identifizierbar machen“ (DIETZE / HASCHEMI YEKANI / MICHAELIS 2020:5).

⁸ Weitere Aktivitäten, die intersektionale Perspektiven fokussieren und sich auch auf verschiedenen Sprachniveaus in der DaF/DaZ-Lehre anwenden lassen, sind unter anderem auf den Seiten des *Portal Intersektionalität*: <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/> (20.06.2023), den Seiten von *Dissens e.V.*: <https://www.dissens.de/intersektionale-paedagogik> (20.06.2023) oder in der Broschüre *Bildungsmaterialien Intersektionalität*: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf (20.06.2023) zu finden.

5. Ablauf des Workshops

Im Zentrum stehen in diesem praktischen Teil die Methoden und Instrumente, welche geeignet scheinen, die im ersten Teil identifizierten Ziele einer gendersensiblen und von Konzepten der Queer Studies geleiteten Lehre umzusetzen. Dabei geht es zuerst um das Sensibilisieren für die Ziele einer solchen Pädagogik im Allgemeinen und besonders im Bereich DaF/DaZ. Die grundlegende pädagogische Leitlinie des Schutzes von LGBT*QIA-Personen vor Diskriminierung ist dabei nur ein Teilaspekt, vielmehr soll es darum gehen, kritisch-dekonstruktives Denken allgemein zu fördern und gleichzeitig die unhinterfragte Reproduktion einer Dualität von Norm und Abweichung zu vermeiden. Bei der praktischen Planung des Workshops sind vor allem folgende drei Aspekte von Relevanz: Die Lehrkräfte sollten in der Lage sein, sich Theorie-Kenntnisse und Wissen zum Thema Gender zu erarbeiten, um sich im Kollegium und in Gesprächen mit Eltern sicher und kompetent zu fühlen. Sie sollten die relevanten Methoden und Werkzeuge kennen, um Lernenden (diskursive) Räume für Kritik und Widerstand zu eröffnen, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten zulassen und gleichzeitig Dynamiken entlarven können, welche Machteffekte stabilisieren. Nicht zuletzt sollte den teilnehmenden Lehrkräften ihre Bedeutung als ‚ally‘, als Verbündete, miteinander und mit jenen, die nicht in die ‚heterosexuelle Matrix‘ passen, bewusst werden.

Der Workshop wurde im April 2023 in Tbilissi, Georgien, durchgeführt. Er war als halbtägige Veranstaltung von 11.00-15.30 Uhr geplant. Nach einer kurzen Begrüßung und der Vorstellung von Regeln für einen ‚sicheren Raum‘ (alle Fragen sind erlaubt, niemand wird für seine Fragen abgewertet und Diskriminierung und Beleidigung wird nicht toleriert) wurde der Ablaufplan erläutert und anschließend kurz auf bewährte Methoden zur gendersensiblen Ansprache eingegangen. Dazu wurde das sogenannte ‚Hamburger Sie‘, also die Anrede beim zuvor erfragten Vornamen in Kombination mit dem ‚Siezen‘ erläutert und auch auf die Nennung des selbstgewählten Pronomens hingewiesen. Anschließend stellten sich alle Teilnehmenden unter Berücksichtigung der zuvor besprochenen Hinweise mit Namen und Pronomen vor. Außerdem sollten sie bei dieser Gelegenheit auch kurz darauf eingehen, für welche Zielgruppe sie Deutsch unterrichten.

Die erste Aktivität im Rahmen des Workshops war ‚Kauf dir ein Privileg‘.⁹ Um die Gruppendynamik und das Kennenlernen untereinander zu unter-

⁹ Diese Aktivität ist eine Variante des sogenannten ‚Privilege Walks‘, welcher von dem Essay *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack* (1989) der Feministin Peggy McIntosh inspiriert ist. McIntosh selbst hat den ‚Privilege Walk‘ später als kontraproduktiv und vereinfachend kritisiert, weshalb ich mich für eine Variante entschieden habe, die versucht hat, diese Kritik aufzunehmen und zu verarbeiten.

stützen, wurde die Sozialform der Gruppenarbeit gewählt. Es waren immer fünf bis sechs Personen aufgefordert, aus einer Liste von 25 Privilegien diejenigen auszuwählen, welche sie gerne von einem bestimmten Geldbetrag, der ihnen zur Verfügung stand, kaufen wollten. Die besondere Herausforderung bestand dabei darin, dass jeder Gruppe im Losverfahren ein anderer Betrag zugewiesen wurde, was bedeutete, dass die Gruppe mit der geringsten Geldsumme nur drei Privilegien erwerben konnte, die Gruppe mit dem meisten Geld hingegen acht und dass die Auswahl einem Aushandlungsprozess innerhalb der Gruppe unterlag, denn es gab zum Teil deutlich weniger Privilegien als Gruppenmitglieder. Die Privilegien waren aus ganz unterschiedlichen Differenzkategorien zusammengesetzt, neben Gender ging es auch um Behinderung, 'class', Ethnizität/'race' und sexuelle Orientierung. Nachdem alle Gruppen ihre Aushandlungsprozesse beendet hatten, wurden verschiedene Fragen gestellt, um die Übung zu reflektieren. Dabei ging es um individuelle Einschätzungen der Gefühle beim Bearbeiten der Aufgabe und auch um die Kriterien für die Auswahl der letztlich gewählten Privilegien. Außerdem wollte ich wissen, ob es Dinge auf der Liste gab, die die Teilnehmer*innen überrascht haben und wenn ja, warum. Auch die Frage nach dem Geld (statt beliebiger Tokens) und der willkürlich zugewiesenen Menge desselben war aufschlussreich. Zum Schluss verständigten wir uns über mögliche Ziele einer solchen Aktivität und die Frage nach der Übertragbarkeit auf die Arbeit als Lehrkraft.

Anschließend folgte eine kurze theoretische Einführung bezüglich der Relevanz einer gendersensiblen Lehre. Dabei wurde nacheinander auf gesetzliche, institutionelle und gesellschaftliche sowie individuelle Aspekte eingegangen (vgl. die in Abschnitt I dargestellte rechtliche Lage).

Institutionelle Aspekte berühren vor allem den Bereich in Schule und Hochschule, der sich der Förderung aller Lernenden in ihrer freien Entfaltung und Entwicklung verpflichtet. Dies ergibt sich in Georgien ebenso wie in Deutschland durch konstitutionelle Auflagen, beispielsweise das Diskriminierungsverbot, aber auch durch die mit den Vereinten Nationen eingegangenen Verträge über die Verbesserung der Ausbildungsqualität (siehe ebenfalls Kapitel 1). Die Institutionen und ihre Repräsentant*innen haben also dafür zu sorgen, dass alle Menschen in gleichem Maße respektiert, akzeptiert und repräsentiert werden.

Individuelle und gesellschaftliche Relevanz hat das Thema aus vielfältigen Gründen. Sexuelle Orientierung und Geschlecht sind für die meisten Menschen persönlich sehr bedeutsame Kategorien. Tabuisierung und Nichtbeantwortung von Fragen dazu und zu verwandten Themen werden dem Wissensdrang und

der Neugierde von Menschen und besonders von Kindern und Jugendlichen nicht gerecht. Außerdem wirken sich eingeschränkte und einschränkende Geschlechterbilder, die nur zwei Geschlechter und Heterosexualität als ‚normal‘ besetzen, negativ auf die Lernleistungen und die Gesundheit aller aus, vor allem jedoch auf Menschen, die von diesen ‚Normen‘ abweichen.¹⁰ Die Folgen können Lern- und Verhaltensprobleme sein, die weiter beispielsweise zu Schulverweigerung, Essstörungen, Drogenkonsum, (Auto-)Aggression und deutlich erhöhter Suizidneigung führen können. Zudem entstehen durch die Tabuisierung dieser Themen ganz unabhängig von Geschlecht und sexueller Orientierung stets Unsicherheiten, die ihrerseits wieder zu Ausschlüssen und Diskriminierungen führen und Menschen dadurch unweigerlich Schaden zufügen.

Anschließend wurde kurz auf die Konzepte der Queer Studies und der Intersektionalität sowie ihre Potenziale für die pädagogische Arbeit eingegangen. Die theoretischen Grundlagen dieses Teils wurden in Kapitel 3 ausführlich erläutert.

Hiernach haben die Teilnehmer*innen mithilfe der sogenannten ‚Genderbread Person‘¹¹ und einem dazu von QUEERFORMAT – FACHSTELLE QUEERE BILDUNG entwickelten didaktischen Material (vgl. FEUGE / LOTZ 2021:14-18) wichtige begriffliche Grundlagen von Geschlecht (Geschlechtsausdruck, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung¹²) geklärt, die weiterhin nötig sind, um die Alltagstheorien rund um das Thema zu dekonstruieren und gleichzeitig eine wichtige Sachkompetenz für die Lehrkräfte darstellen, um reflektiert darüber zu sprechen. Die Methode des Gruppenpuzzles passte ausgezeichnet in unser

¹⁰ An dieser Stelle kann auch auf einen Artikel verwiesen werden, der die Dichotomie der Geschlechter auch aus genetischer Sicht in Frage stellt und damit einen weiteren Baustein im Rahmen der Dekonstruktion einer binären Vorstellung von Geschlecht darstellt: <https://www.spektrum.de/news/die-neudefinition-des-geschlechts/1335086> (14.06.2023).

¹¹ Genderbread Person ist ein von SAM KILLERMAN (2011) erstmals und seitdem mehrmals weiterentwickeltes Werkzeug (‘edugraphic’), um Geschlecht und Sexualität zu dekonstruieren. Es ist kostenlos auf seiner Webseite: <https://www.its-pronouncedmetrosexual.com/2015/03/the-genderbread-person-v3/> (14.06.2023) verfügbar.

¹² Diese Begrifflichkeiten sind diejenigen, welche im Material verwendet werden, es sind aber auch andere Begriffe denk- und nutzbar, welche gleichen oder ähnlichen Konzepten folgen, so z.B. ‚sex‘ für ‚körperliches Geschlecht‘, ‚sex-category‘ für ‚Geschlechtsausdruck‘ und ‚Gender‘ für ‚Geschlechtsidentität‘ (vgl. BIEKER / SCHINDLER 2020:141).

Setting, bietet sie doch zum einen die Möglichkeit, komplexe Zusammenhänge innerhalb recht kurzer Zeit differenziert zu erarbeiten und ist gleichzeitig eine Hierarchien überflüssig machende Möglichkeit, Ergebnisse in Arbeitsteilung zu sichern, ohne dass eine Kontrollinstanz notwendig ist.

Aus zeitlichen wie motivationalen Gründen entschied ich, die geplanten Folgeaktivitäten arbeitsteilig durchzuführen. Gruppe 1 bearbeitete das Thema ‚Gendersensible und genderneutrale Schreibweisen‘, Gruppe 2 befasste sich mit der kritischen Lehrbuchanalyse.

In Gruppe 1 hatte ich auf A3-Blättern neun der momentan gängigsten Schreibweisen mit Beispielen ausgedruckt und jeweils darum gebeten, dass die Teilnehmer*innen auch mithilfe der Webseite ‚geschichtgendern.de‘ (Link wurde als QR-Code in die Gruppe gegeben) die Vor- und Nachteile dieser Beispiele recherchieren und sich anschließend darüber verständigen, welche dieser Schreibweise für sie persönlich am sinnvollsten erscheint. Diese Aktivität stammt ursprünglich aus einem zuvor für Studierende entwickelten Workshop (vgl. FREESE 2022:210f.) und wurde für diesen Anlass angepasst.

Gruppe 2 hatte die Aufgabe, mithilfe konkreter Fragestellungen, die Geschlecht und sexuelle Vielfalt thematisieren, die von ihnen mitgebrachten Lehrbücher zu untersuchen. GÖBEL / BITTNER (2019:40ff.) haben dafür eine Checkliste entworfen, die ich für unseren Kontext mit wenigen Einschränkungen für sehr geeignet halte. Beide Gruppen arbeiteten mit den Materialien gut und produktiv und kamen zu Ergebnissen, die sie für sich nutzbar machen konnten.

Ein ursprünglich geplanter letzter Teil des Workshops, in welchem die Teilnehmer*innen sich in Kleingruppen über mögliche Unterrichtsszenarien mithilfe der vermittelten Methoden und Materialien verständigen sollten, um anschließend konkrete eigene Aufgaben für ihre Zielgruppen zu entwerfen, konnte aus Zeitgründen nicht mehr stattfinden.

6. Reflexionen zur Durchführung des Workshops und Auswertung des Evaluationsbogens

Die Durchführung eines solchen Workshops in Georgien ist angesichts der mannigfaltigen Herausforderungen, die einem auf politischer und sozialer Ebene begegnen, kein einfaches Vorhaben. Dennoch war ich begeistert, mit welcher Offenheit und Neugierde die Teilnehmer*innen mir im Workshop begegneten. Es waren insgesamt 26 Personen anwesend, von denen sieben die schriftliche Evaluation nach dem Workshop ausgefüllt haben.

Bezüglich der in Kapitel 4 angesprochenen drei Hauptziele (Erarbeitung von Theorie-Kenntnissen und Wissen zum Thema Gender, Kennenlernen relevanter Methoden und Werkzeuge, um Lernenden Diskurskompetenz zum Thema zu vermitteln und Herstellung eines Raumes für Allyships) lässt sich aus der Evaluation folgendes entnehmen: Die Sicherheit im Umgang mit konkreten Begrifflichkeiten wie ‚queer‘ und ‚Gender‘ und den zugehörigen Konzepten wurde erhöht (sechsmal ‚ja‘, einmal ‚nein‘). Methoden und Werkzeuge für eine gendersensible Lehre wurden zum großen Teil für die Teilnehmenden so vermittelt, dass sie Ideen für die eigene Lehre entwickeln konnten (fünfmal ‚ja‘, zweimal ‚nein‘), und die Teilnehmenden konnten durch den Workshop Kontakte knüpfen, welche die zukünftige Arbeit mit dem Thema Gender und Vielfalt in der Lehre oder sonstigen Arbeit erleichtern und unterstützen (sechsmal ‚ja‘, einmal ‚nein‘). Allgemein wurden die Erwartungen der Teilnehmer*innen in Bezug auf die Inhalte des Workshops erfüllt (einmal ‚größtenteils‘, sechsmal ‚voll und ganz‘). Am interessantesten fanden die meisten der Befragten (fünf von sieben) die Aktivität ‚Kauf dir ein Privileg‘, was tatsächlich auch für mich eine interessante Information war, weil ich bei dieser Übung während der anschließenden Reflexion im Workshop zu dem Schluss kommen musste, dass die Aktivität nur schwerlich in dem Sinne verstanden wurde, wie sie intendiert war. Auf meine Frage, was das Ziel der Aktivität gewesen sein könnte, kamen Antworten wie ‚mit Geld umgehen lernen‘ oder ‚Prioritäten setzen lernen‘. Dies sind aber nicht die von mir intendierten Ziele der Übung gewesen, sondern hier ging es zum einen um das Identifizieren (sozialer) Privilegien und das Anerkennen, dass diese manchmal unhinterfragt vorausgesetzt werden, zum anderen soll hier auch eine Einsicht in die Tatsache gefördert werden, dass bestimmte Gruppen ohne ihr Zutun von konkreten Privilegien ausgeschlossen sind. Nur eine Person nannte hier als Ziel, dass es darum gehen könnte, dass die Teilnehmer*innen sich überhaupt erst einmal ihrer eigenen Privilegien bewusst werden. Insofern wäre es sehr spannend, herauszufinden, ob diese Aktivität als die interessanteste bewertet wurde, weil es für die Teilnehmer*innen durch die Reflexion einen gewissen ‚Aha-Effekt‘ gab, oder ob es dafür andere Gründe gab. Weiterhin wurde noch die Aktivität der ‚Kritischen Lehrbuchanalyse‘ sowie der Theorieteil jeweils einmal als interessantester Bestandteil des Workshops genannt. Verschiedene Ansprüche an den Workshop, welche die Teilnehmer*innen und die Organisatorin hatten, sind also durchaus eingelöst worden. In diesem Sinne bleibt festzuhalten, dass es durchaus ein großes Interesse an der Thematik und auch seiner Implementierung in die Lehre gibt. Es mangelt den Lehrkräften jedoch an entsprechenden Sachkenntnissen, Methodenkompetenz und Materialien, um dies angemessen umzusetzen.

7. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Perspektiven der Queer Studies sowie intersektionale Perspektiven sowohl in der Professionalisierung von Lehrkräften für als auch in der Lehre von DaF/DaZ eine fruchtbare und vor allem zielführende Weise sind, Teilnehmende zu machtkritischen Analysen, Diskurskompetenz und Autonomie zu befähigen. Die reflexive Auseinandersetzung mit Geschlechtsidentitäten in ihrer Verwobenheit mit anderen Differenzkategorien, die oftmals zu als gewaltvoll empfundenen Ausschlüssen und Diskriminierungen führen, eröffnet gleichzeitig einen Raum für diskursive Aushandlungsprozesse, welche die gesellschaftlichen Diskurse zwar nicht in ihrer Komplexität abbilden, aber dennoch einen Einblick in die vielschichtigen Dynamiken von Macht und Hierarchisierung, von Bedeutungsbildung und Deutungshoheit erlauben. „Die auftretenden Spannungsverhältnisse sind dabei keine unerwünschten Nebeneffekte, sie sind vielmehr charakteristische Merkmale dieses Feldes, die in einer professionellen pädagogischen Arbeit andauernd im Blick behalten und reflektiert werden müssen“ (HARTMANN / BUSCHE / NETTKE / STREIB-BRZIČ 2018:180).

Insofern freue ich mich, dass die Evaluation des Workshops bei der Frage nach Wünschen für die Zukunft auch ergeben hat, dass mehr Fortbildungen dieser Art gewünscht sind und werde diesem Wunsch in der Zukunft Rechnung tragen und weitere Veranstaltungen mit dem Fokus auf diese Perspektiven für die Professionalisierung von DaF/DaZ-Lehrkräften im Bereich verschiedener Differenzlinien planen und durchführen. Denn für eine langfristige und nachhaltige Implementierung solcher Elemente in die DaF-Lehre in Georgien kann der Workshop nur als ein erster Schritt auf einem langen Weg gelten.

Literatur

BAAR, ROBERT (2022): *Vielfalt sichtbar machen: Sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ-Unterricht*. In: FREESE, ANIKA / VÖLKEL, OLIVER NIELS (eds.): *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München, 73-87.

BIEKER, NADINE (2022): *Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im DaF/DaZ-Unterricht*. In: FREESE, ANIKA / VÖLKEL, OLIVER NIELS (eds.): *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München, 19-34.

BIEKER, NADINE / SCHINDLER, KIRSTEN (2020): *Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik*. In: *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 2:134-152: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.07>

BRONNER, KERSTIN / PAULUS, STEFAN (2021): *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft*. Opladen / Toronto.

DEBUS, KATHARINA (2017): *Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken?* In: GLOCKENTÖGER, ILKE / ADEL, EVA (eds.): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Göttingen, 25-41.

DEGELE, NINA (2008): *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn.

DIETZE, GABRIELE / HASCHEMI YEKANI, ELAHE / MICHAELIS, BEATRICE (2020): *Seinsweisen oder Kategorien: Intersektionalität und ihre Methoden queeren*. In: BIELE MEFEVUE, ASTRID / BÜHRMANN, ANDREA / GRENZ, SABINE (eds.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_8-1.

EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart.

FREESE, ANIKA (2022): *Sensibilisieren von Germanistik-Studierenden für die Thematik Gender – Ein Workshop an der Universität Belgrad*. In: FREESE, ANIKA / VÖLKEL, OLIVER NIELS (eds.): *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München, 203-216.

GÖBEL, MALTE / BITTNER, MELANIE (2019): *Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern*. In: SPAHN, ANNIKA / WEDL, JULIETTE (eds.): *Schule lehrt/lernt Vielfalt*. Band 2: *Material und Unterrichtsbausteine für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule*. Edition Waldschlösschen Materialien 22. Göttingen, 40-42.

HARTMANN, JUTTA / BUSCHE, MART / NETTKE, TOBIAS / STREIB-BRZIČ, ULI (2018): *Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess*. In: HARTMANN, JUTTA / BUSCHE, MART / NETTKE, TOBIAS / STREIB-BRZIČ, ULI (eds.): *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld, 177-192.

HARTMANN, JUTTA / MESSERSCHMIDT, ASTRID / THON, CHRISTINE (2017): *Queering Bildung*. In: DIES. (eds.): *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* 13/2017:15-28.

HILLE, ALMUT (2022): *An einem Tag für rote Schuhe. Ein queeres Textnetz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: FREESE, ANIKA / VÖLKEL, OLIVER NIELS (eds.): *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München, 108-124.

JAM NEWS (16.02.2022): <https://jam-news.net/poll-47-of-georgians-are-in-favour-of-protecting-lgbt-rights/> (19.06.2023).

JAM NEWS (03.05.2023): <https://jam-news.net/lgbtq-propaganda-ban-rejected/> (19.06.2023).

- JAM NEWS (04.05.2023): <https://jam-news.net/garibashvili-in-budapest/> (18.06.2023).
- KALMAR, IVAN (2022): *White but not quite. Central Europe's Illiberal revolt*. Bristol.
- KILLERMAN, SAM (2011): *The genderbread person*. <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2015/03/the-genderbread-person-v3/> (14.06.2023).
- KLEINER, BETTINA / KLENK, FLORIAN CRISTOBAL (2017): *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory*. In: HARTMANN, JUTTA / MESSERSCHMIDT, ASTRID / THON, CHRISTINE (eds.): *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* 13/2017:97-119.
- KLOCKE, ULRICH / PESCHEL, JULIA (2017): „Spast! Schwuchtel! Kanake!“ *Gruppenbezogene Beleidigungen unter Jugendlichen: Verbreitung und Einflussfaktoren*. Vortrag auf der 16. Tagung der Fachgruppe Sozialpsychologie. 4. bis 6. September 2017. Ulm: <https://www.psychology.hu-berlin.de/de/1694051/57490/KlockePeschel2017> (21.06.2023).
- LOTZ, ALEXANDER / FEUGE, YAN (2021): *Wer ist Derya? Ein Gruppenpuzzle zu den Dimensionen sexueller und geschlechtlicher Identität*. In: QUEERFORMAT – FACHSTELLE QUEERE BILDUNG (ed.): *Bio-Divers! Vier Module zur Förderung der Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Biologieunterricht der Sekundarstufe I*: https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/Handreichung_Bio_divers_FINAL.pdf (29.04.2023).
- MECHERIL, PAUL (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim / Basel.
- PALZKILL, BIRGIT (2017): „Nicht auch noch Gender, oder?“ *Wie sich ein Kollegium für genderbewusste Arbeit gewinnen lässt*. In: GLOCKENTÖGER, ILKE / ADELT, EVA (eds.): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Göttingen, 121-138.
- PEUSCHEL, KRISTINA (2018): *Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch als zweite, dritte und Folgesprache*. In: DIRIM, İNCI / WEGNER, ANKE (eds.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen / Berlin / Toronto, 344-362.
- PEUSCHEL, KRISTINA / DIRIM, İNCI (2019): *Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung*. In: HEINEMANN, ALISHA M.B. / KHAKPOUR, NATASCHA (eds.): *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Berlin, 143-168.
- UNITED NATIONS (o.J.): *Sustainable Development Goals*: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> (13.06.2023).
- VERFASSUNG GEORGIENS (in englischer Sprache) (o.J.): <https://parliament.ge/en/legislation/constitution/98> (15.06.2023).
- VÖLKEL, OLIVER NIELS (2022): *Queering DaF und DaZ – Queersensible Zugänge für den Sprachunterricht*. In: FREESE, ANIKA / VÖLKEL, OLIVER NIELS (eds.): *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München, 88-107.

WALGENBACH, KATHARINA (2012): *Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume*. In: SCAMBOR, ELLI / ZIMMER, FRÄNK (eds.): *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit*. Bielefeld, 81-92.

WALGENBACH, KATHARINA / PFAHL, LISA (2017): *Intersektionalität*. In: BOHL, THORSTEN / BUDDE, JÜRGEN / RIEGER-LADICH, MARKUS (eds.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, 141-158.

WISG (2023): *From Prejudice to Equality. Vol. 2 Study on Public Knowledge, Awareness and Attitudes Towards LGBT(Q)I Community and Legal Equality*: <https://wisg.org/Data/docs/publications/research-study/WISG-From-Prejudice-to-Equality-2022-EN.pdf> (19.06.2023).

Anika Freese

Seit 2021 als DAAD-Lektorin an der Staatlichen Ilia-Universität sowie an der Staatlichen Universität Ivane Javakhishvili in Tbilissi, Georgien, im Bereich der Germanistik tätig.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind kulturreflexives Lehren und Lernen sowie vielfalts- und gendersensible DaF/DaZ-Lehre. Zuletzt hat sie gemeinsam mit Oliver Niels Völkel den Band *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* herausgegeben.

SÁNDOR TRIPPÓ

Goethe-Institut Budapest

 <https://orcid.org/0009-0009-7063-1290>

Leerstellen und Freiräume: Eine kritische Auseinandersetzung mit exemplarischen Forschungspositionen zum Einsatz von Comics im DaF/DaZ-Unterricht

In diesem Beitrag sollen Anregungen zur comicwissenschaftlichen Erweiterung der DaF/DaZ-Didaktik gegeben werden, indem sich darauf konzentriert wird, wie die Einsatzmöglichkeiten von Comics und Graphic Novels bisher in der einschlägigen Fachliteratur diskutiert und welche didaktischen Ansätze hervorgebracht wurden. Dazu werden nur ausgewählte deutsch- und englischsprachige Aufsätze berücksichtigt, die sich explizit auf den DaF-/DaZ-Unterricht beziehen. In einem ersten Schritt werden drei deutschsprachige Beiträge analysiert, in denen eine allgemeine didaktisch-methodische Kontextualisierung der Arbeit mit Comics und Graphic Novels in der DaF/DaZ-Didaktik unternommen wird. Im zweiten Teil folgt eine Auseinandersetzung mit vier praxisorientierten Forschungsarbeiten, in denen das Potenzial von Comics im Landeskundeunterricht diskutiert wird. In jedem Fall wird zuerst die Argumentationsstruktur rekonstruiert und anschließend werden die Analysekatoren und Deutungsansätze miteinander ins Verhältnis gesetzt. Ziel ist es, exemplarische Forschungspositionen aufzuzeigen und davon ausgehend weiterführende Forschungsfragen für eine entstehende Teilbereichsdidaktik zu formulieren.

Schlüsselwörter: Comics, graphische Erzählung, Deutsch als Fremdsprache, Visual Literacy, Bildkompetenz

Blank Spaces and Open Spaces: A Critical Examination of Exemplary Research Positions on the Use of Comics in German as a Foreign or Second Language Lessons

This article aims to provide suggestions for the incorporation of the insights of comics studies into the field of German as a Foreign/ Second Language. Consequently, the paper explores how comics and graphic novels have been discussed in this field, and what kind of didactic approaches have been developed. In this overview, only selected German- and English-language articles are considered that explicitly relate to the methodology of German as a Foreign/ Second Language. In a first step, three German-language articles are analysed which provide a general didactic-methodological contextualization. The second part deals with four practical examples which focus on how comics can be used to teach about the cultures of the German-speaking countries. In each case, relevant insights are summarized and then categories and approaches are contrasted with each other. The aim is to identify exemplary research positions and, on this basis, to formulate further research questions for an emerging subject area.

Keywords: comics, graphic storytelling, German as Foreign Language, visual literacy

Puste przestrzenie i wolne przestrzenie: krytyczna analiza przykładowych stanowisk badawczych dotyczących wykorzystania komiksów na lekcjach języka niemieckiego jako obcego

Artykuł przedstawia sugestie dotyczące rozszerzenia dydaktyki języka niemieckiego jako języka obcego o zastosowanie w programie komiksów i powieści graficznych. Pytanie dotyczy opracowań w odpowiedniej literaturze specjalistycznej oraz podejścia dydaktycznego do gatunków komiksowych. W moim raporcie z badań uwzględniono tylko wybrane artykuły w języku niemieckim i angielskim, które wyraźnie odnoszą się do lekcji niemieckiego jako języka obcego. W pierwszym kroku przeanalizowano trzy artykuły w języku niemieckim, w których podjęto ogólną kontekstualizację dydaktyczno-metodologiczną pracy z komiksami i powieściami graficznymi w dydaktyce niemieckiego jako języka obcego. W drugiej części przeanalizowano cztery artykuły badawcze zorientowane na praktykę, w których omówiono potencjał komiksów na lekcjach studiów regionalnych. W każdym przypadku struktura argumentacji jest najpierw rekonstruowana, a następnie kategorie analizy i podejścia do interpretacji są ze sobą porównywane. Celem jest zidentyfikowanie przykładowych postaw badawczych i na tej podstawie sformułowanie dalszych pytań dla potencjalnej dydaktyki przedmiotu z zastosowaniem komiksów.

Słowa kluczowe: komiks, narracja graficzna, język niemiecki jako język obcy, alfabetizm wizualny, kompetencja wizualna

1. Comicedidaktik: Eine Teildisziplin im Dazwischen¹

Der Begriff ‚gutter‘ bezeichnet in der Comicforschung die Leerstelle zwischen zwei Einzelbildern. Beim Lesen eines Comics – egal, ob es um einen kurzen Comicstrip oder um eine umfangreiche autobiografisch oder literarisch inspirierte Graphic Novel geht – kommt diesem Zwischenraum eine besondere Bedeutung zu: Rezipient*innen werden unbewusst dazu angeregt, sich mit dem Gesagten und Gezeigten bzw. mit dem Ineinandergreifen von Text und Bild aktiv auseinanderzusetzen und ausgehend von den Ähnlichkeiten und Unterschieden der zwei benachbarten Panels eine Geschichte zu konstruieren. Die Übergänge zwischen Panels können manchmal fließend und durchsichtig sein, manchmal werden die Einzelbilder durch klar konturierte Kanten voneinander getrennt. Diese Freiräume bestimmen demzufolge die Wahrnehmung und die Deutung von Bildfolgen, indem sie unseren Blick führen und dadurch Spannung aufbauen und die Erzählung dynamisieren können. Der (fehlende) Zwischenraum im Comic entpuppt sich deshalb als ein grundlegendes narratives Mittel, wie in vielen theoretischen Arbeiten über das Medium konstatiert wird. Das Geflecht von Text und Bild wird demzufolge erst dann lesbar, wenn wir diese Lücke füllen, d.h., wenn wir die Zeichen üblicherweise links und rechts miteinander verknüpfen und einen logischen Zusammenhang herstellen – die Sinnstiftung findet im Dazwischen statt.

Die Comicedidaktik, d.h. die wissenschaftlich reflektierte und praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem didaktischen Potenzial des Mediums, lässt sich im metaphorischen Sinne ebenfalls in einem Zwischenraum verorten, da diese junge Teildisziplin an der Schnittstelle kultur-, literatur-, medien-, kunst- und erziehungswissenschaftlicher Diskurse angesiedelt ist. Ebenso wie beim Lesen eines Comics ist es in der Comicedidaktik erforderlich, die unterschiedlich kodierten Impulse miteinander zu kontrastieren und in Verbindung zu setzen, um eine Kohärenz herzustellen – im Comic muss man die visuellen und textuellen Zeichen in den Panels miteinander abgleichen und daraus eine Handlung bzw. eine Erzählung konstruieren; in der Comicedidaktik muss man die unterschiedlichen Forschungsansätze gegenüberstellen und daraus theoretisch fundierte und zugleich praxistaugliche Unterrichtskonzepte ableiten. In diesem Prozess erweisen sich Leerstellen auch als besonders produktiv: Eine mediensensible Erweiterung der DaF/DaZ-Didaktik durch Bild-Text-Verbindungen ist erst denkbar, wenn exemplarische Forschungspositionen systematisch beschrie-

¹ Als Anregung für diese einleitenden Überlegungen diente der Titel des Kieler e-Journals für Comicforschung, der *Closure* heißt und unter Rückgriff auf einen anderen Begriff aus der Comicforschung die Bedeutung der Interdisziplinarität betont.

ben, kritisch hinterfragt und miteinander ins Verhältnis gebracht werden und dadurch Leerstellen, d.h. Forschungslücken identifiziert und weiterführende Forschungsfragen formuliert werden. Eine (zukünftige) Comicedidaktik entfaltet sich deshalb ebenfalls im Dazwischen.

In diesem Beitrag möchte ich Anregungen zu dieser Erweiterung geben, indem ich mich darauf konzentriere, wie die Einsatzmöglichkeiten des Comics im DaF-/DaZ-Unterricht bisher in der Fachliteratur diskutiert wurden und welche didaktischen Ansätze in diesem Kontext hervorgebracht wurden. In meinem Forschungsbericht werden nur ausgewählte deutsch- und englischsprachige Aufsätze berücksichtigt, die sich explizit auf den DaF-/DaZ-Unterricht beziehen. Reflexionen aus dem Bereich der muttersprachlichen Literatur- und Kunstdidaktik werden dabei ebenso außer Acht gelassen wie die Arbeitsweisen aus der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, in der mehrere Konzepte für die Arbeit mit Comics herausgearbeitet wurden. Abhandlungen aus anderen Fremdsprachendidaktiken werden auch nicht erwähnt: So bleiben zum Beispiel die wissenschaftlichen Arbeiten aus der Englisch- und Französischdidaktik unberücksichtigt, auch wenn sie in deutscher Sprache veröffentlicht wurden. In einem ersten Schritt werden drei deutschsprachige Beiträge analysiert, in denen eine allgemeine didaktisch-methodische Kontextualisierung der Arbeit mit Comics und Graphic Novels in der DaF/DaZ-Didaktik unternommen wird. Im zweiten Teil folgt eine Auseinandersetzung mit vier praxisorientierten Forschungsarbeiten, in denen das Potenzial des Mediums im Landeskundeunterricht diskutiert wird. In jedem Fall wird zuerst die Argumentationsstruktur rekonstruiert und anschließend werden die Analysekatoren und Deutungsansätze miteinander ins Verhältnis gesetzt. Ziel ist es, exemplarische Forschungspositionen im DaF-/DaZ-Bereich aufzuzeigen und davon ausgehend weiterführende Forschungsfragen für eine entstehende Teilbereichsdidaktik zu formulieren.

2. Comic als literarische Gattung und als Medium: Annäherungsversuche im Vergleich

Wenn man in einem der Grundlagenwerke der Fremdsprachendidaktik, in dem *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, nach dem Stichwort Comic sucht, findet man das Medium nicht nur in verschiedenen Auflistungen wieder. Auch ein Abschnitt in dem Beitrag *Literatur im Landeskundeunterricht* ist der Arbeit mit Bildgeschichten gewidmet. Nach PETER GROENEWOLD (2010) bieten Graphic Novels eine Alternative zu literarischen Texten, insbesondere dann, wenn

im Sprachunterricht nicht genügend Zeit zur Verfügung steht oder die Handlung oder die Erzählweise eines literarischen Werks beim Verstehen Schwierigkeiten bereitet. Hier werden Graphic Novels als eine „noch relativ neue Gattung“ beschrieben, wobei behauptet wird: „Bei diesen [Geschichten] handelt es sich im Prinzip um nichts anderes als lange Comics“ (GROENEWOLD 2010:1568). Ferner wird ausgeführt, dass der Unterschied zu anderen Comics hauptsächlich darin bestehe, dass in diesen Erzählungen anspruchsvolle Themen mit realistischen Zeichnungen dargestellt würden. Außerdem weist GROENEWOLD (2010) darauf hin, dass das Verstehen dadurch begünstigt werde, dass Rezipienten die inszenierte Handlung grafisch erleben können, auch wenn sie die Texte nicht vollständig verstehen. Ein weiterer Grund, warum es sich die Arbeit mit Graphic Novels lohne, sei die „Vertrautheit jedes Lernenden mit dem Medium“ (GROENEWOLD 2010:1569, Hervorhebung im Original). Gleichzeitig wird erklärt, dass landeskundliche Themen mit verschiedenen Typen von Graphic Novels im Unterricht vermittelt werden können. Hervorgehoben werden diesbezüglich aber nur Literaturadaptionen. Abschließend wird vorgeschlagen, dass sich nicht nur ganze Erzählungen, sondern auch ausgewählte Teile einsetzen lassen. Plädiert wird noch für die Arbeit mit übersetzten Graphic Novels, die einen Bezug zu deutschsprachigen Kulturen haben. Exemplarisch werden Art Spiegelmans *Maus* und Joe Kuberts *Yossel*, zwei Geschichtscomics über Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg, erwähnt.

An dieser überblicksartigen Darstellung ist vor allem zu bemängeln, dass Graphic Novels vereinfachend als umfangreiche Comics gedeutet und literarischen Genres zugeordnet werden. Problematisch erscheint diese Einstufung deswegen, weil dadurch die unterschiedlichen Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen der verschiedenen Comicformate ausgeblendet werden: Auch wenn der Begriff Graphic Novel in der deutschsprachigen Comicforschung vorwiegend als Label angesehen und deshalb eher vermieden wird, unterscheiden sich diese Comics im Buchformat doch von anderen graphischen Erzählformaten. Die Unterschiede bestehen unter anderen darin, dass diese Comics nicht in Fortsetzungen erscheinen und daher das Serialitätsprinzip, das sich in Zeitungscomics auch auf der Handlungs- und Darstellungsebene niederschlägt, in Graphic Novels nicht vorhanden ist. Realistische Zeichnungen sind zwar charakteristisch für viele autobiographische und historische Comics, aber sind keine Voraussetzung dafür, ob eine Erzählung unter die Kategorie der Graphic Novel fällt. Vielmehr handelt es sich bei Graphic Novels um eine sozio-kulturelle Erscheinung, die sich mit comicspezifischen Ausdrucksformen verbindet, als um eine literarische Gattung (vgl. TRIPPÓ 2018). Außerdem geht GROENEWOLD (2010) davon aus, dass Lernende ohne Ausnahme mit dem

Medium vertraut sind und daher die Lektüre weniger Herausforderungen bedeutet als die Arbeit mit literarischen Werken. Damit wird jedoch nicht beachtet, dass gerade die Comicrezeption kulturelles Wissen voraussetzt und nicht automatisch erfolgt. Des Weiteren richten sich Comics nicht zwangsläufig an ein junges Lesepublikum.

Ebenso wie GROENEWOLD (2010) zeichnet sich KSENIA KUZMINYKHS (2014) Beitrag durch einen übergreifenden Charakter aus, indem auch hier das didaktische Potenzial der graphischen Erzählkunst im Allgemeinen ausgelotet wird und nicht Praxisbeispiele, sondern theoretische Überlegungen dominant sind. Hier werden erneut Graphic Novels fokussiert, die jedoch nicht näher bestimmt und nicht von anderen Formaten differenziert werden. Die Kompetenzen, die sich nach KUZMINYKH (2014) mit Graphic Novels fördern lassen, werden in einer Mindmap systematisiert, wobei auch die fremdsprachlichen Fertigkeiten bzw. Teilfertigkeiten (Grammatik, Wortschatz) als eigenständige Kompetenzen aufgefasst werden und neben der Medienkompetenz oder der interkulturellen Kompetenz Erwähnung finden. Des Weiteren werden klassische Argumente für Comics vorgebracht:

Sie üben eine motivierende Wirkung aus und können den jungen Lesern einen Einstieg in die Werke von Klassikern geben. [...] Die für das Medium spezifischen reduzierten verbalsprachlichen Textanteile sind leichter zu bewältigen, vor allem dann, wenn Bild und Erzähl- oder Dialogtext sich komplementär zu einander (sic!) verhalten. Dadurch werden sowohl den monolingual deutschsprachigen Schülern als auch den Lernenden mit einer anderen sprachlichen und kulturellen Herkunft zusätzliche Impulse und Anhaltspunkte für die Sinnkonstruktion der textuell-grafischen Vorlagen und konsequenterweise eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ermöglicht. (KUZMINYKH 2014:76-77)

Nach diesen Ausführungen widmet sich KUZMINYKH (2014) Fragen der Comicrezeption und beschreibt, wie die Verbindung von Gesagtem und Gezeigtem im Comic erschlossen wird. Bei der Bildrezeption stützt sich der Aufsatz vorwiegend auf das triadische Zeichensystem nach Charles Sanders Peirce und unterscheidet ikonische, indexikalische und symbolische Darstellungsweisen. Insbesondere wird die Bedeutung von Leerstellen beschrieben, wobei Kategorisierungen aus der Filmdidaktik herangezogen werden. Die Merkmale der im Comic verwendeten sprachlichen Ausdrücke werden ebenfalls herausgearbeitet. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass auch der graphischen Form des Textes in der Erzählung eine Rolle zukommt. Basierend auf diesen gestaltungsbezogenen Ausführungen werden in einem letzten Schritt drei Arbeitsweisen präsentiert, mit denen Graphic Novels im fremdsprachlichen Deutschunterricht Anwendung finden können: analytische, handlungs- und produktionsorientierte

sowie szenische Arbeitsweisen. Der erste Ansatz bezieht sich darauf, dass Lernende die Erzählstruktur unter die Lupe nehmen und inhaltsbezogene Aufgaben lösen. Im Gegensatz dazu werden unter dem zweiten Ansatz Herangehensweisen zusammengefasst, bei denen die produktiven Fertigkeiten mit Comics gefördert werden. Was konkret unter szenischen Methoden zu verstehen ist, wird im Aufsatz nicht ausführlich behandelt. Möglicherweise geht es dabei um die Bearbeitung des gelesenen Comics mit Techniken der Theater- und Dramapädagogik.

Auch wenn KUZMINYKH (2014) ebenso wie GROENEWOLD (2010) mit dem kontroversen Begriff der Graphic Novel operiert, gelingt es ihr, die Funktionsweisen des Comics differenziert darzustellen, indem die visuelle Erzählebene stärker in die Analyse einbezogen wird und Comics dadurch als eigenständiges Medium und nicht als Teil der Literatur untersucht werden. Auch bei KUZMINYKH (2014) wird jedoch vereinfachend angenommen, dass die Verflechtung von Text und Bild Lernenden beim Verstehen hilft, obwohl dies nicht immer der Fall ist, weil die visuellen Zeichen nicht zwangsläufig die im Textanteil vermittelten Informationen bebildern. Auch die Klassifizierung von Arbeitsweisen wirft Fragen auf: Vor allem die Beziehung zwischen szenischen und handlungs- und produktionsorientierten Vorgehensweisen bleibt unklar, aber auch die analytischen Aufgaben sollten weiter differenziert werden. Wenn Lernende Fragen zur Handlung beantworten, die Bedeutung eines Symbols herausarbeiten oder eben die erzähltechnische Funktion der Panelgestaltung diskutieren, sind jeweils unterschiedliche analytische Fähigkeiten gefragt, die von der narrativen Kompetenz bis zur kritischen Medienkompetenz reichen.

Ein weiterer Beitrag, in dem eine ähnliche Grundlegung der Comicdidaktik versucht wird, stammt von MAGDALENA DUDZIŃSKA (2013). Hier werden Comics schon im Titel als „bildnarrative Medien“ eingestuft. Eingangs wird konstatiert, dass Comics zwar seit den 1970er Jahren im fremdsprachlichen Deutschunterricht verwendet würden und Jugendliche diese Erzählungen gerne lesen würden, dass aber eine theoretische Auseinandersetzung in der DaF-Didaktik bislang so gut wie ausgeblieben sei. Der erste Abschnitt zielt vorrangig darauf ab, das Medium unter Rückgriff auf theoretische Ansätze der aktuellen Comicforschung zu definieren. Nach einem kurzen Überblick wird diesbezüglich festgehalten:

Die Aufgabe der Fremdsprachendidaktik ist nicht unbedingt die Entwicklung einer neuen Definition oder eine Polemik mit den gängigen Comictheorien (obwohl sich diese in der Comicdidaktik niederschlagen können), sondern vielmehr die Bereitstellung einer Definition, die es erlauben würde, Comics als Unterrichtsmittel zu charakterisieren und sie von anderen medialen Formen abzugrenzen. (DUDZIŃSKA 2013:70)

In einem weiteren Schritt werden zwei dominante Annäherungsweisen der Fremdsprachendidaktik dargestellt: Bisher sei der Comic als Literatur oder als visuelle Kunst eingestuft worden. DUDZIŃSKA (2013) schlägt deswegen eine Arbeitsdefinition vor, die Narrativität und Hybridität als zentrale Kategorien verwendet und auf modernen Bilderzählungen mit Sprech- und Denkblasen beruht. Verwiesen wird in diesem Kontext auf ein übergreifendes theoretisches Konzept, das von Dietrich Grünewald lanciert wurde und als Prinzip Bildgeschichte in die comicwissenschaftliche Fachliteratur einging. Damit wird der Comic lediglich als eine mögliche, historisch und sozio-kulturell bestimmte Spielart des Erzählens mit Bildern beschrieben. Im Beitrag wird der Comic außerdem als Sammelbegriff verwendet, neben Graphic Novels wird noch zwischen Comic-Strips und Cartoons unterschieden. Nach der Begriffsbestimmung wird darauf eingegangen, wie Comics erzählen. Aufbauend auf diesen narrativen Besonderheiten werden anschließend die Kompetenzen fokussiert, die im Unterricht geschult werden können. Zum einen wird die Fähigkeit, durch Bilder vermittelte Informationen erschließen und hinterfragen zu können, als visuelle Kompetenz erläutert. Zum anderen werden die narrative Kompetenz und die Medienkompetenz als wichtige Bestandteile der Arbeit mit Comics festgehalten. Beide beziehen sich auf die Rezeption und Produktion, d.h., Lernende sollen dazu befähigt werden, Bildgeschichten und Geschichten im Allgemeinen zu verstehen, kritisch zu betrachten sowie selber zu gestalten. Zum Schluss wird unterstrichen, dass Comics durch die vermittelten Inhalte auch zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz einen Beitrag leisten können, indem diese Erzählungen die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Erscheinungen ermöglichen.

Der Mehrwert des Comics ergibt sich für DUDZIŃSKA (2013) vor allem daraus, dass das Medium Lernenden gleichermaßen zu sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen verhelfen kann. In diesem Ansatz sind in erster Linie die differenzierten und medienwissenschaftlich fundierten Überlegungen zur Comicdefinition der Fremdsprachendidaktik besonders wertvoll. Auch wenn Cartoons und Comic-Strips nicht deutlich voneinander abgegrenzt werden und die Bezeichnung *bildnarratives Medium* u.a. auch für Film und Fotografie verwendet werden kann, wird der Comic hier eindeutig als unabhängiges Medium und in seinem Verhältnis zu anderen massenmedialen Ausdrucksweisen erfasst. Diese theoretische Darstellung fokussiert nicht die Arbeitsweisen, sondern die verschiedenen Kompetenzen. Diese Konzeptualisierung ermöglicht DUDZIŃSKA (2013) eine lernzielorientierte Betrachtung. Aufgaben und Aktivitäten werden nicht so wie bei KUZMINYKH (2014) aus den comicspezifischen Rezeptionsbedingungen, sondern aus diesen Kompetenzen abgeleitet.

3. Comics im Landeskundeunterricht: Impulse aus der Praxis

Zwar diskutiert MARC HIERONIMUS (2009) in seinem Beitrag teilweise auch allgemeine theoretische Fragen der Comicedidaktik, fokussiert aber vorwiegend einen ausgewählten Bereich, den Landeskundeunterricht mit Geschichtscomics. Im ersten Teil werden Argumente dafür geliefert, warum der Comic einen legitimen Forschungsgegenstand in der Fremdsprachendidaktik darstellen. Betont wird dabei, dass sich Comics im deutschsprachigen Raum großer Beliebtheit erfreuen und deshalb zwangsläufig auch in der Forschung berücksichtigt werden sollten. Diesbezüglich werden Verkaufszahlen und weitere Statistiken zitiert, um die kulturelle und wirtschaftliche Relevanz des Mediums zu begründen. Gleichzeitig wird auf kulturwissenschaftliche Deutungsansätze verwiesen und festgehalten, dass Comics weder als Kindergeschichten abgestempelt werden dürfen noch zur subkulturellen Lesepraxis gehören. Erörtert wird außerdem, warum die Arbeit mit Comics sinnvoll sei. Erstens wird hervorgehoben, dass Comics Teil der zielsprachlichen Kulturen seien und daher zwangsläufig in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollten. Zweitens beruft sich HIERONIMUS (2009) darauf, dass sich visuelle Darstellungen und Bilder aus neurobiologischen Gründen besonders positiv auf die Lernprozesse auswirken. Drittens seien die zahlreichen Aktivitäten, die mit Comics und nach HIERONIMUS (2009) vor allem mit historischen Bildgeschichten möglich sind, der Grund dafür, dass das Medium in der DaF-Didaktik stärker beachtet werden sollte. Ausgehend von diesen Überlegungen werden exemplarisch Aufgaben vorgestellt, die jeweils einem Teilbereich der Fremdsprachendidaktik zugeordnet werden. Mündlicher Ausdruck, Aussprache, Grammatik, Wortschatz und schließlich Landeskunde werden dabei als mögliche Anwendungsbereiche beschrieben. In weiteren Teilen des Beitrags wird vorgeschlagen, dass Comics als Medium auch zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden könnten. Möglich sei noch, dass Comics mit anderen Medien ins Verhältnis gesetzt werden und Lernende mit unterschiedlichen Film- und Comicedaptionen eines literarischen Werks arbeiten. Behauptet wird anschließend, dass sich insbesondere Geschichtscomics vielfältig einsetzen lassen, da sie historische Erfahrungen und Lebenswelten inszenieren. Drei Spielarten historischen Erzählens werden festgehalten: (1) Comicerzählungen, die keine historischen Themen darstellen, sondern selbst Teil der Entwicklungsgeschichte des Comics sind; (2) Comics, die nur in einem geschichtlichen Kontext zu deuten sind und Betrachtungsweisen eines Zeitalters konservieren (als Beispiel hierfür werden u.a. nationalsozialistische Bildgeschichten erwähnt); (3) Comics, die vergangene Wirklichkeiten in Szene setzen. Auf eine weitere Klassifizierung wird in diesem

Aufsatz verzichtet, obwohl auf mögliche Differenzierungen der Geschichtsdiaktik hingewiesen wird. Des Weiteren folgen zahlreiche Comics und Graphic Novels, die jeweils die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten der deutschen Vergangenheit bieten. In erster Linie werden Kriegsgeschichten und Werke mit einem Bezug zur NS-Zeit aufgelistet.

CHIARA CERRIS (2014) praxisorientierte Arbeit knüpft an die Argumentation von HIERONIMUS an, aber während dieser eher allgemeine Unterrichtsvorschläge macht und eine umfangreiche Lektüreliste für historische Themen bereitstellt, bezieht sich Cerri auf konkrete Unterrichtsbeispiele und stellt im Anhang auch ihre eigenen Arbeitsblätter zur Verfügung. In dem Sammelband, in dem Cerris Praxisbericht zu finden ist, gibt es noch einen weiteren Aufsatz, in dem die Entstehungsgeschichte des Mediums und die kontroverse Verwendung von Begrifflichkeiten in der deutschsprachigen Comicforschung dargestellt werden. Da RALF PALANDT (2014) aber unterrichtsdiaktische Fragen nicht behandelt, wird an dieser Stelle auf diesen Aufsatz nicht eingegangen. Eingangs veranschaulicht Cerri mit Zitaten aus der Fachliteratur, dass Comics zwar immer wieder als „Wundermittel für den Fremdsprachenunterricht“ (CERRI 2014:120) positioniert werden, aber das Potenzial empirisch noch nicht eingehend untersucht wurde. Sie konnte zum Beispiel nur ein einziges Experiment zum Leseverstehen ausfindig machen und auch dessen Ergebnisse würden nahelegen, dass Lernende Comics nicht ohne weiteres entschlüsseln können und visuelle Hinweise sogar zu Verwirrungen führen können (vgl. MEMPEL 2010). Auch hier wird versucht zu begründen, warum sich die Arbeit mit der graphischen Erzählkunst lohnt. Einerseits wird der Comic als „ein ungewöhnliches Medium, das auch aufgrund seiner seltenen Verwendung im Unterricht bei Lernenden eine gewisse Neugier weckt und auf sie eine starke Faszination ausübt“ (CERRI 2014:120), charakterisiert, andererseits sei die Verwendung deswegen sinnvoll, weil diese Bilderzählungen im Unterricht und in Lehrwerken vernachlässigte Themen, d.h. die jüngste Vergangenheit darstellen würden.

Nach der Begründung wird zunächst die Rezeptionsgeschichte des Comics in der fachdidaktischen Diskussion nachgezeichnet. Als ein weiterer Schritt werden historische Comics je nach Authentizitätsgrad in Kategorien unterteilt und davon abgeleitet Auswahlkriterien für die Unterrichtspraxis erarbeitet. Ausgehend von einem kurzen Überblick über fremdsprachendidaktische Arbeiten zu Comics wird dabei eine Aufgabentypologie aus der Englischdidaktik vorgestellt (vgl. HALLET 2012) und für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache adaptiert. Mit anschaulichen Beispielen aus ihrer eigenen Praxis präsentiert CERRI (2014) abschließend, inwieweit diese Arbeitsweisen auch auf deutsch-

sprachige Comics zu übertragen sind. Dieser Beitrag hebt sich von den früher erwähnten wesentlich dadurch ab, dass hier die Erkenntnisse und Erfahrungen aus anderen Bereichen für die DaF-/DaZ-Didaktik fruchtbar gemacht werden. Gleichzeitig wird eine kritische Überprüfung der einschlägigen Fachliteratur durchgeführt und Forschungslücken werden identifiziert. Außerdem liefert der Aufsatz auch reflektierte Fallbeispiele.

Ebenso wie HIERONIMUS (2009) und CERRI (2014) widmet sich ANTJE KRUEGER (2016) dem Einsatz von authentischen Geschichtscomics zu zeithistorischen Themen. Zuerst wird darüber berichtet, dass aktuelle US-amerikanische Lehrwerke die deutsche Teilungsgeschichte kaum thematisieren, obwohl die Ereignisse und Erfahrungen der Vorwendezeit bis heute nachwirken und umfassend erforscht wurden. Als Herausforderung wird diesbezüglich betont, dass das Verstehen von historischen Romanen und Spielfilmen für Anfänger und Fortgeschrittene gleichermaßen Schwierigkeiten bereitet. Als Lösung wird deshalb die Arbeit mit autobiographisch inspirierten Graphic Novels vorgeschlagen. Zunächst werden solche Erzählwerke mit amerikanischen Beispielen verglichen und anschließend folgt ein chronologischer Überblick über Comics, in denen die ostdeutsche Nachkriegsgeschichte als erlebte Geschichte verhandelt wird. Im zweiten Teil werden drei ausgewählte Comics (*Tunnel 57*, *Grenzfall* und *drüben!*) unter didaktischen Gesichtspunkten vorgestellt: Die Darstellungen beinhalten jeweils eine kurze Inhaltsangabe, Hinweise auf gestaltungstechnische Aspekte und erprobte Unterrichtsvorschläge, in denen alle Bereiche des Fremdsprachenlernens angesprochen werden. Im Fazit wird wie folgt argumentiert:

Students can read about extraordinary stories and remarkable people (*Tunnel 57*, *Grenzfall*), but they also glean insights into everyday life in the GDR (*drüben!*). [...] The illustrations help students directly relate to and more easily understand the content, and create space for innovative teaching activities that integrate creative writing and the arts. Incorporating *Tunnel 57*, *Grenzfall* and *drüben!* into Novice and Intermediate language learning levels will make GDR history more comprehensible and accessible, and increase students' linguistic, literary, and cultural competency. (KRUEGER 2016:165)

KRUEGER wiederholt damit auch die gängigen Argumente, die auf einem sehr oberflächlichen Comicbegriff beruhen. Dennoch bietet der Beitrag interessante Einblicke in die US-amerikanische Unterrichtspraxis. Zwar wird keine Kategorisierung der vorgestellten Aufgaben vorgenommen, aber hier zeichnet sich eine mediensensible Arbeitsweise ab, die der Multimodalität des Comics weitestgehend Rechnung trägt. Zugleich könnte die Darstellung als Vorlage für ähnliche subjektive Berichte dienen.

Gleiches gilt für JULIA LUDEWIGS (2016) Beitrag zur Comicedidaktik, in dem ebenfalls ein Unterrichtsbeispiel präsentiert wird. Auch diese Arbeit bezieht sich auf US-amerikanische Unterrichtskontexte und konstatiert im ersten Absatz, dass Comics zwar selten zur Vermittlung von fremdsprachigen kulturellen Informationen verwendet werden, doch neue Wege im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht eröffnen können. Gegenstand des Aufsatzes ist die Sammlung *Operation Lächerli*, aus der drei Comics einzeln analysiert werden. Anhand der Besonderheiten der visuellen Gestaltung werden jeweils mehrere Aufgaben und Übungen für fortgeschrittene Lernende entwickelt. Die didaktischen Vorschläge richten sich nach Fertigkeiten, die als ‘visual and multimodal skills’ sowie ‘literary analytical skills’ bezeichnet werden. LUDEWIG weist bereits im ersten Abschnitt darauf hin, dass die Arbeit mit authentischen, d.h. nicht für Deutschlernende, sondern für ein muttersprachliches Publikum gedachten Erzählungen ohne eine sorgfältige Auswahl nicht möglich ist. Der Comic wird insgesamt als “compelling educational tool” (LUDEWIG 2016:139) eingeschätzt:

It is also a pedagogical resource that draws students closer to an understanding of a city’s and a country’s history, to literary and visual effects in storytelling, and, hopefully, to a medium they may find fascinating and entertaining enough to continue reading even after the semester has ended. (LUDEWIG 2016:139)

Ludewig argumentiert also in der Gesamtbetrachtung ähnlich wie KRUEGER oder HIERONIMUS und hebt hervor, dass Comics Lernende für die zielsprachliche Kultur und für Lesen im Allgemeinen begeistern können. Die Aufteilung der Aufgaben nach Fertigkeiten ermöglicht ihr, Comics als hybrides Erzählmedium und nicht als literarische Form in den Blick zu nehmen. Eine weitere Differenzierung je nach Teilbereichen wäre auch hier wünschenswert, sie bleibt jedoch ebenso wie bei KUZMINYKH (2014) aus.

4. Forschungsdesiderate für eine (künftige) Comicedidaktik

Nach diesem Forschungsbericht, in dem ich mich auf ein paar ausgewählte Reflexionen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache konzentrierte, zeichnet sich ab, dass in der DaF-Didaktik die Comicdefinition sehr unterschiedlich und teilweise undifferenziert verwendet wird. Unter Comics wird nicht selten eine illustrierte literarische Erzählform verstanden oder der Begriff verweist in vielen wissenschaftlichen Beiträgen nur auf Graphic Novels, die wiederum ohne Berücksichtigung ihrer umstrittenen comicwissenschaftlichen Beurteilung diskutiert werden. Comicstrips und andere Formate der graphischen Erzählkunst werden kaum, wenn überhaupt in der For-

schungsliteratur thematisiert, obwohl diese auch im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen. Während die Vermittlung von landeskundlichen und historischen Themen anhand von konkreten Praxisbeispielen ausführlich beleuchtet wird, fehlen Reflexionen über andere Anwendungsbereiche: Unterrichtsvorschläge für die Wortschatzarbeit oder grammatikalische Strukturen gibt es zum Beispiel zwar sporadisch, aber reflektierte Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis oder empirische Untersuchungen finden sich keine. Beurteilungskriterien für Lerner-Comics wurden bisher ebenfalls nicht diskutiert. Für die hier präsentierten comicbezogenen didaktischen Überlegungen ist es schließlich charakteristisch, dass diese Arbeiten tendenziell entweder von konkreten Unterrichtssituationen oder von abstrakten Deutungsansätzen der Comicforschung ausgehen, aber die Erkenntnisse und Herangehensweisen anderer Fachdidaktiken meistens außer Acht lassen.

Allerdings deuten die Publikationen und Tagungsbeiträge der letzten Jahre auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema hin: Die renommierte Fachzeitschrift *Fremdsprache Deutsch* widmete der Arbeit mit Graphic Novels im Herbst 2020 ein Themenheft und stellte zudem eine Auswahlbibliografie mit Publikationen zu Comics, Graphic Novels und Mangas bereit, die in den letzten zwanzig Jahren im DaF/DaZ-Bereich erschienen sind (Lay / Trippó 2020). Das didaktisch-methodische Potenzial von ausgewählten Literaturadaptionen im Comic wurde im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mittlerweile unter Rückgriff auf die Analysekategorien trans- und multimodalen Erzählens akribisch erforscht. Außerdem gab es auf der *Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (IDT) in Wien eine eigenständige Sektion, in der visuelles Lernen mit Bildern, Filmen und Bild-Text-Verbindungen im Mittelpunkt stand.

Ausgehend von den hier zusammenfassend präsentierten Forschungspositionen und angesichts der aktuellen Entwicklungen lassen sich folgende Forschungsdesiderate für eine Comicedidaktik im DaF/DaZ-Bereich formulieren:

- (1) Praxiserprobte Arbeitsweisen und Annäherungsweisen aus anderen Bereichen der Fremdsprachendidaktik sollen stärker fokussiert werden, um beurteilen zu können, inwieweit sich diese Ansätze auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache übertragen lassen.
- (2) Nicht nur die Einsatzmöglichkeiten der sog. Graphic Novels sollte man in Zukunft untersuchen, sondern auch andere Formate graphischen Erzählens sollten in die Forschung und in die Unterrichtspraxis stärker einbezogen werden, zumal der Begriff selbst in der Forschungsliteratur umstritten ist und weder thematisch noch gestaltungstechnisch eine differenzierte Kategorisierung ermöglicht.

(3) Für authentische deutschsprachige Comics sind Auswahlkriterien zusammenzustellen, wobei die Genres und Formate des Comics sowie die jeweiligen Lern- und Lehrziele berücksichtigt werden sollen. Bei der Auswahl sollen Werke aus Österreich und der Schweiz mehr einbezogen werden, um dem DACH-Prinzip gerecht zu werden.

(4) Comicbezogene Aufgaben und Aktivitäten sollen systematisch dargelegt werden, insbesondere die möglichen Arbeitsweisen, mit denen Lernende für die comictypischen Erzählkonventionen und visuellen Strategien der Aufmerksamkeitslenkung und Handlungsführung sensibilisiert werden, sollen je nach Sprachniveaustufe erarbeitet werden. Eine solche Aufgabentypologie und die Auswahlkriterien für authentische Comics sollen Lehrpersonen dabei unterstützen, selbst Unterrichtssequenzen mit authentischen Comics zu entwickeln, weil sie zum einen den Schwierigkeitsgrad richtig einschätzen können, zum anderen mit den Arbeitsweisen vertraut sind, die ihren Unterrichtszielen und Zielgruppen am besten entsprechen.

(5) Zum Schluss sollten die empirischen Untersuchungsmethoden der Sprachlehrforschung adaptiert werden, damit praxisbezogene Experimente zur Arbeit mit Comics durchgeführt werden können. Auf diese Weise könnten die subjektiven Einschätzungen, die derzeit die fachdidaktische Diskussion über Comics prägen, auch empirisch überprüft werden.

Literatur

CERRI, CHIARA (2014): *Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht*. In: HIERONIMUS, MARC (ed.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 90)*. Göttingen, 119-151.

DUDZIŃSKA, MAGDALENA (2013): *Comics – Zum Einsatz von bildnarrativen Medien im DaF-Unterricht*. In: CHUDAK, SEBASTIAN (ed.): *Fremdsprachenunterricht- omnimedia? Frankfurt a.M., 69-76*.

GROENEWOLD, PETER (2010): *Literatur im Landeskundeunterricht*. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFSEISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Halbbd. 2. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 35)*. Berlin / New York, 1565-1571.

HALLET, WOLFGANG (2012): *Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 117:2-8.

HIERONIMUS, MARC (2009): *Geschichtcomics im DaF-Unterricht*. In: NIERADKA, MAGALI LAURE / SPECHT, DENISE (eds.): *Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht*. Münster, 101-114.

- KRUEGER, ANTIJE (2016): "Show and Tell" Using Graphic Novels for Teaching East German History in the Novice and Intermediate Foreign-Language German Classroom. In: KUTCH, LYNN M. (ed.): *Novel Perspectives on German-Language Comics Studies: History, Pedagogy, Theory*. Lanham / Boulder / New York / London, 145-168.
- KUZMINYKH, KSENIJA (2014): *Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht*. In: *Glottodidactica* XLI/2:75-86.
- LAY, TRISTAN / TRIPPÓ, SÁNDOR (2020): *Bibliografie zu Comics, Graphic Novels und Mangas im DaF-Unterricht (2000-2020)*. In: *Fremdsprache Deutsch* 63:1-11: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-63-Online-Gutter.pdf> (02.08.2023).
- LUDEWIG, JULIA (2016): *Using Graphic Novels for Content Learning in the German-Studies Classroom*. The Basel City Reportage Operation Lækkerli. In: KUTCH, LYNN M. (ed.): *Novel Perspectives on German-Language Comics Studies: History, Pedagogy, Theory*. Lanham / Boulder / New York / London, 121-143.
- MEMPEL, CATERINA (2010): *Verstehensprobleme bei der Comic-Rezeption in der Erst- und Fremdsprache. Eine vergleichende Untersuchung mittels Laut-Denk-Daten*. In: LUTJEHARMS, MADELINE / SCHMIDT, CLAUDIA (eds.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen, 189-205.
- PALANDT, RALF (2014): *Comics- Geschichte, Struktur, Interpretation*. In: HIERONIMUS, MARC (ed.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 90.). Göttingen, 77-118.
- TRIPPÓ, SÁNDOR (2018): *Graphic Novels im DaF/DaZ-Unterricht. Ansätze für eine Comicdidaktik*. In: FELD-KNAPP, ILONA (ed.): *Literatur* (= CM-Beiträge, Bd. 4). Budapest, 178-193.

Sándor Trippó

Dr., ist DaF-Didaktiker aus Ungarn mit vielfältigen Unterrichts- und Fortbildungserfahrungen. Als Beauftragter für ‚Bildungskoooperation Deutsch‘ am Goethe-Institut Budapest entwickelt er praxisnahe Fortbildungskonzepte und lernerorientierte Unterrichtsszenarien für Präsenz- und Blended-Settings. Als Fortbildner hält er Vorträge und Workshops für Deutschlehrende zu ausgewählten didaktischen Themen, insb. zu Visual Literacy. 2022 leitete er mit Ingrid Zeller (Chicago) die Sektion „Visuelles Lernen mit Bildern, Filmen und bild-Text-Verbindungen“ auf der Internationalen Deutschlehrer*innentagung; 2023 war er Keynote-Speaker der Konferenz des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbandes sowie der Jahrestagung des Fachverbandes ungarischer Sprachschulen, außerdem entwickelte er das Begegnungsformat „didaktik2go“, das erste landesweite Treffen für ungarische Nachwuchslehrer*innen mit Workshops und Vernetzungsmöglichkeiten.

PETR PYTLÍK, JOHANNA DALSANT

Masaryk Universität Brno

 <https://orcid.org/0000-0002-2661-2529>

Irritierende Unterrichtserfahrungen im DaF-Unterricht und ihre konstruktive Reflexion an tschechischen und slowakischen Universitäten

Dozentinnen und Dozenten, die im Rahmen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der österreichischen Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD) an Hochschulen in aller Welt Deutsch als Fremdsprache unterrichten, treffen auf Studierende, die mitunter unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster aufweisen, was zu Irritationen im Unterricht führen kann. Dieser Artikel ist ein Versuch, mit diesen Irritationen systematisch umzugehen. Zu diesem Zweck werden Ergebnisse einer Datenerhebung vorgestellt, in deren Rahmen OeAD- und DAAD-LektorInnen in Tschechien und der Slowakei mittels eines Online-Fragebogens und Studierende in einem Fokusgruppen-Interview befragt wurden. Beide Gruppen beantworteten die Fragen, ob sie irritierende Lehrsituationen erlebt haben und wie diese verlaufen und verhandelt worden sind. Anschließend gaben sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden an, wie sie in Zukunft mit solchen Situationen konstruktiv umgehen möchten.

Schlüsselwörter: kulturelle Irritation, Deutschdozent*innen an tschechischen Universitäten, Diskursanalyse, Fokusgruppenanalyse, Diskursbewusstsein

Disconcerting Teaching Experiences in German as a Foreign Language Instruction and Their Constructive Reflection at Czech and Slovak Universities

Lecturers who teach German as a foreign language at universities around the world through the German Academic Exchange Service (hereafter DAAD) and the Austrian Agency for Education and Internationalisation (hereafter OeAD) encounter students who sometimes have different cultural patterns of interpretation, which can lead to irritations in the classroom. This article is an attempt to deal with these irritations systematically. For this purpose, results of a data collection are presented, within which OeAD and DAAD lecturers in the Czech Republic and Slovakia were interviewed by means of an online questionnaire and students in a focus group interview. Both groups responded to the questions of whether they had experienced irritating teaching situations and how these had proceeded and been negotiated. Subsequently, both the teachers and the students stated how they would like to deal constructively with such situations in the future.

Keywords: cultural irritation, lecturers of German at Czech universities, discourse analysis, focus groups analysis, discourse awareness

Konstruktywna refleksja o irytujących doświadczeniach dydaktycznych na zajęciach z niemieckiego jako języka obcego w uniwersytetach słowackich i czeskich

Wykładowcy, którzy uczą języka niemieckiego jako języka obcego w uniwersytetach na całym świecie jako lektorzy Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD) i Austriackiej Centrali Wymiany Akademickiej (OeAD), spotykają się ze studentami, reprezentującymi różne kody kulturowe. Może to prowadzić do irytacji w trakcie prowadzenia zajęć. Niniejszy artykuł proponuje, jak radzić sobie z tego rodzaju trudnymi sytuacjami. W tym celu przedstawiono wyniki badania, w ramach którego wykładowcy OeAD i DAAD w Czechach i na Słowacji zostali przetestowani za pomocą kwestionariusza online, a ze studentami przeprowadzono wywiady w grupie fokusowej. Obie grupy odpowiedziały na pytania, czy doświadczyły irytujących sytuacji dydaktycznych oraz jak sobie z nimi radzono i negocjowano. Zarówno nauczyciele, jak i studenci stwierdzili następnie, w jaki sposób chcieliby konstruktywnie podchodzić do takich problemów w przyszłości.

Słowa kluczowe: irytacja kulturowa, niemieccy wykładowcy na czeskich uniwersytetach, analiza dyskursu, analiza grup fokusowych, świadomość dyskursu

1. Einleitung

Am ersten November 2019 empörte sich der deutsche Botschafter Christopher Israng bei seinem Besuch in Prag darüber, dass in der Prager Altstadt eine Gummimaske von Adolf Hitler verkauft wurde. Er teilte sein Foto auf Twitter und der tschechische Innenminister Jan Hamáček rief die Polizei auf, sie

solle sich mit dem Vorfall beschäftigen (vgl. ČTK 2019a). Der Vorfall wurde politisiert, das Geschäft wurde kontrolliert und aufgrund eines ungültigen Mietvertrags geschlossen (vgl. ČTK 2019b). Bald entfachte sich eine Debatte in den sozialen Netzwerken, in der Missverständnisse und Irritationen ans Licht kamen, die vor allem mit der Reaktion von Israng polemisierten. Einige Kommentatoren hielten den deutschen Botschafter für überempfindlich, zumal neben Hitler auch die Masken von Stalin, Gorbatschow oder Matroschka verkauft wurden, was ihn aber augenscheinlich nicht störte (vgl. ČT 2019). Das Geschäft blieb allerdings geschlossen, und die Debatten haben sich wieder beruhigt.

Der Fall wurde bald vergessen, Hitler- und Stalin-Masken oder auch Matroschka, die in Tschechien als eindeutige Symbole für die sozialistische Ära angesehen werden, sind auch weiterhin in den Fensterläden zu sehen (vgl. BÍLÍKOVÁ 2020), denn wie auch die Kommentare auf sozialen Netzwerken richtig bemerken, handelt es sich beim Verkauf entsprechender Utensilien kaum um die Propagierung des Nationalsozialismus, und so kann man den Verkauf in einem demokratischen Staat wohl kaum einfach verbieten.

Diese Begebenheit und die damit verbundenen Diskussionen führen wir im vorliegenden Beitrag deshalb als Beispiel an, weil sie aufzeigen, dass Irritationen, die sich aus unterschiedlichen diskursiven Wahrnehmungsperspektiven ergeben, nicht nur zwischen völlig unterschiedlichen Kulturen entstehen, sondern auch innerhalb eines kleinen, kulturell relativ homogenen Raumes, wie ihn der mitteleuropäische Raum darstellt. In solchen Situationen kommt es oft dazu, dass beide Seiten einen nachvollziehbaren Standpunkt vertreten, unterschiedlich sind allerdings die diskursiven Deutungsmuster der beteiligten Subjekte. Der deutsche Botschafter war zu Recht empört, dass noch im Jahre 2019 eine Gummimaske von Adolf Hitler in Prag verkauft wird. Die tschechischen Diskutierenden waren über seine öffentliche Erklärung zu diesem Vorfall empört, da er sich doch im Kontext von anderen Geschäftsartikeln, die direkt mit dem sowjetischen totalitären Regime zusammenhängen, nur jenen Artikel ausgewählt hat, der direkt mit der Geschichte seines Landes zusammenhängt. Außerdem sorgte seine Reaktion für weitere Empörung, weil die tschechischen Diskussionsteilnehmenden und Medien auch auf jegliche Eingriffe oder besser gesagt jegliche Andeutungen von Eingriffen der Politik in die freie Marktwirtschaft reagierten. Bei der Sichtung der Reaktionen wird deutlich, dass in der oben genannten Diskussion Unterschiede von verschiedenen Diskursen, wie sie in Deutschland und in Tschechien geführt werden, aufgezeigt werden können.

Obwohl das genannte Beispiel nur ein unbedeutender Fall von kulturbedingten Irritationen ist, kann man sich weiter fragen, ob und inwieweit ähnliche Situationen auch im DaF-Unterricht, an dem tschechische oder slowakische Lernende teilnehmen und der von Lehrenden, die aus Deutschland oder Österreich über den DAAD bzw. OeAD in die Länder entsendet werden, gestaltet wird, vorkommen. Dieser Frage wollen wir hier nachgehen, wobei auch die häufig diskutierte Rolle des interkulturellen Lernens, der interkulturellen Kompetenz (vgl. BOLTEN 2007) und der interkulturellen fremdsprachigen Handlungsfähigkeit oder auch das Konzept der Diskursbewusstheit (vgl. PLIKAT 2017) angesprochen werden soll.

In einer im Folgenden vorgestellten qualitativen Untersuchung betrachten wir mögliche irritierende Unterrichtserfahrungen aus zwei Perspektiven, und zwar a) aus der Perspektive der an tschechischen und slowakischen Universitäten unterrichtenden DAAD- und OeAD-Lektor*innen, die, wie angenommen wird, möglicherweise in ihren Unterrichtseinheiten in irritierende Unterrichtserfahrungen geraten können, und b) exemplarisch aus der Perspektive der tschechischen Studierenden. Unter dem Begriff „irritierende Unterrichtserfahrungen“ verstehen wir dabei vor allem Situationen, die aufgrund der Begrenztheit der kulturellen Deutungsmuster (vgl. ALTMAYER 2006) oder auch durch die Verletzung bzw. Infragestellung von selbst wahrgenommenen Selbstverständlichkeiten entstehen (vgl. GOBEISHI / KOREIK 2003) und den geplanten Unterricht unerwartet sprengen oder in unerwarteten irritierenden Reaktionen und Diskussionen ausufern lassen können.

Unsere Datenerhebung verlief in folgenden Phasen: In der ersten Phase wurde ein offener Fragebogen an DAAD- und OeAD-Lektor*innen versendet, in der zweiten Phase wurde mit einer Gruppe von tschechischen Studierenden der Masaryk Universität in Brno (Tschechien) in Fokusgruppen zum Thema der irritierenden Unterrichtserfahrungen in Kursen mit ausländischen DaF-Lektor*innen diskutiert. Schließlich wurden die zwei dadurch entstandenen Datensätze anhand von Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert.

2. Vom Kulturbegriff zum Diskursbegriff

Bevor die Ergebnisse unserer Analyse gründlicher besprochen werden, möchten wir einige Entwicklungstendenzen, die für die Diskussionen zur interkulturellen Kompetenz in den letzten Jahren prägend sind, nachzeichnen.

Wie ALTMAYER (vgl. 2006:51) gehen auch wir im folgenden Beitrag davon aus, dass die Wirklichkeit immer eine auf Basis während unserer Sozialisa-

tion erlernter Muster gedeutete Wirklichkeit ist. Altmayer prägt den Begriff „kulturelle Deutungsmuster“ (ALTMAYER 2014), auf den an dieser Stelle eingegangen werden soll, weil er in unserer Fragestellung neben dem Konzept der Diskursbewusstheit, das nachfolgend detaillierter erklärt wird, eine wichtige Rolle spielt. Die kulturellen Deutungsmuster sind laut ALTMAYER (2014:68) „zentraler Bestandteil der symbolischen Wissensordnung, die uns als Ressource für die Zuschreibung und Herstellung von Sinn, d.h. also für die Deutung zur Verfügung steht.“ Unter den Begriffen kulturell bzw. Kultur verstehen wir in diesem Zusammenhang den gemeinsamen Wissensfundus einer Gruppe, der ihren Mitgliedern als Muster dient, um die Wirklichkeit zu deuten. Eine Gruppe ist hier nicht im nationalen Sinn zu verstehen, sondern sie wird zur Gruppe eben durch den gemeinsamen Wissensfundus und die gemeinsamen kulturellen Deutungsmuster. So kann etwa auch ein Fußballfanclub eine derartige Gruppe bilden. Individuen, die einer derartigen Gruppe angehören, besitzen zwar verschiedene, zum Teil auch miteinander konkurrierende Deutungsmuster, aber sie können sich aus einem „gemeinsamen“ Fundus für die Deutung von Situationen bedienen (vgl. ALTMAYER 2006:52). Deutung, Sinngebung und Einordnung passieren nicht ohne Voraussetzungen, sondern es wird dafür das Repertoire an Wissen verwendet, das die Gruppenmitglieder mit anderen zumindest teilweise teilen, wodurch eine gemeinsame Weltdeutung entsteht (vgl. ALTMAYER 2013:19). Es ist ebenfalls wichtig zu bemerken, dass kulturelle Deutungsmuster „jederzeit auch selbst zum Gegenstand unterschiedlicher und kontroverser Deutungen und Bewertung werden können, bei der dann wiederum von anderen Deutungsmustern Gebrauch gemacht werden kann“ (ALTMAYER 2006:53). Es kann passieren, dass ein Individuum für die Sinnzuschreibung verschiedener Situationen oder Texte Muster aktiviert, die von den Mustern abweichen, die z.B. ein bestimmter Text oder eine bestimmte Situation verlangt, was zu Verstehensproblemen führen kann (ALTMAYER 2006:55).

ALTMAYER (vgl. 2013, 2016) erklärt Diskurse, die in ihnen verwendeten Deutungsmuster und die diskursiv ausgehandelten Bedeutungen als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Das Ziel des diskursiven Landeskundeunterrichts soll demnach Diskursfähigkeit sein. Lernende sollen dazu befähigt werden, „an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mit[zu]wirken, diese [zu] erweitern und hinterfragen zu können“; sie sollen ferner die „Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen und Meinungen im Diskurs anzuerkennen und auszuhalten“ lernen und „Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs [...] durchschauen“ (ALTMAYER 2016:10).

Einen anderen theoretischen Ansatz, der für unsere Überlegungen wichtig ist, formulierte im Zuge seiner kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Interkulturalitätskonzepten JOCHEN PLIKAT (2017). Ähnlich wie Altmayer operiert Plikat mit dem Diskursbegriff. Er zeigt unter anderem, wie wichtig es ist, Fragen zu stellen, die mit dem aktuellen Anliegen der Fremdsprachendidaktik, die interkulturelle Kompetenz zu stärken und zu entwickeln, zusammenhängen. Für seine umfangreiche Dissertation zu diesem Thema ist in erster Linie die Frage wichtig, was der Begriff der Kultur bedeutet. Diese Frage betrachtet er anschließend im Prisma der aktuellen Interkulturalitätstheorien. Die zweite Frage, die er sich stellt, betrifft direkt den Bereich der (interkulturellen) Fremdsprachendidaktik und lautet wie folgt: Wie geht die Fremdsprachendidaktik mit andersartigen Weltauffassungen um, „die mit jenen Prinzipien kollidieren, welche aktuell als unverzichtbare Grundlage des friedlichen Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft angenommen werden?“ (PLIKAT 2017:16) Plikat versucht diese Fragen unter Rekurs auf die Ansätze zur Dichotomie des Eigenen und Fremden und die damit verbundenen Diskussionen (vgl. BREDELLA 1994; 2001), das Konzept der *Thirdness* (vgl. KRAMSCH 1995; 1998; 1999) und die „symbolic competence“ (KRAMSCH 2008) oder die „intercultural Communicative Competence“ von MICHAEL BYRAM (1997) zu beantworten. Da wir an seine Überlegungen anknüpfen möchten, glauben wir, dass es sich lohnt, seine Argumentation kurz zusammenzufassen.

Bei seiner Suche nach einem Konzept, das die Beantwortung der zwei oben erwähnten Fragen erleichtern könnte, konnte PLIKAT (2017) feststellen, dass in den wissenschaftlichen und politischen Dokumenten zur Fremdsprachendidaktik neben dem Kulturbegriff immer häufiger der Diskursbegriff berücksichtigt wird, und zwar nicht nur in den bildungspolitischen Dokumenten selbst, sondern auch in wissenschaftlichen Diskussionen, in denen auf die mit diesem Begriff zusammenhängenden Herausforderungen für den künftigen Fremdsprachenunterricht hingewiesen wird. PLIKAT (2017) weist beispielsweise auf HALLETS (2008) Statement hin, wonach es Aufgabe des disziplinären und transdisziplinären fachdidaktischen Diskurses ist,

solche Konzepte und eine darauf gründende Terminologie zu entwickeln, welche die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts in den globalisierten, diversifizierten und digitalisierten Kommunikationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts am besten erfassen können. Der Begriff des Diskurses [...] ist dazu nicht bloß außerordentlich geeignet, sondern unabdingbar. (HALLET 2008:78)

Neun Jahre nach diesem expliziten Plädoyer für den Diskursbegriff spricht sich PLIKAT (2017) für die Ersetzung des Kulturbegriffs durch den Diskursbegriff aus,

denn „sprachliche und soziale Pluralität lässt sich mit dem Diskursbegriff wesentlich besser rekonstruieren, dekonstruieren und konstruieren als mit dem oft alltagssprachlich überlagerten Kulturbegriff“ (PLIKAT 2017:295). Dabei weist er unter anderem auf FAIRCLOUGHS (1992) dialektische Perspektive hin, die den gegenseitigen Einfluss hervorhebt, den sowohl individuelle Subjekte als auch Diskurse aufeinander ausüben. Neben dem organischen Diskurskonzept von FAIRCLOUGH (1992) lässt sich bei der Suche nach Antworten noch von der sogenannten *language awareness* / Sprachbewusstheit, wie sie von HAWKINS (1984), JAMES (1991), GARRETT (1991) für den englischsprachigen Kontext sowie von GNUTZMANN (1997; 2007) und WOLFF (1993) für den deutschsprachigen Kontext konzipiert bzw. weiterentwickelt wurde, leiten. Schließlich kommt PLIKAT (2017) in Anlehnung an Freuds Modell des psychischen Apparates zu dem Schluss, dass Diskurse und Praxen im Fremdsprachenunterricht auf der Ebene des Unbewussten oder Unentdeckten erschlossen und somit bewusst gemacht werden können. Eines der Ziele unserer Untersuchung ist es, nach den Prozessen der Bewusstmachung der Diskurse im DaF-Unterricht zu fragen. Zuletzt muss aber vorsichtshalber erwähnt werden, was aus der von PLIKAT (2017) verwendeten Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hervorgeht, nämlich der Umstand, dass sich menschliches Sprechen und Handeln nicht vollständig in diskursiven Ordnungen erfassen und auflösen lässt, eine Feststellung KOLLERS (2012), die im vorliegenden Text als anthropologischer Rest bezeichnet wird.

Auf Grundlage der oben erwähnten Perspektiven und den aus ihnen hervorgehenden Kategorisierungen fokussieren wir auf die wechselseitigen Wirkungen von Diskursen und Handlungen, wobei insbesondere die Prozesse der (irritierenden) Bewusstmachung und das ‚Dazwischen‘ als dynamische Phasen der Diskursbildung betrachtet werden können. Für den Fremdsprachenunterricht würde dies bedeuten, dass nicht nur interkulturelle Kompetenz, sondern vor allem die von Plikat und Altmayer benannte fremdsprachliche Diskursbewusstheit untersucht werden sollte.

Plikat stellt im Weiteren auch eigene Vorschläge zur Anbahnung der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit vor, die aus den oben genannten theoretischen Ansätzen folgen. Fremdsprachliche Diskursbewusstheit wird demnach angebahnt, wenn

Diskurse und Praxen aus und in fremd- und muttersprachlichen Kontexten konstruiert, dekonstruiert und rekonstruiert werden, indem hierbei ihre affektiven, machtbezogenen und sprachstrukturellen Dimensionen reflektiert werden, und indem sie im Hinblick auf ihr bildendes, das heißt vor allem transformatorisches Potenzial befragt werden. (PLIKAT 2017:297)

Wie Plikat setzen wir voraus, dass das Zielkonstrukt ‚Fremdsprachliche Diskursbewusstheit‘ das Potenzial hätte, ein Bedeutungsverständnis und wissenschaftliches Kulturverständnis anzubahnen, ohne dabei mit dem unscharfen Kulturbegriff arbeiten zu müssen, der im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache häufig essentialisierend und homogenisierend eingesetzt wird (ALTMAYER 2010:1407). Denn erst mit Hilfe des Diskursbegriffs könnte man reflektieren, inwieweit wir durch verschiedene Diskurse beim Sprechen und Handeln beeinflusst werden, wie auch die Diskussionen um die Hitler-Gummimaske aus dem Jahr 2019 zeigen.

Wir gehen also davon aus, dass OeAD-Lektor*innen und DAAD-Lektor*innen und Studierende an tschechischen bzw. slowakischen Universitäten zum Teil über unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster verfügen oder ihre Einstellungen im Rahmen unterschiedlicher dynamischer Diskurse bilden und dadurch unbewusst bestimmte Themen anders bewerten, was wiederum zu einem Verstehensproblem führen kann, denn „Gelingen und Scheitern hängen vor allem davon ab, ob und in welchem Maße die Interaktionspartner auf vergleichbare Wissensressourcen zurückgreifen können, d.h. über vergleichbare Erfahrungen und Erinnerungen in dem Bereich verfügen, der Gegenstand der Interaktion ist“ (ALTMAYER 2014:67). Oder, um auf PLIKAT (2017) zurückzugreifen, ob dieselben Interaktionspartner*innen ausreichend fremdsprachlich diskursbewusst sind und inwieweit sie mit einer aus den unterschiedlichen Deutungsmustern entstandenen irritierenden Unterrichtssituation produktiv weiterarbeiten und daraus im Unterricht, und zwar auf beiden Seiten, profitieren können. Für unsere Untersuchung ergaben sich aus den oben erwähnten Überlegungen die zwei Fragen, (a) ob es auch unter Personen aus einem gemeinsamen ‚kulturellen‘ Raum im Fremdsprachenunterricht zu Missverständnissen aufgrund von verschiedenen kulturellen oder diskursbezogenen Deutungsmustern kommen kann und (b) wie Themen, die Irritationen hervorrufen, im DaF-Unterricht mit ausländischen Lektor*innen an tschechischen und slowakischen Universitäten ausgehandelt werden oder auch welche Strategien zum Aushandeln solcher Themen die daran beteiligten Lehrkräfte und Studierenden nennen würden.

3. Ergebnisse der Fragebogen-Umfrage

„Es ging mir öfters so, dass ich Fragen stellte, bei denen ich ein Wissen unterstellte, dessen Nicht-Vorhandensein mir dann erst klar machte, dass ich ein (dem Wissen vorausgehendes) Interesse voraussetzte, das offenbar nicht vorzusetzen sei.“

Mit diesem Zitat aus der Umfrage, die wir im März 2023 digital an die 27 aktiven OeAD- und DAAD-Lektor*innen in Tschechien und der Slowakei (exklusive der Autorin selbst) verschickt haben, möchten wir den empirischen Teil unseres Beitrags einleiten. Die Rücklaufquote belief sich mit insgesamt 15 Antworten auf über 50%. Ein Großteil (10 von 15) davon befindet sich im ersten bzw. zweiten Tätigkeitsjahr in Tschechien bzw. der Slowakei. Acht Personen geben an, vor ihrem Lektorat wenig bis beinahe kein Vorwissen zu kulturell bedingten Irritationen im Unterricht gehabt zu haben, vier über Grundkenntnisse bzw. Allgemeinwissen verfügt zu haben und nur drei, gut informiert gewesen zu sein. Beinahe die Hälfte (n=7) der Personen gibt an, bisher keine irritierenden Unterrichtserfahrungen aufgrund fehlender Deutungsmuster erlebt zu haben, wobei hier auffallend ist, dass Personen, die angaben, Vorkenntnisse zu haben, tendenziell eher keine irritierende Unterrichtssituationen erlebt haben.

Auf die Frage, ob die Kollegen und Kolleginnen in der Unterrichtspraxis in Tschechien und der Slowakei in irritierende Unterrichtserfahrungen aufgrund fehlender kultureller Deutungsmuster geraten sind, gab es erwartungsgemäß sehr unterschiedliche Antworten. Im Folgenden wird versucht, Kategorien zu bilden und aufgrund dessen den Inhalt zu analysieren, wobei angemerkt werden muss, dass die Datenmenge trotz hoher Rücklaufquote gering ist und wir daraus keine allgemeinen Rückschlüsse ziehen können. Aus den Antworten kristallisieren sich zwei größere Kategorien heraus: Die erste betrifft die Lehre, die zweite die ‚Genderthematik‘. Schauen wir uns zuerst die erstgenannte Kategorie, die Lehre bzw. Lernkultur selbst, genauer an. Es wird davon gesprochen, dass die Studierenden frontale Lehre gewöhnt sind und laut einer anderen Antwort ein eher schulisches Verständnis des akademischen Lehrbetriebs haben. Weiter wird eine Zurückhaltung bzw. Schwerfälligkeit bei den Studierenden festgestellt, wenn es darum geht, sich persönlich zu äußern bzw. die eigene Meinung zu artikulieren. Lernende werden als irritiert erlebt, wenn Unterrichtsaufgaben kritische Meinungsäußerung oder generell Meinungsbildung erfordern. Außerdem überfordere Peer-Learning viele Studierende. Ein/e Lektor*in äußert zudem ihre/seine Frustration zu diesem Thema: „Das ist manches Mal enttäuschend, weil ich mir dann denke: Wo, wenn nicht an der Uni, soll die Bereitschaft für und Fähigkeit zu solchem Reflektieren denn wachsen?“ Diese Forderungen beziehen sich auch implizit auf die oben von ALTMAYER (2014) formulierte Diskursfähigkeit als Ziel für den Fremdsprachenunterricht, zugleich zeigt sich in unserer Umfrage, wie schwierig es manchmal sein kann, sie in der Praxis umzusetzen. Damit hängt auch das Problem der aus verschiedenen Perspektiven zu entwickelnden Kompetenzen im

Fremdspracheunterricht zusammen. Eine Rolle spielt bei diesen Überlegungen sicherlich die Idee, dass es an einer öffentlichen Bildungseinrichtung ratsam ist, Ziele zu verfolgen, die nicht in allen Punkten mit den Zielen der Studierenden übereinstimmen und durch die danach entstandene Diskussion auch zur Bildung zur Demokratiefähigkeit (vgl. MAY 2007) beitragen. Auf die Thematik der irritierenden Unterrichtsinhalte und der unterschiedlichen Lerngewohnheiten kommen auch die Studierenden im Fokusgruppeninterview zu sprechen, eine genauere Betrachtung dessen findet sich im Text weiter unten.

Auch die ‚Genderthematik‘, sowohl im linguistischen Sinne, als auch im Sinne von gesellschaftlichen Rollenbildern, kristallisiert sich als eine weitere Kategorie von irritierenden Themen aus den Antworten heraus. So werde Gendern kritisch beäugt, sowohl im Kollegium als auch unter den Studierenden, es gebe nur wenige Ausnahmen unter den jungen Damen (sic!), die es begrüßen und sogar nachmachen würden. In einer anderen Antwort wird diese Diskrepanz so erklärt, dass die Thematik im Tschechischen eine geringere Rolle spiele und so für die Studierenden nebensächlich sei und als persönliche Präferenz bewertet werde. Weiter wurden im Kollegium, festgefahrene Rollenbilder, konkreter die feste Überzeugung, dass Männer keine Frauen spielen könnten und andersrum, beobachtet. Auch eine andere Person war überrascht, wie die Studierenden über das Heiraten denken und dass da recht althergebrachte Vorstellungen herrschten, was diese jedoch im Gegensatz zur anderen Person nicht negativ bewertet. Irritation von Seiten der Studierenden soll es auch in Bezug auf eine Unterrichtseinheit zum internationalen Frauentag gegeben haben. So wird ausgeführt, dass in der konkreten Unterrichtssituation der Eindruck entstanden sei, dass die Studierenden das Thema nicht für wichtig erachtet hätten und in der Abschlussdiskussion argumentieren, „dass sie feministische Forderungen heutzutage nicht nachvollziehen könnten, da wir ja eh schon gleichberechtigt wären“. In Bezug auf diese und andere Thematiken formuliert eine Person die Vermutung, dass oft Unwissen und Irrelevanz für den eigenen Alltag die Grundlage sind.

Zu dieser Problematik wäre zu bemerken, dass die im deutschsprachigen Raum zum Teil gängige Praxis, Aussagen genderneutral zu formulieren, im Tschechischen (ebenso wie im Slowakischen) nicht so häufig und nicht in der breiten Masse umgesetzt wird. Erste Versuche gab es allerdings bereits im Jahre 2010, als das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport ein Handbuch zur gender-angewogenen Kommunikation (*Průručka genderově vyváženého vyjadřování*), bearbeitet von JANA VALDROVÁ, BLANKA KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ und PAVLA PACLÍKOVÁ, herausgegeben hat. Dieses Handbuch wurde aber weder von Experten und Expertinnen (vgl. VESELÁ 2012; ADAM 2010) noch von der

breiten Öffentlichkeit positiv aufgenommen, teilweise auch zurecht, weil die Autoren und Autorinnen unter anderem in dem Text selbst die besprochenen sprachlichen Regeln nicht einhalten. Zugleich zeigen sich aber an diesem Beispiel die allgemeineren Schwierigkeiten der tschechischen Bildungspolitik, die in verschiedenen Dokumenten definierten Kriterien tatsächlich in die Praxis umsetzen können. Im Jahre 2022 konnte Kolek in seiner quantitativen Analyse von führenden tschechischen Textmedien feststellen, dass Paarformen, Merkmale eines geschlechtersausgeglichenen (binären) Ausdrucks in den öffentlichen Texten nur selten oder gar nicht verwendet werden. Generell machten neutrale Formen der Personenmarkierung nur einen kleinen Teil des zu den Zwecken der Analyse entstandenen Korpus aus (vgl. KOLEK 2022).

Weitere möglicherweise irritierende Themenbereiche, die angesprochen wurden, aber im erhobenen Material nicht vermehrt aufgetreten sind und deshalb hier nur angemerkt werden sollen, sind: offener Antiziganismus, fehlende Sprachkenntnisse und daraus resultierende Missverständnisse oder neulich auch der Umgang mit den Themen, die mit der russischen Aggression in der Ukraine zusammenhängen, da einige Studierende aus der Ukraine stammen.

Die Lektor*innen wurden im Zuge der Umfrage auch danach gefragt, wie sie in Zukunft mit solchen Situationen umgehen würden bzw. um allgemeinere Tipps für den Fremdsprachenunterricht gebeten. Das Ziel war hierbei nicht, daraus allgemein gültige didaktische Methoden abzuleiten, oder um es mit den Worten eines/r Befragten zu äußern: „Ich glaube nicht, dass sich Situationen wie die geschilderte ohne weiteres auf Begriffe oder gar in ein *How To*...-Schema bringen lassen.“

Bei den Antworten lässt sich einerseits die Strategie erkennen, Themen ‚nicht mehr direkt‘ anzusprechen, sondern indirekt, was besser funktioniert, bzw. möglichst keinen Raum für Aussagen zu lassen, was als Methode von der Person selbst kritisch hinterfragt wird. Ähnliche Umgehungsstrategien werden auch von den Studierenden selbst im Fokusgruppen-Interview erwähnt, aber auch kritisch reflektiert.

Andererseits werden vielseitige Handlungsmöglichkeiten genannt, woraus man auch schließen könnte, dass ein Umgang mit irritierenden Situationen sehr individuell ist und infolgedessen auch sehr individuell gelöst werden kann: moderieren, kommentieren, auf kommende Sitzungen verweisen, sensibilisieren, ansprechen und klären, motivieren und ermutigen, Unterschiede thematisieren, Unterrichtskonzept modifizieren, Zwischenevaluation und Feedback-Regeln einführen, die Studierenden nach ihren Lernerfahrungen und -Bedürfnissen fragen. Aber auch Soft Skills seitens der Lehrenden werden genannt: empathisch

und natürlich sein und sich gegebenenfalls entschuldigen. Weiter soll den Studierenden „stets die Relevanz kritischen und eigenen Denkens und ihre gesellschaftliche Rolle als künftige Akademiker*innen vor Augen geführt werden.“ Zudem wird als bedeutend erachtet, sich selbst zu informieren und Situationen im Herkunfts- und Gastland nicht zu vergleichen. Wichtig sei außerdem, „historischen und aktuellen Kontext für Ereignisse oder gesellschaftliche Phänomene zu liefern, zu erklären, warum etwas diskutiert oder entschieden wird, Zusammenhänge aufzuzeigen. Oft haben wir es mit einem ‚Eisberg‘ zu tun.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Tendenz eher in Richtung klären, aushandeln und/oder diskutieren geht, obwohl auch angegeben wird, dass gewisse Themen vermieden werden. Hier lässt sich auch ein methodisch-didaktisches Prinzip des Lehrwerks *Mitreden*, das erste Lehrwerk, das versucht die von Altmayer postulierten Theorien in die Praxis umzusetzen, erkennen:

Subjektorientierung und Ausrichtung an erwachsenen Lernenden, die durch ihre Sozialisation in bestimmten Diskursen immer schon (Vor-)Wissen (in Form von kulturellen Mustern), aber auch Interessen, Standpunkten bzw. Diskurspositionen mitbringen. Diese sollten als Grundlage des Lernprozesses ernst genommen und an diese sollte angeknüpft werden. (ALTMAYER 2016:11)

Die letzte Frage befasste sich damit, inwiefern Lehrende und Lernende von solchen (irritierenden) Situationen profitieren können. Der Grundtenor in den Antworten ist positiv, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden. Irritationen entstünden aufgrund von Wissens- und Verstehenslücken und dadurch würde sich die Chance ergeben, eine gute Fehlerkultur im Unterricht zu etablieren und auch ein Klima der Neugierde und Offenheit zu nähren, gegenüber allen Kulturen, nicht nur gegenüber der deutschen/österreichischen, die ja ‚gelehrt‘ wird. Bei einer anderen Person führte es dazu, sich mit interkulturellen Konzepten näher auseinanderzusetzen, für die Lernenden werden unter anderem kritische Meinungsbildung und Diskussionsanlässe als Ziel gesehen.

Die selbstreflektierten Antworten der Unterrichtenden, die auch eigenes Nicht-Wissen im Unterricht offenlegen würden und darin Potenzial erkennen, erinnern an MECHERILS (2013) Begriff ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘. Mit diesem Begriff, den er in Kritik an der gängigen Praxis des interkulturellen Unterrichts mit dem Ziel der interkulturellen Kompetenz entwirft, fordert er unter anderem eine Reflexion der Beteiligten und erachtet das Anerkennen des Nicht-Wissens als wichtig: „Erst das Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen ergibt einen geeigneten Ausgangs- und Endpunkt professionellen Handelns unter Bedingungen kultureller Differenz“ (MECHERIL 2013:29).

4. Fokus-Gruppen-Interview

Das Fokus-Gruppen-Interview wurde insgesamt mit vier Studierenden aus zwei unterschiedlichen Fakultäten der Masaryk Universität in Brno (Tschechien) geführt und aufgenommen. Zwei der Studierenden kamen aus der Tschechischen Republik und zwei aus der Slowakei. Anschließend wurde die Aufnahme transkribiert. Die Analyse wurde in mehreren Schritten durchgeführt. Zuerst wurden einzelne thematische Bereiche identifiziert und jeweiligen Diskursen zugeordnet und analytisch ausgearbeitet. Insgesamt wurden drei Bereiche in zwei unterschiedlichen Kontexten (aus der Sicht der Studierenden als Lernende, aus der Sicht der Studierenden als künftige Unterrichtende) festgelegt. Es handelt sich um folgende Themenbereiche: a) Irritierende Unterrichtserfahrungen und ihre möglichen Ursachen, b) Frage der Machtverhältnisse und der Wortfreiheit im Unterricht c) Folgen von irritierenden Unterrichtserfahrungen und Strategien im Umgang mit ihnen. Folglich werden auch die Ergebnisse der Analyse entsprechend gegliedert. Die Aussagen wurden zu Zwecken dieses Artikels aus dem Tschechischen und aus dem Slowakischen ins Deutsche übersetzt.

4.1. Irritierende Unterrichtserfahrungen und ihre möglichen Ursachen

Da die Untersuchung rein qualitativ erfolgte, können keine allgemeinen Schlussfolgerungen zu der Frage gemacht werden, in welchen Situationen die tschechischen oder slowakischen Studierenden im Unterricht mit ausländischen DaF-Lektor*innen Irritationen ausgesetzt sind. Die Studierenden sprachen spontan über die zuletzt erlebten, irritierenden Unterrichtserfahrungen mit den ausländischen DaF-Lektor*innen.

Eines der Themen, die während des Gesprächs intensiv besprochen wurden, war die Problematik des Rassismus in Mitteleuropa. Diese Problematik könnte als besonders potenzialreich bezeichnet werden, was unterschiedliche Deutungsmuster zwischen der so genannten westeuropäischen und der mitteleuropäischen Gesellschaft angeht. Insbesondere die soziologischen Untersuchungen, aus denen hervorgeht, dass die tschechische Gesellschaft im Vergleich mit anderen europäischen Gesellschaften, explizit, implizit oder auch latent rassistisch ist, sorgen häufig für intensive Diskussionen in der Tschechischen Republik. So war es zum Beispiel im Jahre 2017, in dem die IAT-Untersuchung veröffentlicht wurde, laut der die tschechische Gesellschaft neben Litauen sogar zu den rassistischsten Gesellschaften in Europa gehörte. Solche Ergebnisse werden von der tschechischen Gesellschaft einschließlich Expert*innen oft mit

Skepsis rezipiert, dabei wird auf die unzureichende Methodik der Datenerhebung (vgl. PROKOP / KORBEL 2021; MENŠÍK 2017; CHYLÍKOVÁ 2017) oder auf die uneinheitliche Definition von Rassismus (vgl. WEISS 2017) hingewiesen. Im breiteren öffentlichen Diskurs kommen dann Argumente zur Geltung, die auf expliziten historischen Rassismus der westlichen Gesellschaft etwa bei der Kolonialisierung hinweisen oder auf die aktuelle Einstellung der westeuropäischen Gesellschaft gegenüber dem Osten, die aus einigen Perspektiven auch als Rassismus betrachtet wird (vgl. SLAČÁLEK 2022). Es ist nicht die Aufgabe dieses Artikels die genannten Perspektiven einzeln zu analysieren, es sollte nur anschaulich gemacht werden, dass genau dieses Thema potenziell zu irritierenden Unterrichtserfahrungen nicht nur im DaF-Unterricht führen kann.

Aus dem Fokus-Gruppen-Interview ergab sich, dass es tatsächlich zu Irritationen gekommen ist, als dieses Thema im Unterricht behandelt wurde, wobei die Reaktion im besprochenen Fall ziemlich stark war. Obwohl viele klischeehafte Vorurteile, die die Debatte während des Fokus-Gruppen-Interview weiter geprägt haben, an mehreren Stellen des Transkripts auftauchen: „sie (der Westen) sind zu vorsichtig und nehmen alles so ernst“, „sie schauen zu viel nach Amerika“ oder „sie wollen Sachen lösen, die gar nicht zu lösen wären“, war es doch möglich, das Thema detaillierter anzusprechen.

Die Studierenden haben die irritierende Unterrichtserfahrung mit dem Thema Rassismus konkret beschrieben. Es schien ihnen, als sie im Unterricht ihre Perspektive zu diesem Thema äußerten, dass die Lehrperson „immer mehr schockiert reagierte, wobei sich ihre Empörung mit dem Wort *interessant* mit gehobenen Augenbrauen äußerte“. Die nachfolgende Debatte, die noch nach der jeweiligen Stunde fortgesetzt wurde, war sehr intensiv und „voller Missverständnisse“, aber die Beteiligten sollen sich auch „auf gewisse Kompromisse“ geeinigt haben.

Wie auch oben angedeutet wurde, wäre eine solche irritierende Unterrichtserfahrung zu erwarten. Unerwartet ist aber die Feststellung, dass in dem Interview an mehreren Stellen das Thema des Rassismus mit der Idee der persönlichen Freiheit konfrontiert wurde. Die Studierenden waren sich beispielsweise einig, dass wenn sich zwei Schüler*innen „untereinander rassistisch benennen, beide aber damit einverstanden sind, [...] es ihre Entscheidung [ist] und wir [...] uns nicht einmischen [sollten]“. Die Frage der Auffassung persönlicher Freiheit wird im nächsten Unterkapitel noch gründlicher behandelt.

Ähnliche irritierende Unterrichtserfahrungen können allerdings auch in scheinbar unproblematischen Umständen entstehen, wie das folgende Beispiel zeigt. Eine Studentin hat bei ihrer Präsentation aus öffentlichen Medien eine sehr ver-

einfachte Information über die Aufteilung auf weibliche und männliche Berufe übernommen. Die eindeutige Differenzierung sorgte für Empörung seitens der Lehrperson, deren Kritik aber anschließend auf Unverständnis der Studierenden gestoßen ist. Genauso wie im oben genannten Fall handelt es sich hier weniger um diesen einen konkreten Kritikpunkt, das Missverständnis sollte vielmehr aus der allgemeineren Perspektive der unterschiedlichen kultur- oder diskursbedingten Deutungsmuster betrachtet werden. Es geht möglicherweise um das Problem der Intensität der Trennung zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten. Die Studierenden erkannten die Information aus öffentlichen Quellen als unproblematisch und als allgemeingültig an, die schon aus demselben Grund nicht bezweifelbar ist, und konnten somit die Kritik der Lehrperson nicht nachvollziehen und waren empört.

Im Fokus-Gruppen-Interview wurden, wie bereits erwähnt, auch konkrete Unterrichtsmethoden, die zu irritierenden Situationen führen können, besprochen. Die Studierenden fühlten sich empört bei eingeplanten Diskussionen, bei denen aber im Plenum keine Antwort kommt, die Lehrperson trotzdem weiter auf mögliche Antworten wartet: „Aber wir haben einen Dozenten, der fragt und schweigt und wartet und offensichtlich davon ausgeht, dass wir sprechen sollten und es so gewohnt sind, aber wir sind es nicht.“ Diese Behauptung würde auch den Feststellungen der Studie von PROKOP / KORBEL (2021) entsprechen, die aufgrund der Selbstevaluierung der Lehrenden in Europa (auf Grundlage internationaler bildungswissenschaftlicher Vergleichsstudien wie TALIS 2018 und TIMSS 2019) zu dem Schluss gekommen ist, dass sich das Handeln von tschechischen Unterrichtenden an Schulen nur in einem wesentlichen Punkt von dem Handeln der ausländischen Unterrichtenden unterscheidet, und zwar „bei der Verwendung aktivierender Lernmethoden, wie z.B. Gruppenarbeit oder Vergabe langfristiger Projekte (anteilmäßig werden diese Methoden im Unterricht nur zu 30% in der Tschechischen Republik und zu 50% im Ausland verwendet).“ Die tschechischen Lernenden sind demnach schon von der Schule an nicht daran gewöhnt, im Unterricht eigene Aktivität zu entwickeln. Hingegen kann ihr Schweigen durch die ausländische Lehrperson als Desinteresse interpretiert werden, was zu weiteren irritierenden Unterrichtssituationen führen kann.

4.2. Frage nach den Machtverhältnissen und der Meinungsfreiheit im Unterricht

Wie aus dem Fokus-Gruppen-Interview hervorgeht und wie oben erwähnt wurde, unterschieden sich die Perspektiven der ausländischen Lehrpersonen und der tschechischen und slowakischen Studierenden in dem Punkt, in dem

es um die Auffassung von Freiheit geht. Dabei ist es wichtig zu bemerken, dass das besprochene Thema des Rassismus oder der genderspezifischen Berufe nicht im Vordergrund dieser Differenz steht, sondern dass diese Differenz auch bei der Behandlung von anderen Themen sichtbar wird. Es geht vermutlich vielmehr um die Trennung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen, oder anders gesagt, um die Auffassung der persönlichen Freiheit im öffentlichen Raum, hier im Unterricht.

Dies lässt sich durch die Äußerungen belegen, die das Thema der rassistischen Witze betreffen, die die Studierenden aufgrund der Angst vor irritierenden Reaktionen im Unterricht gar nicht erwähnen wollten, denn „viele unsere Witze, wenn wir schon das Thema des Rassismus besprechen, würden die ausländische Lehrperson einfach hundertprozentig irritieren, sie würde uns noch für schlimmer halten, wenn wir es wagten, das geht gar nicht.“ Nach dieser Aussage gehören die Witze nicht in den Unterricht, also in den öffentlichen Raum, wobei die starke Unterscheidung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen offensichtlich dazu führt, dass die Studierenden die rassistischen Witze im Unterricht aus Angst vor einer irritierenden Situation unterlassen. Anders gesagt, sie können diese Inhalte offensichtlich privat schätzen, allerdings wollen sie sich mit ihnen in der Öffentlichkeit lieber nicht identifizieren. Die Unterscheidung zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten lässt sich auch an einem anderen Beispiel zeigen. Die Studierenden deuteten während des Gesprächs auf den klaren Unterschied zwischen der Einbeziehung von politischen Themen in den Unterricht, die in tschechischen und slowakischen Schulen eher selten geschehe, in deutschsprachigen Ländern allerdings als erwünscht betrachtet werde: Sie „verbinden das mit der Politik auch in einem anderen Fach, was die Tschechen nicht machen, aber die Deutschen machen es oft“ oder „es gilt, dass die politischen Meinungen von Lehrpersonen in tschechischen Schulen verschwiegen werden, das ist so gut wie verboten.“ Genauso wie die rassistischen Witze sei also auch politische Überzeugung eine Sache der privaten Sphäre, die im öffentlichen Raum (Schule, Universität) nur bedingt oder gar nicht thematisiert werden sollte.

Man könnte aufgrund der oben erwähnten Fälle eine Hypothese formulieren, die die unterschiedlichen Auffassungen der Meinungsfreiheit und der Differenz zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten betrifft. Es gilt allerdings noch, diese zu überprüfen. Es ist auch möglich, dass die Studierenden diese starke Differenz von ihren Eltern übernommen haben. Es gibt nämlich einen möglichen Zusammenhang zwischen der totalitären Vergangenheit der Tschechischen Republik und der Slowakei und dem Verhalten im öffentlichen Raum,

denn totalitäre Regime greifen intensiv in die Privatsphäre ihrer Bürger*innen ein, die folglich oft gezwungen sind, Nischen individueller Freiheit zu bilden und sich so gegen die Eingriffe offizieller Macht zu schützen. Da die Universität als ein öffentlicher Raum betrachtet wird, wird auch die Lehrperson als Vertreter der offiziellen Macht angesehen, in deren Gegenwart private Äußerungen unpassend sind.

4.3. Folgen von irritierenden Situationen und Strategien zum Umgang mit ihnen

Auch die Frage, was jeweilige irritierende Unterrichtssituationen für den nachfolgenden Unterricht mit sich bringen und wie sich die Lehrpersonen oder die Studierenden in solchen Situationen verhalten sollen, ist im Fokus-Gruppen-Interview mehrmals aufgetaucht. Dies lässt sich an demselben Thema des Rassismus zeigen. Die nachfolgende Debatte über den Rassismus mit der ausländischen Lehrperson sei nach der Stunde noch weitergeführt worden. In der nächsten Stunde ließen sich die Reaktionen auf beiden Seiten als sehr vorsichtig bezeichnen. Eine Studierende hielt ihren Vortrag und „man konnte sehen, dass sie mehrmals völlig innehielt und darüber nachdachte, wie sie es sagen könnte, ohne jemanden zu beleidigen. Eine Folie hätte sie aus Angst fast übersprungen...“.

Dabei ist allerdings wichtig zu bemerken, dass im Fokus-Gruppen-Gespräch nicht eindeutig gesagt wurde, dass die eine oder andere Seite die Situation falsch eingeschätzt und ausgehandelt hätte. Es handelt sich also vermutlich tatsächlich um eine Situation, die aus der Konfrontation von unterschiedlichen Deutungsmustern entstanden ist, die nur eingeschränkt mit den konkreten Studierenden und der konkreten Lehrperson zu tun hat und die deshalb als irritierende Unterrichtserfahrung im Kontext der im vorliegenden Beitrag erwähnten Konzepte betrachtet werden kann.

Bei der Besprechung der Folgen einer irritierenden Unterrichtserfahrung wurde deutlich, dass die Studierenden eine solche Situation als wesentlich prägend für die Beziehung zwischen den Studierenden und der Lehrperson betrachten. Daraus ergibt sich auch ihre Einstellung zum künftigen Umgang mit möglichen irritierenden Unterrichtssituationen. Falls sie einmal in Österreich oder in Deutschland unterrichten sollten, würden sie politische Themen überhaupt meiden oder zumindest nicht in den ersten Stunden behandeln, denn die Empörung kann sehr lange dauern oder es prägt wesentlich das Bild der Lehrperson. Von einer solchen Situation kann laut den Studierenden allerdings auch profitiert werden, im Sinne der Stärkung der Wahrnehmung von Unterschieden und des intensiven emotionalen Erlebens.

Bei der Besprechung der möglichen ‘best practice’, also eines empfohlenen Verhaltens im Falle einer irritierenden Unterrichtserfahrung, geht aus dem Gespräch hervor, dass die Studierenden sich im Falle einer solchen Situation auf ein drittes öffentliches Subjekt (Zeitungen, Zeitschriften, Dokumentation etc.) beziehen würden, das ihren Formulierungen Objektivität verleihen könnte. Und zwar sowohl in der Rolle der Lehrperson als auch in der Rolle der Studierenden. Von den dritten Subjekten würden die Studierenden eine Objektivierung der Diskussion erwarten. Dann könne die jeweils andere Seite sehen und nachvollziehen: „Oh, er hat sich [die Verteidigung, die Einstellung] nicht nur deshalb ausgedacht, damit er in unseren Augen besser aussieht, aber so ist es wirklich und objektiv.“

5. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde eine Fallanalyse von irritierenden Unterrichtserfahrungen, zu denen es im DaF-Unterricht mit OeAD- und DAAD-Lektor*innen an tschechischen und slowakischen Universitäten kommen kann, unternommen. Als theoretische Grundlage dienten zwei kulturkritische Ansätze: der Ansatz der diskursiven Landeskunde, der auch mit dem Konzept der kulturellen Deutungsmuster operiert (vgl. ALTMAYER 2006) und das von PLIKAT (2017) kontextualisierte Konzept der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit. Aufgrund dieser Ansätze wurde angenommen, dass irritierende Unterrichtserfahrungen nicht nur im Kontakt von verschiedenen Kulturen auftreten können (was in der Fachliteratur häufig thematisiert wird), sondern auch innerhalb eines kulturell relativ homogenen Raumes, wobei die Irritation hier aufgrund von verschiedenen diskursbezogenen Deutungsmustern entstehen. Um diese Annahme in der Praxis zu überprüfen, wurde in der ersten Phase unserer Untersuchung ein offener Fragebogen an DAAD- und OeAD-Lektor*innen in Tschechien und in der Slowakei verschickt. In der zweiten Phase wurde mit tschechischen und slowakischen Studierenden an der Masaryk Universität in einer Fokusgruppe zum Thema der irritierenden Unterrichtserfahrungen in Kursen mit ausländischen DaF-Lektor*innen diskutiert.

Aus der Analyse der auf diese Weise gewonnenen Datensätze hat sich ergeben, dass ungefähr die Hälfte der befragten Unterrichtenden irritierenden Unterrichtserfahrungen ausgesetzt waren, und zwar nicht nur aufgrund von jeweils unterschiedlichen Diskursfeldern (Gender, Rassismus, Kolonialismus u.ä.), sondern auch aufgrund von unterschiedlichen Lernkulturen (aktivierende Methoden, Plenardiskussion). Auch die Studierenden haben während des Fo-

kus-Gruppen-Interviews zwischen diesen zwei Bereichen, dem Thematischen und dem Didaktischen, unterschieden. Themen wie Rassismus oder genderbezogene Themen sorgten für starke Missverständnisse, die die Stimmung in den jeweiligen und auch in den nachfolgenden Unterrichtseinheiten stark beeinflusst haben. Häufig ist die Frage aufgetaucht, inwieweit diese Missverständnisse auf unterschiedliche historische Entwicklungen in Tschechien und in der Slowakei sowie (West)Deutschland und Österreich zurückzuführen sind. Wir formulierten die Hypothese, die besagt, dass die tschechischen und slowakischen Studierenden eine deutliche Trennungslinie zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten wahrnehmen, wobei es als unangebracht angesehen wird, diese zwei getrennten Dimensionen zu verbinden. Die Unterschiedlichkeiten zwischen den Auffassungen des öffentlichen und privaten Raumes und auch der Wortfreiheit im Unterricht wären in einer weiterführenden fokussierten Untersuchung zu klären.

Thematisiert wurden auch verschiedene Strategien zum Umgang mit irritierenden Unterrichtserfahrungen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die sowohl von den Unterrichtenden als auch von den Lernenden genannten Strategien im Kontext der gegenseitigen Kommunikation bestehen. Während sich aber die Unterrichtenden auf das Diskutieren, Kommentieren, Sensibilisieren, Ansprechen, Klären u.a. konzentrieren würden, würden die Studierenden gerne ein drittes, objektives Subjekt ansprechen, das die Missverständnisse aus der Außenperspektive erklären könnte. Zu diesen Zwecken kann auch ein Zeitungsartikel, eine Reportage, eine Dokumentation u.a. verwendet werden.

Zugleich hat sich gezeigt, dass sich eine irritierende Unterrichtssituation dauerhaft auf die Stimmung der Gruppe auswirken kann, wobei es von der Art und Weise der Aushandlung solcher Situation abhängt, ob diese Auswirkung positiv oder negativ ist. Wenn allerdings von den irritierenden Unterrichtserfahrungen profitiert werden kann, dann führt dies zur besseren Fehlerkultur im Unterricht und auch zu einem Klima der Neugierde und Offenheit. Die erfolgreiche Aushandlung in einer irritierenden Unterrichtserfahrung kann auch helfen, eine offene und respektvolle Beziehung zwischen der Lehrperson und den Unterrichtenden weiterzuentwickeln und dauerhaft zu stärken.

Literatur

ADAM, ROBERT (2015): *Co je špatného na genderové příručce MŠMT* [Was ist falsch an dem Gender-Leitfaden des Bildungsministeriums?]: <https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/Adam2010d.pdf> (02.03.2023).

ALTMAYER, CLAUS (2006). *Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35:44-59.

ALTMAYER, CLAUS (2010): *Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFEBISEN, BRITTA / RIE-MER, CLAUDIA (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / New York, 1402-1413.

ALTMAYER, CLAUS (2013): *Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze*. In: *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München, 15-31.

ALTMAYER, CLAUS (2014): *Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik*. In: *Verbum et Lingua* 3:58-77.

ALTMAYER, CLAUS et al. (2016): *Einführung*. In: HAMANN, EVA / MAGOSCH, CHRISTINE / MEMPEL, CATERINA / VONDRAN, BJÖRN / ZABEL, REBECCA (eds.): *Mitreden A2-B2: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart, 7-12.

BILÍKOVÁ, ALENA (2020): *Thajské peklo i Hitler ve výloze. ‚Umravnit‘ podnikatele v centru Prahy není snadné, zákony jsou děravé* [Thailändische Hölle und Hitler im Schaufenster. Es ist nicht ganz einfach, Unternehmer im Zentrum Prag zu ‚regulieren‘, die Gesetze sind unwirksam]: https://www.lidovky.cz/domov/kriklave-reklamy-meni-centrum-prahy-v-poutovou-atrakci-umrav-nit-podnikatele-ale-neni-snadne200529_234818_in_domov_abi (02.03.2023).

BOLTEN, JÜRGEN (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.

BREDELLA, LOTHAR (1994): *Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus*. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 21-30.

BREDELLA, LOTHAR (2001): *Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5:10-15.

BYRAM, MICHAEL (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon.

CHYLÍKOVÁ, JOHANNA (2017): *Mapa rasismu v Evropě: Česko vyniká, ale metoda měření pokulháva* [Rassismus-Karte in Europa: die Tschechische Republik wird auffällig, aber die Methoden der Messung sind nicht exakt]: <https://chylikova.blog.respekt.cz/mapa-rasismu-v-evrope-cesko-vynika-ale-metoda-mereni-pokulhava/> (02.03.2023).

ČT (2019): *Nachricht*: https://www.facebook.com/CT24.cz/photos/maska-p%C5%99ipom%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD-adolfa-hitlera-pobou%C5%99ila-n%C4%9Bmeck%C3%A9ho-velvyslanec-isranga-%C4%8De%C5%A1i-/10158026391554009/?locale=cs_CZ (02.03.2023).

ČTK (2019a): *Proč se v Praze prodává takový odpad? Německý velvyslanec kritizoval masku Hitlera v obchodě* [Warum werden solche Abfälle in Prag verkauft? Der deutsche Botschafter kritisierte die Hitler-Maske im Laden]: https://www.lidovky.cz/domov/nemecy-velvyslanec-zkritizoval-prodej-masky-hitlera-proc-se-v-praze-prodava-takovy-odpad.A191101_192530_in_domov_vag (02.03.2023).

- ČTK (2019b): *Obchod, kde prodávali masky Hitlera, končí. Praha 1 vypověděla provozovateli nájemní smlouvu* [Der Laden, in dem Hitler-Masken verkauft wurden, schließt. Prag hat den Mietvertrag mit den Betreibern gekündigt]: https://www.irozhlaz.cz/zpravy-domov/adolf-hitler-mask-a-praha-1-smlouva_1911060737_pj (02.03.2023).
- FAIRCLOUGH, NORMAN (1992): *Discourse and Text Linguistic Intertextual Analysis within Discourse Analysis*. In: *Discourse and Society* 3:193-217.
- GARRETT, PETER / JAMES, CARL (1991): *Language Awareness: A way ahead*. In: DIES. (eds.): *Language awareness in the classroom*. London / New York, 306-318.
- GHOBEYSHI, SILKE / KOREIK, UWE (2003): *Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en)*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 30/4:352-364.
- GNUTZMANN, CLAUS (1997): *Language awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3:227-236.
- GNUTZMANN, CLAUS (2007): *Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein*. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 335-339.
- HALLET, WOLFGANG (2008): *Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik*. In: LEGUTKE, MICHAEL (ed.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen, 76-96.
- HAWKINS, ERIC W. (1984): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge / New York.
- JAMES, CARL / GARRETT, PETER (1991): *The Scope of Language Awareness*. In: DIES. (eds.): *Language awareness in the classroom*. London / New York, 3-20.
- KOLEK, VÍT (2022): *Nonbinary Czech Language: Characteristics and Discourse*. In: *Gender and Language* 16/3:265-285.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2012): *Bildung anders denken: eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- KRAMSCH, CLAIRE (1995): *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: BREDELLA, LOTHAR (ed.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum, 51-66.
- KRAMSCH, CLAIRE (1998): *Language and Culture*. Oxford.
- KRAMSCH, CLAIRE (1999): *Thirdness: The Intercultural Stance*. In: VESTERGAARD, TORBEN (ed.): *Language, Culture and Identity*. Aalborg, 41-58.
- MAY, MICHAEL (2007): *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung*. Wiesbaden.
- MECHERIL, PAUL (2013). *Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: AUERNHEIMER, GEORG (ed.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden, 15-35.
- MENŠÍK JAN (2017): *Češi jako největší rasisti v Evropě? Výzkum nemusí odpovídat realitě, zpochybňují výsledky odborníci* [Tschechen als die größten Rassisten in

Europa? Die Untersuchung entspricht möglicherweise nicht der Realität, Experten stellen die Ergebnisse in Frage]: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/neydavvat-cesij-sou-nejvetsi-rasiste-v-evrope/r~49eb3f6430bd11e7a4bd0025900fea04/> (02.03.2023).

PLIKAT, JOCHEN (2017): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt a.M.

PROKOP, DANIEL / KORBEL, VÁCLAV (2021): *Co dělají čeští učitelé ve třídách jinak než ti v zahraničí?* [Was machen tschechische Lehrer im Klassenzimmer anders als ausländische Lehrer?]: <https://www.pedagogicke.info/2021/06/vaclav-korbel-daniel-prokop-co-delaji.htm> (02.03.2023).

SLAČÁLEK, ONDŘEJ (2022): *Je západní postoj k Východu rasismem? Rozhovor s antropologem Ivanem Kalmarem* [Ist die westliche Haltung gegenüber dem Osten rassistisch? Ein Interview mit dem Anthropologen Ivan Kalmar]: <https://www.novinky.cz/clanek/kultura-salon-je-zapadni-postoj-k-vychodu-rasismem-rozhovor-s-antropologem-ivanem-kalmarem-40405354> (02.03.2023).

STAFFORD, TOM (2017): *This map shows what white Europeans associate with race – and it makes for uncomfortable reading*: <https://theconversation.com/this-map-shows-what-white-europeans-associate-with-race-and-it-makes-for-uncomfortable-reading-76661> (02.03.2023).

VESELÁ, BARBORA (2012): *Pár slov k metodické příručce MŠMT Kultura genderové vyváženého vyjadřování* [Ein paar Worte zum methodischen Handbuch des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft für einen gendergerechten Stil]. In: *Bohemica Olomucensia* 4:233-236.

WEISS, MARTIN (2017): *Jste rasisti. A ne že ne* [Ihr seid Rassisten. Versucht es nicht zu leugnen]: <https://m.echo24.cz/a/i5VsP/jste-rasisti-a-ne-ze-ne> (02.03.2023).

WOLFF, DIETER (1993): *Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen*. In: *Die Neueren Sprachen* 92/6:510-531.

Petr Pytlík

Ing. Mgr., Ph.D., ist seit 2019 an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität als Literaturwissenschaftler tätig. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Rezeptionsstudien der deutschen Literatur in der ehemaligen Tschechoslowakei, intermediale Bezüge nicht nur in Theateradaptionen und diskursive Untersuchung der Texte von Autoren der Völkischen Bewegung, insbesondere von Guido List.

Johanna Dalsant

M.A., ist seit 2019, nach dem Masterabschluss des Studienfaches DaF/DaZ an der Universität Wien, als OeAD-Lektorin an der Masaryk Universität in Brunn tätig. Ihre Unterrichtsschwerpunkte liegen im Bereich Sprachvermittlung, Aussprache und Phonetik sowie Landeskunde. Neben dem Unterricht organisiert sie Projekte (z.B. Exkursionen oder Autor:innenlesungen), hält Workshops und Vorträge und prüft für den ÖSD.

EDIT KIRÁLY / IVA SIMURDIĆ / OLIVIA SPIRIDON

ELTE Budapest / Universität Novi Sad / IdGL, Tübingen

 <https://orcid.org/0000-0002-7753-3425> /  <https://orcid.org/0000-0001-5223-3381>

Eine Region an der Donau: Die Vojvodina – multimedial und multiperspektivisch. Kontexte und Ergebnisse eines interkulturellen Seminars

Wir möchten in unserem Aufsatz die Thematik eines internationalen kulturwissenschaftlichen germanistischen Seminars vorstellen und erörtern, welche Bedeutung Raumvorstellungen für die Formung und Umformung von Identitäten haben. Hierbei möchten wir zeigen, wie diese Thematik Studierende in einem interkulturellen Seminar stimulieren kann, ihre eigenen unterschiedlichen Identitäten und Kooperationen zu reflektieren. Wenn Raum traditionell etwas selbstverständlich Vorgegebenes bedeutet hat, so wird er in den modernen kulturwissenschaftlichen Raumtheorien als etwas verstanden, in dem sich gesellschaftliche Relationen und Funktionen ausprägen. Man unterscheidet in der Folge zwischen dem physischen und dem sozialen Raum (Ort – Raum) und auf den Spuren von Henri Lefebvre auch zwischen den Repräsentationen bzw. den Imaginationen von Räumen, die diese mit Bedeutungen versehen. In dieser dynamischen Begriffstria ist für uns besonders letzterer von Bedeutung. Wie wurde die Region Vojvodina von unterschiedlichen ethnischen Gruppen vorgestellt? Wie sind diese Raumvorstellungen mit ihren unterschiedlichen Geschichten verbunden und wie werden sie Teil unterschiedlicher Identitätsentwürfe? Im Seminar wurden einige herausragende Vertreter dieser multikulturellen Region mit exemplarischen Texten, aber auch Bildern und Filmen als

Beispiele herangezogen: unter anderem ALEKSANDAR TIŠMA: *Der Gebrauch des Menschen*, DANILO KIŠ: *Garten, Asche*, LÁSZLÓ VÉGEL: *Neoplanta*; JOHANNES WEIDENHEIM: *Pannonische Novelle* sowie die Filme *Überwinterung in Jakobsfeld* und *Der Bauernhof in Mali Rit* von Branko Bauer. Da die Themen im Rahmen eines viertägigen Blockseminars in Novi Sad im Herbst 2022 von Studierenden aus Deutschland, Serbien und Ungarn ausgearbeitet wurden, möchten wir schließlich auch auf unsere Unterrichtserfahrungen reflektieren. In der Beurteilung des gemeinsamen Projekts erscheint der Zusammenhang zwischen Themen und Unterrichtssituation besonders wichtig sowie auch die Frage, worin sich eine trilaterale Zusammenarbeit von einer bilateralen unterscheidet.

Schlüsselwörter: Donau, Vojvodina, Raum, Fabrikation von Identitäten, Blockseminar, trilaterale Zusammenarbeit

A Region on the Danube: Vojvodina – Multimedia and Multiple Perspectives. Contexts and Results of an Intercultural Seminar

In our paper we would like to present the topic of an international cultural studies seminar in German studies and discuss the importance of spatial concepts for the formation and reshaping of identities. In doing so, we would like to show how this topic can stimulate students in an intercultural seminar to reflect on their own different identities and collaborations. If space has traditionally meant something self-evidently given, in modern theories of space in cultural studies it is understood as something in which social relations and functions are shaped. A distinction is subsequently made between physical and social space (place – space) and, following in the footsteps of Henri Lefebvre, also between the representations or imaginaries of spaces that endow them with meanings. In this dynamic triad of concepts, the latter is of particular importance for us. How was the Vojvodina region imagined by different ethnic groups? How are these conceptions of space connected to their different histories and how do they become part of different conceptions of identity? In the seminar some outstanding representatives of this multicultural region with exemplary texts, but also pictures and films were used as examples: among others ALEKSANDAR TIŠMA: *The Use of Man*, DANILO KIŠ: *Garden, Ashes*, LÁSZLÓ VÉGEL: *Neoplanta*; JOHANNES WEIDENHEIM: *Pannonian story* as well as the films *Wintering in Jakobsfeld* and *The Farm in Mali Rit* by Branko Bauer. Finally, since the topics were elaborated by students from Germany, Serbia and Hungary during a 4-day block seminar in Novi Sad in the fall of 2022, we would like to reflect on our teaching experiences. In the evaluation of the joint project, the connection between topics and teaching situation seems to be particularly important, as well as the question of how a trilateral cooperation differs from a bilateral one.

Keywords: Danube, Vojvodina, space, fabrication of identities, block seminar, trilateral cooperation

Region nad Dunajem: Wojwodina – multimedia i wiele perspektyw. Kontekstualizacja wyników seminarium międzykulturowego

Esaj przedstawia temat międzynarodowego seminarium kulturoznawczego na germanistyce i omawia znaczenie koncepcji przestrzennych dla kształtowania i przekształcania tożsamości. W ten sposób pokazujemy, w jaki sposób temat ten może stymulować studentów seminarium międzykulturowego do refleksji nad ich własnymi różnymi tożsamościami i współpracą. O ile przestrzeń tradycyjnie oznaczała coś oczywistego, to we współczesnych kulturoznawczych teoriach przestrzeni jest ona rozumiana jako coś, w czym zawarte są relacje i funkcje społeczne. W rezultacie rozróżnia się przestrzeń fizyczną i społeczną (miejsce – przestrzeń), a także, podążając śladami Henri Lefebvre’a, reprezentacje i wyobrażenia przestrzeni, które nadają im znaczenia. W tym dynamicznym powiązaniu pojęć ostatni aspekt ma szczególne znaczenie. Jak region Wojwodiny był wyobrażany przez różne grupy etniczne? W jaki sposób te koncepcje przestrzeni są powiązane z ich różnymi historiami i jak stają się częścią różnych koncepcji tożsamości? Podczas seminarium jako przykłady wykorzystano teksty wybitnych przedstawicieli tego wielokulturowego regionu, także zdjęcia i filmy, między innymi: ALEKSANDAR TIŠMA: *The Use of Man*, DANILO KIŠ: *Garden, Ashes*, LÁSZLÓ VÉGEL: *Neoplanta*; JOHANNES WEIDENHEIM: *Pannonian Novel*, a także filmy *Wintering in Jakobsfeld* i *The Farm in Mali Rit* autorstwa Branko Bauera. Ponieważ tematy zostały opracowane przez studentów z Niemiec, Serbii i Węgier w ramach 4-dniowego seminarium w Nowym Sadzie jesienią 2022 r., chcielibyśmy również zastanowić się nad naszymi doświadczeniami dydaktycznymi. W ocenie wspólnego projektu szczególnie ważny wydaje się związek między tematami a sytuacją dydaktyczną, a także pytanie, czym różni się współpraca trójstronna od współpracy dwustronnej.

Słowa kluczowe: Dunaj, Wojwodina, przestrzeń, tożsamość, wspólne seminarium zablokowane, współpraca trójstronna

1. Einleitung

Die Vojvodina befindet sich am Knotenpunkt großer Verkehrsachsen und zugleich am Schnittpunkt verschiedener historischer Grenzen. Das ehemalige Grenzland zwischen dem Osmanischen und dem Habsburger Reich ist durch kulturelle Vielfalt gekennzeichnet: Es lebten hier Serben, Ungarn, Deutsche, Juden u.a. zusammen und sie sind sich friedlich begegnet oder haben einander auch bekämpft. Für die Vojvodina spielt die Donau, der Fluss, der sie durchquert, eine wichtige Rolle. Sie verbindet sie mit verschiedenen Ländern und Weltgegenden, zugleich trennt sie die Region in zwei Teile. Der Fluss wie auch die Brücken, die sie überqueren und Novi Sad (dt. Neusatz, ung. Újvidék), die Hauptstadt der Vojvodina, zu einem Verkehrsknotenpunkt machen, sind zentral für die räumlichen Vorstellungen der Region.

In Literatur und Film wurde die Vojvodina zur Projektionsfläche von Texten deutscher (donauschwäbischer), jüdischer, serbischer und ungarischer Schriftsteller. Diese standen im Mittelpunkt des Blockseminars *Die Vojvodina und ihre konkurrierenden Geschichten*, das im September 2022 an der Philosophischen Fakultät der Universität Novi Sad stattfand. Es wurde von der Baden-Württemberg-Stiftung gefördert und war – gemeinsam mit zwei weiteren Seminaren in Tübingen und Budapest – Teil des Projekts *Begegnungen an der Donau. Menschen – Filme – Literaturen*. Die Lehrveranstaltung vereinte Studierende von drei Universitäten (Universität Tübingen, Eötvös Loránd Universität in Budapest, Universität Novi Sad) an einem Ort, wobei die erste Veranstaltung an der Universität Tübingen (Mai 2022) und die dritte und letzte an der Eötvös Loránd Universität (Mai 2023) durchgeführt wurden. Kooperationspartner des Projekts waren das Germanistische Institut der Eötvös Loránd Universität Budapest, vertreten durch Dr. habil. Edit Király, das Institut für Germanistik der Universität Novi Sad, vertreten durch Dr. Iva Simurdić, und das Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde (IdGL), vertreten durch Dr. Olivia Spiridon. Für die Leitung der Blockseminare wie auch für die Betreuung der Studierenden waren die Kooperationspartnerinnen ebenfalls zuständig. Neben den organisatorischen Herausforderungen wie Transport, Unterbringung und Verpflegung der Studierenden erfolgten auch die fachliche Vorbereitung und die didaktischen Überlegungen im Rahmen der Dreierkonstellation der Projektpartnerinnen.

Die Geschichte der Vojvodina – so unsere Grundannahme bei der Erarbeitung des Seminarkonzepts – entsteht multiperspektivisch aus einer Vielfalt von literarischen Stimmen, kulturhistorischen Kontexten und zeitlichen Zäsuren: dem Zusammenbruch der Habsburgermonarchie, der Zwischenkriegszeit als eine Periode der nationalistischen Radikalisierung, der Gewalteskalation im Zweiten Weltkrieg, dem Schicksal von Minderheiten, der Entwicklung der autonomen Region Vojvodina im Nachkriegs-Jugoslawien bis in die Gegenwart.

Die auf konfessionelle und ethnische Vielfalt der Region zurückzuführende Diversität formte eine kulturelle Identität der Region aus, die mit dem Ausdruck „Europa im Kleinen“ beschrieben werden kann.¹ Differenz und Zusammenhang, die Zusammengehörigkeit des Differenten, die „Gleichzeitigkeit“ der „nicht einheitlich geformte[n] Kultur“ (GAUSS 1995) sind Kennzeichen dieser Region und machen sie zu einem spannenden Untersuchungsgegenstand. Mit

¹ Den Begriff verwendet JOHANN VON CSAPLOVICS in 1829 erschienenen Buch *Gemälde in Ungern* (JOHLER 2016:231).

Jurij Lotman kann man sich die Vojvodina als einen Raum mit hoher Dichte von inneren Grenzen vorstellen, die auf das wache Bewusstsein für Differenz zurückzuführen sind. An diesen Trennlinien treffen kulturelle Codes aufeinander, sie mischen sich, interagieren miteinander und produzieren neue Formen von Vielfalt (vgl. KOSCHORKE 2012:121). Auch der Begriff des „dritten Raums“ von HOMI BHABHA (1990; 2011) eignet sich für die Beschreibung dieser durch kulturelle Hybridität gekennzeichneten Situation, in der je nach politischer Konstellation asymmetrische Machtgefälle die Entstehung minoritärer Positionen und neuer Aushandlungen bewirken.

Als weiterer begrifflicher Rahmen bieten sich moderne kulturwissenschaftliche Raumtheorien an. Wenn Raum traditionell etwas selbstverständlich Vorgegebenes bedeutet, so wird diese Selbstverständlichkeit in diesen Raumtheorien hinterfragt und der Begriff durch verschiedene Konzeptualisierungen ersetzt wie Raum, Ort, Landschaft u.a. (vgl. MITCHELL 2002). Raum wird als etwas verstanden, in dem sich gesellschaftliche Relationen und Funktionen ausprägen (vgl. SIMMEL 1992). Man unterscheidet in der Folge zwischen dem physischen und dem sozialen Raum (Ort – Raum) und auf den Spuren von HENRI LEBEVRE (1991) auch zwischen den Repräsentationen bzw. den Imaginationen von Räumen, die diese mit Bedeutungen versehen. In dieser dynamischen Begriffstria ist für uns besonders letzterer von Bedeutung. Wie wurde die Region Vojvodina von unterschiedlichen ethnischen Gruppen vorgestellt? Wie sind diese Raumvorstellungen mit ihren unterschiedlichen Geschichten verbunden und wie werden sie Teil ihrer unterschiedlichen Identitätsentwürfe? Wie wird die Vojvodina in den verschiedenen Medien erzählt? Ziel des Seminars war, die Vojvodina aus der Deutungsperspektive verschiedener literarischer Texte, von Bild- und Filmnarrativen als eine Zone des Kontakts sichtbar zu machen, in der Aushandlungen von Bedeutung stattfinden, entgegengesetzte, auch konfliktgeladene Positionen formuliert und manchmal auch gewaltsam ausgetragen werden. Die Zusammenstellung des Seminarprogramms hat die Stimmenvielfalt der Vojvodina berücksichtigt. Da diese in verschiedenen Erzählmedien zum Ausdruck kommt, war der Augenmerk bei der Auswahl der Themen auch auf die Berücksichtigung der Multimedialität ausgerichtet.

Wir möchten im Folgenden anhand der Diskussionen des internationalen kulturwissenschaftlichen germanistischen Seminars Raumvorstellungen sowie die Formung und Umformung von Identitäten dieser Region untersuchen. Zu diesem Zweck werden einige herausragende Vertreter dieser multikulturellen Region mit exemplarischen Texten, aber auch Bildern und Filmen herangezogen.

Da die Themen im Rahmen des viertägigen Blockseminars in Novi Sad von Studierenden aus Deutschland, Serbien und Ungarn ausgearbeitet wurden, möchten wir schließlich auch unsere Unterrichtserfahrungen reflektieren. Es war für unser Seminar besonders wichtig, die Begegnung zwischen den Studierenden auf verschiedenen Ebenen zu fördern. Sie hielten oft in gemischten Gruppen Präsentationen und brachten dabei die unterschiedliche Universitätskultur der verschiedenen Länder zum Ausdruck, die Sitzungen basierten grundsätzlich auf Gruppenarbeit, bei der sich die anders gearteten Interessen der Studierenden artikulieren konnten. In der Beurteilung des gemeinsamen Projekts erscheint der Zusammenhang zwischen Themen und Unterrichtssituation besonders wichtig sowie auch die Frage, worin sich eine trilaterale Zusammenarbeit von einer bilateralen unterscheidet.

2. Eine Region entsteht: Geschichte der Vojvodina

Die Vojvodina (dt. Wojwodina, ung. Vajdaság), eine autonome Region innerhalb der Republik Serbien, kann man aufgrund von häufigen Herrschaftswechsels, Überschneidungen räumlicher Konstrukte und einer durch kulturelle Diversität sich kennzeichnenden Perspektivierung als einen Übergangsraum² auffassen. Im Mittelalter gehörte die Region zum Königreich Ungarn, im 16. Jahrhundert wurde sie Teil des Osmanischen Reiches und ab Ende des 17. Jahrhunderts ging sie im Zuge der Expansion der Habsburger Monarchie an Österreich. Mit der Gründung des habsburgischen Verwaltungsgebiets Wojwodenschaft von Serbien und Temeser Banat bzw. Serbische Wojwodenschaft und Temeser Banat durch ein kaiserliches Patent von Franz Joseph I., das von 1848 bis 1860 bestand, tritt der Begriff Vojvodina als historisch-politischer Terminus auf und bezeichnet eine Region, die auch anderen räumlichen Konstrukten zugeordnet werden kann und sich mit anderen historischen Provinzen überlappt: mit dem Banat im Osten, wobei die Theiß als Grenze fungiert, der Batschka westlich der Theiß und nördlich der Donau und im Südwesten mit Syrmien, das sich am rechten Donauufer befindet und im Süden am Fluss Sava grenzt (PORTMANN 2015:342f.).

Die für diesen Raum typischen konkurrierenden Bezeichnungen spiegeln sich auch gesellschaftlich und kulturell wider: Während der Begriff Vojvodina von den ungarischen und deutschen Bewohnern der Region nicht oder nur punk-

² Der Begriff wird aufgrund entsprechender Merkmale auch für die benachbarte Region des Banats verwendet (vgl. WOLF 2006).

tuell verwendet wurde, prägte er die *mental map* der serbischen Bewohner auch zu jenen Zeiten, als die Region – zwischen 1860 und 1945 – keine eigene politische Einheit bildete (PORTMANN 2015:315f.). Mit dem österreichisch-ungarischen Ausgleich 1867 ging die Provinz an das Königreich Ungarn und wurde nach Ende des Ersten Weltkriegs dem SHS-Staat, dem späteren Jugoslawien, angegliedert. Sie erlangte erst unter Josip Broz Tito den Status einer autonomen Provinz, der jedoch in der Regierungszeit von Slobodan Milošević zu einer reinen Formalität reduziert wurde, als die Autonomie der Provinz innerhalb der Verfassung von 1990 jeglichen Inhaltes entleert wurde (BOAROV 2001:217). Seit dem Sturz von Milošević konnte die Provinz viele ihrer verlorenen Rechte zurückgewinnen.

Neben dem Dauerthema Autonomie gehört die Migration zu den dominanten Diskursen, die zum Verständnis dieser Region beitragen. „Das Gebiet ist jahrhundertalter Migrationsboden“, es gleicht durch die frühneuzeitlichen Süd-Nord und den späteren West-Ost-Wanderungen einer „Zirkulationspumpe“ (SUNDHAUSSEN 2009:101). Die Migrationen in und aus der Region machen diese zu einem Raum, in dem sich die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung in einem flüssigen Zustand befindet. Schätzungen zufolge befanden sich in der Region nach der osmanischen Herrschaft etwa 100.000 Muslime, 72.000 Katholiken, 33.000 griechisch-Orthodoxe und nur wenige Angehörige der Reformierten Kirche (SUNDHAUSSEN 2009:103). Die Volkszählung von 1880 ergab eine Bevölkerung von insgesamt 1,2 Millionen, davon 35,5% Serben, 24,4% Deutsche, 22,6% Magyaren, 6,2% Kroaten, 17,5% Rumänen und 13,5% Slowaken (MILOVANović 2009:96). 1910 stellte die Volkszählung einen Anstieg der Bevölkerung auf 1,5 Millionen fest, davon 38,8% Serben, 28,2% Ungarn, 21,5% Deutsche, 16,5% Kroaten, außerdem Juden, Slowaken und Tschechen. 2002 hatte sich die Zusammensetzung der Bevölkerung mit 65,1% Serben, 14,3% Ungarn, ca. 2,8% Slowaken, Kroaten und „Jugoslawen“ grundlegend verändert (SUNDHAUSSEN 2009:105). Die Diversität ging während und nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Vernichtung der Juden und der Flucht der deutschen Minderheit deutlich zurück. Die kulturelle Diversität der Vojvodina bildet dennoch einen zentralen literarischen Topos.

3. Stadtgeschichte Novi Sad: Ausgrenzung und Teilhabe

Mehrere der behandelten Texte fokussieren auf die Stadt Novi Sad. Sie schreiben Lebensgeschichten Einzelner oder auch ganzer Gruppen in die Topografie der Stadt ein oder haben die Stadtgeschichte selbst zum Thema. Im Rahmen

des Seminars haben wir einen Stadtrundgang gemacht, die Matica Srpska beabsichtigt und immer wieder auf Elemente der Stadtgeschichte zurückgegriffen. Hier folgt zunächst ein kurzer historischer Abriss.

Die Geschichte der Stadt Novi Sad ist geprägt von Konflikt und Kommunikation zwischen zwei unterschiedlich besiedelten Donauufnern und verschiedenen in der Gegend lebenden Ethnien. Der Kern der Stadt entstand aus einer Siedlung gegenüber der habsburgischen Grenzfestung Peterwardein, da die orthodoxen Serben dort nicht zugelassen waren. Aus dieser Siedlung entwickelte sich Novi Sad in den vergangenen ca. 250 Jahren zu einer kulturellen und Handelsmetropole, in die dann 1945 auch Peterwardein als Ortsteil eingegliedert wurde. Die Stadt war schon im 19. Jahrhundert ein Verkehrsknotenpunkt, dies zeigt u.a. auch ihre Schilderung im *Kronprinzenwerk* aus dem Jahre 1891, die ausführlich auf die breiten, gepflegten Straßen, auf die schön ausgebaute Flusspromenade und auf die Märkte der Stadt einging (BADICS 1891:620). Der Markt am Donauufer war ein emblematisches Zentrum der Stadt wie auch der Stadtbeschreibung: Hier wurden Waren und Nachrichten ausgetauscht (BADICS 1891:620). Die Sprachvielfalt, das „Lautgewirr“, zu dem sich vier bis fünf Sprachen vermischen“ (BADICS 1891:620), erschien als sein selbstverständliches akustisches Merkmal, von der Funktion als Verkehrsknotenpunkt kaum wegzudenken, und unterschied sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kaum von der Polyglossie anderer Donaustädte.

Die Rolle des Handelszentrums Novi Sad nahm zunächst durch eine Schiffbrücke über die Donau (1788) und die Dampfschiffanlegestelle (1831), später durch die Eisenbahn (1880) und die Eisenbahnbrücke (1883) zu. Dampfschiffahrt und noch mehr die Eisenbahn spannten die Stadt in das Netz der großen internationalen Verkehrswege ein, die Wien mit Budapest, Budapest mit Belgrad (Semlin) verknüpften, von wo sich dann die Schienenwege nach Konstantinopel und Thessaloniki abzweigten (REISINGER 1996:133).

Die verbindende Rolle der Stadt ging aber mit Kämpfen und Konflikten einher. Am Anfang des 18. Jahrhunderts entstand sie an der Frontlinie habsburgisch-türkischer Kriege, gegenüber einer Grenzfestung, die den stolzen Namen „Gibraltar an der Donau“ trug. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde sie zum Kampfplatz rivalisierender nationaler Bewegungen. Im Sog der ungarischen Revolution und des Freiheitskampfes bekriegte sich hier 1848-1849 der erwachende ungarische und serbische Nationalismus.

Ungewöhnlich ist in Novi Sad, dass die für Donaustädte nicht untypische multiethnische, multilinguale und multikonfessionelle Situation trotz Revolution und Weltkriegen bis zum Zweiten Weltkrieg weitestgehend erhalten blieb,

wenngleich sie mit Spannungen beladen war. Das Zusammenleben bedeutete László Végel zufolge in der Zwischenkriegszeit, dass „die Neusatzer Ungarn ihre beobachtenden Blicke nach Budapest richteten, die Neusatzer Serben nach Belgrad und die Deutschen nach Wien oder Berlin“ (VÉGEL 2022b:149).

Eine Zäsur brachte der Zweite Weltkrieg, als frühere politische und kulturelle Verdrängungsmechanismen durch Strategien der ethnischen Säuberung abgelöst wurden. Gerade diese Zäsur spielt in manchen von uns behandelten Texten eine entscheidende Rolle.

Eine entscheidende Zäsur in der Geschichte der Stadt bildet das Massaker, das während der ungarischen Besatzung am 21-23. Januar 1942 angerichtet wurde. Es wird oft – wegen der extremen Kälte, 30 Grad minus, die in diesen Tagen in der Gegend gemessen wurde – auch als „Kalte Tage“ bezeichnet. Ausgehend von einem Buchtitel hat sich in Ungarn die Bezeichnung „Kalte Tage“ für sämtliche Übergriffe der ungarischen Armee in der Vojvodina in diesem kalten Winter durchgesetzt. In diesen Tagen wurde von den ungarischen Besatzungstruppen in Novi Sad eine militärische Kontrolle durchgeführt, um Partisanen und verdächtige Personen auszufiltern. Nach manchen Erklärungen war dies eine Rache für ein Scharmützel zwischen ungarischen Gendarmen bzw. Soldaten und Partisanen, nach anderen erfolgte sie im Rahmen einer geplanten ethnischen Säuberungsaktion. Sie war auf jeden Fall der Abschluss einer Kette von Razzien in kleineren Städten der Vojvodina. Allein in Novi Sad hatte die Razzia über 1.200 Opfer. Die meisten wurden am 23. Januar zur Badeanstalt an der Donau getrieben, erschossen und in den Fluss geworfen, damit die Leichen davongetrieben wurden. Am Anfang wurden sie noch in ihren Kleidern erschossen, dann hat man sie auch entkleidet, um ihnen ihre Habseligkeiten zu nehmen. Andere wurden vor ihren Häusern umgebracht und ihre Leichen wurden in die Donau geworfen. Insgesamt wurden in der Vojvodina 3.300-3.800 Menschen umgebracht. Etwa ein Drittel der Opfer waren jüdischer Herkunft, zwei Drittel Serben, aber es gab unter ihnen auch Ruthenen, Roma und Ungarn, darunter viele Frauen und Kinder (PIHURIK 2015).

In der Geschichte der Vojvodina waren die ‚Kalten Tage‘ aber nicht die letzte ethnische Säuberung. 1944-1945, als die Partisanen die Gegend zurückeroberten, wurden in Vergeltungsaktionen ca. 17.000 Ungarn (überwiegend Zivilisten) und mehrere tausend Deutsche von den Partisanen als faschistische Kollaborateure getötet.³ Danach kamen etwa 140.000 Deutsche und etliche tausend

³ Die Quellen geben ganz unterschiedliche Zahlen an (vgl. SAJTI 2004:330), 17.000 gilt als eine Mindestzahl (vgl. ARDAY 1997:223); zu gesicherten Zahlen der deutschen Opfer (vgl. SUPPAN 2013:1466f.).

Ungarn in Arbeits- und Zwangslager, von denen ein Teil umkam, ein anderer zwangsumgesiedelt wurde, gelegentlich ließ man sie einfach nur in die Nachbarländer fliehen (SUPPAN 2013:1466f.; ARDAY 1997). Im Gegensatz zu den ‚Kalten Tagen‘ fand die Erinnerung an diese späteren blutigen Ereignisse in den folgenden Jahrzehnten keine Beachtung. Der Unterschied lässt sich damit erklären, dass die Geschichte des Blutbades von Novi Sad in der Erinnerung der Stadt fest verankert war, durch die Rolle des Flusses in der Geschichte eine große symbolische Kraft besaß⁴ und sich auch in das antifaschistische Gründungsnarrativ des ‚zweiten‘ Jugoslawiens nahtlos einfügen ließ (SAJTI 1987; 1997). In den letzten Jahrzehnten setzten aber mehrere literarische Texte (CSERES 1991) und Filme gerade bei diesen Ereignissen an, um eine andere, verschwundene Geschichte der Vojvodina zu erzählen.

4. Jugoslawische Perspektive

Jede Diskussion über die Vojvodina in der jugoslawischen Literatur wird fast ohne Ausnahme zwei Namen mit einbeziehen: ALEKSANDAR TIŠMA und DANILO KIŠ. Die heute noch bekannten und oft gelesenen Autoren gehören auch international zu den bekanntesten jugoslawischen Schriftstellern. Trotz einer ähnlichen Stellung innerhalb der jugoslawischen Literaturgeschichte sind die zwei Schriftsteller in ihren Schreibweisen wie auch in ihrem Zugang zu der Geschichte der Vojvodina sehr unterschiedlich. Was sie jedoch miteinander verbindet und was ohne Zweifel einer der Gründe für die häufigen Parallelen ist, die zwischen ihren Werken gezogen werden, ist die ausgeprägte Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg und den Folgen, die diese Zeit für die verschiedenen in der Vojvodina ansässigen ethnischen Gruppen hatte. Dank der beiden Autoren hat die Holocaust-Literatur eine namentliche Vertretung innerhalb der jugoslawischen Literatur. Während die Kriegsjahre und ihre Folgen in der jugoslawischen Literatur aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht wurden, ist die Darstellung dieser Zeit im jugoslawischen Film wesentlich eingeschränkter. Unter Tito erlebte die Filmindustrie in Jugoslawien einen großen Aufschwung, doch zugleich standen die Produktionen unter strenger Aufsicht des Staates. Die Kriegsjahre wurden aus

⁴ Eine ähnlich zentrale Rolle spielt die Donau auch im ungarischen Holocaust-Gedenken. Die an den Kais erschossenen jüdischen Opfer haben eine weit größere Präsenz im kulturellen Gedächtnis als jene, die an anderen Punkten von Budapest umgebracht worden sind (vgl. VÁGI / CSÓSZ / KÁDÁR 2013).

dem Blickwinkel der patriotischen Partisanen, die gegen die karikiert bösen Deutschen kämpften, in scheinbar unendlichen Variationen auf die Leinwand gebracht. Produktionen, die sich den Vorstellungen der sozialistischen Regierungen entgegenstellten, wurden nicht selten zensiert oder verboten. Allgemein wurde die Vojvodina in der jugoslawischen Filmgeschichte im Sinne eines multiethnischen Raums als Schauplatz selten gewählt, doch in den Filmen *Zimovanje u Jakobsfeldu* [Überwinterung in Jakobsfeld, 17.07.1975] und *Salaš u Malom Ritu* [Der Bauernhof in Mali Rit, 04.02.1976] von Branko Bauer wird die Handlung in das Flachland der Provinz versetzt, und zugleich kommt die multinationale Gemeinde in eine für die damalige Kinematografie seltene Weise zum Ausdruck.

5. Das unwiederbringlich Verlorene

ALEKSANDAR TIŠMA (1924-2003) wurde in Horgoš im nördlichen Banat geboren. TIŠMA wuchs als Kind einer gemischten Ehe (serbischer Vater, ungarisch-jüdische Mutter) in einer für die Vojvodina typischen multikulturellen Umgebung auf, und war zugleich von dem Holocaust persönlich betroffen. Mit zwanzig Jahren wurde er nach Siebenbürgen in ein Arbeitslager deportiert, wo er sechs Monate verbrachte. Der wiederholten Thematisierung des Holocausts verdankt er den Ruf eines der prominentesten Autoren der Holocaust-Literatur im jugoslawischen Raum. Darüber hinaus bearbeitete er seine Erfahrungen in der Vojvodina im Sinne eines multikulturellen, -nationalen und -konfessionellen Raums in seinem Werk, weswegen über sein Schreiben bemerkt wurde, dass er „immer aus einem multiethnischen Sozialmilieu, das charakteristisch für die Vojvodina und für ihn selber“ (SALAMUROVIĆ 2007:254) ist, schöpft. Auch hinsichtlich des Handlungsortes entwickelte TIŠMA eine besondere Poetik, die zwischen ihm und der Hauptstadt Vojvodinas, Novi Sad, eine aus der Sicht der Leserschaft unzertrennliche Verbindung schuf. Das multikulturelle Erbe der Stadt und ihre komplexe Geschichte des Zusammenlebens verschiedener ethnischer und religiöser Gruppen sind in TIŠMAS Werken facettenreich eingewoben und stets kritisch hinterfragt. Die Stadt Novi Sad ist bei TIŠMA weit mehr als nur ein rein physischer Ort: Sie wird zum symbolischen Raum, in dem die größeren gesellschaftlichen Veränderungen des 20. Jahrhunderts verortet werden können. Die Schilderung historischer Ereignisse ist stets mit eigenen Erfahrungen und Erinnerungen verwoben, sodass man die Stadt Novi Sad, so wie sie in seinem Werken zu finden ist, als einen Ort „zwischen Topografie und Erinnerung“ bezeichnen kann (GVOZDEN 2020:610).

Während TIŠMAS frühe Werke hauptsächlich Gedichte und Kurzgeschichten waren, erlangte er mit seinen Romanen über den Holocaust aus den 1970er Jahren – *Das Buch Blam* (1972) und *Der Gebrauch des Menschen* (1976) – große Anerkennung. Vor allem der spätere Roman, *Der Gebrauch des Menschen*, wird als sein bedeutendster hervorgehoben. Der Roman untersucht den Holocaust aus der Perspektive dreier Familien, die in Novi Sad ansässig, und deren Schicksale durch die Kinder miteinander verwoben sind: die Familie Božić, die in bescheidenen Verhältnissen lebt, die Familie Lazukić, eine wohlhabende Anwaltsfamilie, und die Familie Kroner, eine jüdische Handelsfamilie. Vera Kroner, die jüngste Tochter der Familie, fungiert dabei als zentrale Figur und als Sinnbild des jüdischen Leids, das durch sie eine zentrale Rolle im Roman einnimmt. Die Handlung, die die Zeit vor, während und nach dem Krieg umfasst, wird dabei ohne „erkennbare temporale oder räumliche Homogenität oder Linearität“ (KUJUNDŽIĆ 2012:69) geschildert, aber mit einem klar erkennbaren Rahmen, der durch das Tagebuch der Deutschlehrerin der drei Kinder gebildet wird. Durch die zentralen Familien und die Figuren in ihrer unmittelbaren Umgebung zeichnet TIŠMA ein Bild der multikulturellen Stadt Novi Sad, hinterfragt aber zugleich den Verlust einer heterogenen Gemeinde, die gemeinsam mit den zahlreichen Bewohnern der Stadt ebenfalls zum Opfer des Krieges wurde. Auch hier verbirgt sich ein für TIŠMA typisches Motiv, nämlich die Unwiederbringlichkeit des Verlorenen (GVOZDEN 2020:613). Dank der vielseitigen Auseinandersetzung mit der Geschichte der Stadt und der Abbildung der unterschiedlichen Schicksale, die durch den Krieg geprägt wurden, bietet der Roman *Der Gebrauch des Menschen* neben einem wichtigen Einblick in die Literatur der Stadt auch einen wertvollen Ansatzpunkt zu Diskussionen über die Veränderungen, die die Vojvodina und ihre Bewohner im Zuge des Krieges erlebt haben.

6. Das kindliche Erinnern

Aufgrund thematischer Ähnlichkeiten, die sich in erster Linie auf die wiederholte Thematisierung des Holocausts beziehen, aber auch wegen der zeitlichen Nähe ihres Schaffens und einer ähnlichen Position innerhalb der jugoslawischen Literatur, wurden die Werke von DANILO KIŠ (1935-1989) oft mit denen von TIŠMA verglichen. Aus den Biographien der beiden Schriftsteller lassen sich schnell Parallelen erkennen: Beide waren „halb-Juden“ (KIŠ' Vater war ungarisch-jüdischer, die Mutter serbischer Herkunft), die Familien von beiden erlitten Verluste während des Holocausts und beide werden als Autoren der Holocaust-Literatur

bezeichnet. Dabei bestehen neben diesen unübersehbaren Ähnlichkeiten bedeutende – sowohl in der Verarbeitung der Kriegsjahre, in der Schreibweise als auch im Bezug zur Vojvodina.

Kiš wurde in Subotica geboren und verbrachte eine kurze Zeit in Novi Sad, worauf mehrere Umzüge nach Ungarn, Montenegro, Belgrad und schließlich Paris folgten. Während TIŠMA in den Augen der Leserschaft ein Autor der Stadt Novi Sad war, wurde KIŠ als Kosmopolit angesehen. Weder die Stadt noch die Vojvodina nehmen in seinem Werk eine annähernd so zentrale Rolle wie bei TIŠMA ein, doch Teile seiner Kindheit in Novi Sad werden im Roman *Garten, Asche* (1965) bearbeitet. Der Roman bildet zusammen mit den Romanen *Frühe Leiden* (1970) und *Sanduhr* (1972) einen Teil des Triptychons *Familienzirkus*. Durch den fiktiven Erzähler Andreas Andi Sam und seinen Vater Eduard Sam reflektiert KIŠ in den Romanen über seine eigene Kindheit und sein Verhältnis zum geisteskranken Vater. Für KIŠ war, laut THOMPSON (2015), der eigene Vater das, „was Dublin für James Joyce, Mut für Hemingway oder das Exil für Nabokov war: Ansporn zur Kreativität, oft auch ihr Gegenstand“ (THOMPSON 2015:26). Den Kern der Handlung bilden die Erinnerungen an den Vater und an sein Verschwinden im Holocaust, die als Verflechtung von tatsächlichem Geschehen und kindlicher Einbildungskraft geschildert werden. Dabei ist der Erzähler eigentlich ein „hybrider Erzähler, der die Ausdruckskraft des erfahrenen Künstlers mit dem begrenzten Verständnis – sowie der grenzenlosen Einbildungskraft und Intuition – eines jungen Menschen kombiniert“ (THOMPSON 2015:178). Die Geschichte der Vojvodina wird durch das Schicksal einer Familie zum Vorschein gebracht, wobei weniger Gewicht auf die Darstellung der wandelnden Gesellschaft als auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit gelegt wird.

Der Roman von KIŠ (und sein Werk überhaupt) hat im Vergleich zu dem von TIŠMA keinen vergleichbaren engen Bezug zur Stadt Novi Sad oder zur Vojvodina. Nichtsdestotrotz greift KIŠ in seinen Romanen mehrfach das Thema der Deportation der Juden in der Vojvodina auf, weswegen seine Werke eine bedeutende Auseinandersetzung mit diesem Teil der Geschichte der autonomen Provinz im Rahmen der jugoslawischen Literatur darstellen.

7. Kinder und Krieg

Das heterogene Bild der Vojvodina ist in der jugoslawischen (und auch in der post-jugoslawischen) Kinematografie selten vorzufinden. Eines der wenigen und das mit Abstand bekannteste Beispiel für einen Film, der die Handlung in die Vojvo-

dina verlegt und dabei die nationale Vielfalt zum expliziten Thema macht, ist der Film *Zimovanje u Jakobsfeldu* [Überwinterung in Jakobsfeld].⁵ Der Film erschien 1975 und wurde ein Jahr später von einem zweiten Teil gefolgt, *Salaš u Malom Ritu* [Der Bauernhof in Mali Rit], der jedoch im Hinblick auf die Chronologie der Handlung eigentlich den ersten Teil bildet. Aufnahmen von den beiden Filmen wurden auch für eine dreizehnteilige Fernsehsendung verwendet, die den gleichen Titel wie der zweite Teil trägt, und die 1976 im öffentlich-rechtlichen Fernsehen ausgestrahlt wurde. Der Regisseur, BRANKO BAUER (1921-2002), arbeitete am Szenario zusammen mit dem Schriftsteller ARSEN DIKLIĆ (1922-1995), auf dessen Roman für Kinder die Filme basieren. Die Handlung des Films lässt sich in einigen kurzen Zeilen zusammenfassen: In der Zeit des Zweiten Weltkriegs kommt es in einem von deutschen Truppen okkupierten, fiktiven Banater Dorf zu Unruhen, als Partisanen der Zerstörung von Weizenreserven, die im Besitz der Besatzer waren, verdächtigt werden. Das Geschehen wird aus einer kindlichen Perspektive geschildert, wobei den kindlichen Protagonisten zu keinem Zeitpunkt die Rolle eines Erlösers oder übermächtigen Helden zugeschrieben wird: Bauer, in Anlehnung an den Roman, besteht stets auf einer realistischen Erzählweise, sodass die Kinder zwar als Hoffnungsträger fungieren, gleichzeitig jedoch von einer kindlichen und naiven Abenteuerlust vorangetrieben werden. Die Kinder sind an ersten Stelle Kinder, und ihre Funktion als Initiatoren eines Aufstands gegen die Besatzer steht nur an zweiter Stelle (OGNJATOVIĆ / VELISAVLJEVIĆ 2008:98).

Im Film *Überwinterung im Jakobsfeld* wird die Handlung in ein weiteres fiktives Dorf versetzt, das von einer deutschen Mehrheit bewohnt wird und in dem der junge Held, Milan, den Winter verbringen soll. In diesem Film kommt die Heterogenität der Vojvodina zum Vorschein. Gleichzeitig baut man hier auf einer ausdifferenzierten Charakterisierung der Deutschen auf, die bereits im ersten Teil, *Salaš u Malom Ritu*, ansatzweise zur Anwendung kam und generell eine Ausnahme in der Filmgeschichte Jugoslawiens darstellt. Die Filme von BAUER werden innerhalb der jugoslawischen Kinematografie als das einzige Beispiel für eine (wenn auch nicht ausschließlich) positive Darstellung der Deutschen hervorgehoben. Die Rolle der Deutschen ist, von dieser Ausnahme abgesehen,

⁵ Da die Filme nie im deutschsprachigen Raum ausgestrahlt wurden und somit keine offizielle deutsche Übersetzung haben, wurden die Titel von den Autoren des Beitrags frei übersetzt.

⁶ Vom ungarischen Wort *szállás*. Bezeichnet ein für die Vojvodina typisches landwirtschaftliches Eigentum. Das Wort umfasst, ähnlich wie *Bauernhof*, sowohl das Wohnhaus wie auch sämtliche andere sich auf dem Eigentum befindende Gebäude, und impliziert auch den Besitz von Tieren.

in den Partisanenfilmen aus der Blütezeit des Films in Jugoslawien auf die des typisierten Bösewichts beschränkt. Durch Jakob und seine Frau, wie auch durch einige deutsche Soldaten, wird ein nuanciertes Bild von den Besatzern und der mit den Besatzungsmächten gleichgestellten deutschen Minderheit gegeben. Zu einer Versöhnung der beiden Seiten kommt es im Film jedoch nicht. Als am Ende dem jungen Milan angeboten wird, von Jakob und seiner Frau adoptiert zu werden, flieht der Junge und kehrt dem Dorf Jakobsfeld den Rücken. Die Flucht aus dem Dorf und der bevorstehende einsame Weg, wie auch die Einsicht des Helden, dass er sich nur auf sich selbst verlassen kann, werden jedoch nicht als tragisch, sondern als hoffnungsvoll gedeutet, und stellen zugleich das Ende der Kindheit dar (OGNJATOVIĆ / VELISAVLJEVIĆ 2008:99).

In einer multimedialen Diskussion über die Vojvodina verdienen die Filme von BAUER einen festen Platz. Ihre Stellung innerhalb der jugoslawischen Kinematografie ist sowohl dank des Handlungsortes als auch wegen der facettenreichen Darstellung des Zusammenlebens verschiedener Nationen zu Kriegszeiten einzigartig. Bei der Analyse dieser Filme ist der Kontext ihrer Entstehungszeit zu berücksichtigen, da die Auflösung der Handlung wie auch der Eindruck, der dem Publikum über die deutsche Minderheit vermittelt wird, nicht anders als ein Produkt ihrer Zeit angesehen werden können.

8. Zäsuren und Kontinuitäten: ungarische Perspektiven

Im Rahmen des Seminars wurden zwei ungarische Romane über Novi Sad behandelt, die sich denkbar stark voneinander unterscheiden. Der eine, TIBOR CSERES' *Kalte Tage* (1964) erzählt von den traumatischen historischen Ereignissen im Winter 1942. Er wurde um die Zeit seiner Entstehung in Ungarn als ein mutiges Werk der Vergangenheitsbewältigung gefeiert (und auch angefeindet; POMOGÁTS 2005) – gerade weil er die Ereignisse mit allgemeinen moralischen Fragen menschlichen Verhaltens verknüpft hat. Das Buch wurde ins Deutsche, Rumänische, Bulgarische, Russische, Tschechische, Englische, Französische und Polnische übersetzt und 1966 auch verfilmt (Regie: ANDRÁS KOVÁCS) und hat den Diskurs über die ungarischen Atrozitäten während des Zweiten Weltkrieges teils geprägt, auch wenn um die Zeit seiner Veröffentlichung keine offene Diskussion zwischen verschiedenen Positionen möglich war. Der andere, LÁSZLÓ VÉGELS *Neoplanta oder das Gelobte Land* (2013)⁷ ist ein Stadroman, der die verschiedenen Stationen der Stadtgeschichte

⁷ Das Buch ist 2014 auf Serbisch, 2022 auf Deutsch erschienen.

hauptsächlich aus dem Blickwinkel eines Fiakers erzählt. Durch diese Figur reflektiert er die historischen Veränderungen von Novi Sad im 20. Jahrhundert und perzipiert diese unter dem Strich auch als eine Verlustgeschichte. *Neoplanta* bildet zusammen mit dem Romanerstling, *Bekennnisse eines Zuhälters* (VÉGEL 2013), eine thematische Klammer in VÉGELS Lebenswerk und machen ihn zu einem Chronisten des multikulturellen Novi Sad. Auch infolge dieser Rolle werden seine Werke regelmäßig ins Deutsche und Serbische übersetzt.

9. Ungarische Vergangenheitsbewältigung: Opfer-Täter-Relationen

Kalte Tage erzählt die Geschichte jener drei Tage in Novi Sad, die man als Blutbad zu bezeichnen pflegt. Warum der in Siebenbürgen geborene und in Budapest lebende ungarische Schriftsteller TIBOR CSERES (1915-1993) sich für diese Geschichte interessiert hat, lässt sich teilweise aus seiner eigenen Lebensgeschichte erklären: Er hat während des Zweiten Weltkriegs selbst sechs Kriegsjahre als Soldat in der ungarischen Armee erlebt und stellte entsprechend auch die mechanisierten und entmenschlichten Prozesse des Krieges bzw. des Militärs in den Mittelpunkt seines Romans. Zudem hörte er als Soldat von einer Geschichte munkeln, dass die Ehefrau eines ungarischen Leutnants bei dem Massaker umgebracht worden sei – aus Versehen. Diese Geschichte brachte er dann 1964 aufs Papier.

Die Handlung wird aus der Perspektive von vier Angehörigen des ungarischen Militärs in Form von Monologen vermittelt, in denen auch ihre Sichtweise auf die Ereignisse erkennbar wird. Sie gehören zwar alle zu der Gruppe der Täter, doch letztlich muss einer der Offiziere erkennen, dass seine Frau und sein Kind, die ihm trotz expliziten Vorgaben seines Vorgesetzten nach Novi Sad gefolgt sind, selbst Opfer der Ereignisse geworden sind. Dieser Erkennungsmoment dient als dramaturgischer Wendepunkt des Romans, der überhaupt gern mit dramatischen Mitteln operiert.

Kalte Tage gehört zum Genre der Dokumentarliteratur der 1960er Jahre. Es ist ein Stück politisch engagierter Literatur, das auf Fakten basiert und durch seine Stilmittel authentisch zu wirken versucht. Es ist durch extreme Dichte charakterisiert und enthält fast überhaupt keine erzählerischen Kommentare. Statt einer linearen Erzählung schreitet die Handlung auf zwei Zeitebenen voran; auf der einen warten in der Gefängniszelle vier Mitglieder der ungarischen Armee auf ihren Prozess im Jahre 1946. Die zweite – Jänner 1942 – ist die Zeit, an die sie sich hierbei erinnern: Wie haben sie die Tage des Massakers verbracht und erlebt? Aus den Mosaikstücken ihrer Monologe entsteht ein spannendes

Gesamtbild der Ereignisse. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit oder auch die Blindheit gegenüber dem eigenen Verhalten.

Von der neueren Fachliteratur zum Roman wurde die Frage aufgeworfen (TAKÁCS 2018), ob auch Täter (oder Beobachter) traumatisiert werden können. Obwohl die Sprechenden alle zur Gruppe der Täter gehören, zeigen sie immer wieder auch körperliche Reaktionen beim Erinnern. Wenn sich der Feldwebel Szabó etwa an die „Kalten Tage“ erinnert, denkt er an die Kälte während der Erntezeit zurück. Mit dem Kältemotiv wird zugleich auch auf die Art der Erinnerung verwiesen. JAN ASSMANNNS (vgl. 2018) Typologie gemäß vermag diese – anders als die heiße Erinnerung – keine Veränderung anzuerkennen und insofern nichts Neues in die Erinnerung zu integrieren. In diesem Sinne sind die ungarischen Soldaten noch in ihrer Erinnerung dem erstarrten Reglement der militärischen Befehlsmechanik unterworfen und können auch wegen ihres erstarrten Rollenbewusstseins nicht ihre Verantwortung für die begangenen Taten erkennen.

10. Das Problem der ‚guten‘ und ‚bösen‘ Völker

In der 1966 fertiggestellten Filmversion der *Kalten Tage* (Regie: ANDRÁS KOVÁCS) wurde die Spannung der ineinander verschachtelten Monologe durch die Wechsel zwischen Kameraszene in der Zelle (1946) und den Weitwinkelaufnahmen der Landschaft bzw. der Stadt ersetzt. Der Regisseur betonte stärker als TIBOR CSERES, dass es ihm bei der Verfilmung nicht um das Erzählen historischer Fakten, sondern um allgemeine moralische Fragen ging. Indem die meisten Filme und Romane den Deutschen den Faschismus zuschoben, – meinte er – haben sie dieses Stereotyp stabilisiert. „Ich bin überzeugt davon, dass es keine guten und bösen Völker gibt. Es gibt historisch-gesellschaftliche Umstände, die die potenziell guten oder potenziell schlechten Eigenschaften der Menschen zur Geltung bringen“ (KOVÁCS 1994:59). Diese verallgemeinernde Tendenz wird durch das Schwarz-Weiß des Films, durch die Zellsituation und durch die strahlend weißen Wände der Gefängniszelle, auf der es fast überhaupt keine Schatten zu sehen gibt, auch optisch unterstrichen.

11. Die verlorene Vielvölkerstadt

In VÉGELS Stadtroman spielen sich – anders als bei CSERES – historische Ereignisse immer im Hintergrund ab. Im Mittelpunkt stehen Alltagsmenschen und ihre Beziehungen. Der Roman zeigt, wie sie Repressionen und historische

Wenden, die das traditionelle Zusammenleben verschiedener Ethnien in der Stadt zerstörten, überleben oder auch nicht. *Neoplanta* hat eine komplexe erzählerische Struktur. Der Erzähler ist ein junger Ungar, der wie VÉGEL aus Szenttamás (serb. Srbobran, dt. Thomasberg) kommt, in Novi Sad zur Schule geht und schriftstellerische Pläne hegt. Er erzählt jedoch nicht seine eigene Geschichte, sondern die des serbischen Fiakers Lazo Pavletić, der am Anfang des 20. Jahrhunderts geboren wurde und in den 1990er Jahren stirbt. Die beiden begegnen sich jedes Jahr einmal beim Fiakerfahren, gelegentlich auch im Restaurant des Hotels *Stern*. Bei ihren Begegnungen werden auch poetische Fragen des Schreibens angesprochen, vor allem aber ermöglicht diese Erzählstruktur, Lazos Geschichte in Form eines Puzzles zu vermitteln, wobei manche wichtigen Details erst zum Schluss ergänzt werden.

Der Fiaker als zentrale Reflektor-Figur des Romans ist schon durch seinen Beruf ein gewiefter Beobachter der Zeit, spricht mit Menschen unterschiedlicher Provenienz, bekommt vieles mit, verkehrt überall und ist insofern ein idealer Stadtchronist. Seine Wahrnehmung historischer Veränderung lässt sich durch den Satz auf den Punkt bringen: „Die Straßennamen verändern sich, die Statuen verschwinden und die Leute werden verrückt“ (KOVÁCS 1994:173). Nicht Ideologien bestimmen in seiner Sicht die historischen Veränderungen in Novi Sad, sondern die grenzenlose Bereitschaft der Menschen, sich den jeweiligen neuen Verhältnissen anzupassen.

Lazo ist allerdings nicht der einzige eingeschobene Erzähler im Roman. An einer Stelle kolportiert er etwa einen Vortrag von Herrn Dornstädter, dem Besitzer des Cafés. Dieser wurde ihm von seiner dort arbeitenden Mutter anvertraut. Die Gründungsgeschichte der Stadt wird in Form dieser mehrfachen Rahmung erzählt. In der Darstellung von Herrn Dornstädter haben nämlich Bürger, die gegenüber der Festung Peterwardein (serb. Petrovaradin, ung. Pétervárad) eine freie königliche Stadt haben gründen wollen, Maria Theresia um einen Namen für die Stadt gebeten. Diese habe eine Urkunde ausstellen lassen, in der stand: „Ihr Name sei Neoplanta, aber jedes Volk soll sie in seiner eigenen Sprache benennen“ (VÉGEL 2022a:177). Diesem Satz fügt Herr Dornstädter erklärend hinzu: „So wurde sie für die Deutschen Neusatz, für die Serben Novi Sad und für die Ungarn Újvidék“ (VÉGEL 2022a:177).

Dieser ungefähr in der Mitte des Romans stehende Satz wird durch Lazos abwechslungsreiche Geschichte, vor allem auch durch den Verlust seiner zwei besten Kriegskameraden, eines Ungarn und eines Deutschen, in den Wirren der Nachkriegszeit kontrapunktiert. Auch die moderne Ära der 1970er Jahre wird in der Folge durch die Distanz zu Herrn Dornstädters Gründungsgeschichte als

ein Ausverkauf der Stadt interpretierbar. Der Roman eignet sich durch seine Thematik wie durch die einprägsamen Situationen sehr gut als Ausgangspunkt, um das Thema der Multikulturalität von Novi Sad zu diskutieren.

12. Erinnerter Heimat

Für die Donauschwaben stellte die Vojvodina am Ende des Zweiten Weltkriegs einen erinnerten Raum dar. Die Vorgeschichte des Heimatverlusts dieser deutschen Minderheit, die im 18. Jahrhundert vom Wiener Hof in Regionen entlang der Donau angesiedelt wurde, reicht in die Zeit zwischen den Weltkriegen, als das nationalsozialistische Deutschland es binnen weniger Jahre schaffte, einen Keil zwischen die Deutschen und ihre Nachbarn aus der Region zu treiben. Ab 1937 steuerte die in Berlin gegründete ‚Volksdeutsche Mittelstelle‘ die Entmachtung der konservativen Führer der Donauschwaben und deren Ersetzung durch sogenannte ‚Erneuerer‘. Vor allem die Aufnahme von sogenannten ‚Volksdeutschen‘ in die Waffen-SS Division ‚Prinz Eugen‘, die für zahlreiche Verbrechen an serbischen Zivilisten verantwortlich war (vgl. HAUSLEITNER 2014), führte zu Vergeltungsaktionen an Deutschen aus Jugoslawien am Kriegsende: Sie wurden vertrieben, in Lager interniert oder flüchteten nach Deutschland und Österreich. Heimat wurde in zahlreichen Erzählungen ein erinnertes Ort, aber auch in Bildbänden und Filmen. Einige Beispiele wurden ins Seminarprogramm integriert: die Erzählung *Pannonische Novelle* von JOHANNES WEIDENHEIM, das Album *Donauschwaben* von KARL ADALBERT GAUSS und JOHANNES WEIDENHEIM sowie der Film *Spiel des Schicksals* von EVA HÜBSCH. Sie beleuchten im Unterschied zu den anderen Texten aus dem Seminarprogramm vor allem Dörfer oder Kleinstädte aus der Vojvodina und weisen auf die ländlichen Lebensräume der Donauschwaben hin.

13. Heimat erzählen

Während zahlreiche Vertreter dieser Minderheit, die sich zu Vertriebenenverbänden in der Bundesrepublik Deutschland oder Österreich zusammenschlossen, ein Opfernarrativ der Heimatvertriebenen in Büchern entfalteten, die an der Schnittstelle von Bericht, Biografie und Fiktion angesiedelt sind (vgl. SPIRIDON 2019:344), wirken einige Autoren an der Aufarbeitung der komplizierten Geschichte mit. Mit der Erinnerung an die verlorene Heimat verbinden sie nicht nur Ursachen und Wirkungen einer komplexen Ereignisgeschichte,

sondern sie schreiben auch an einem Lehrstück über das zerstörte Prinzip der „Convivenza“ (GAUSS 1991:34). Damit führen sie die Vojvodina als Beispiel für die Beständigkeit multikultureller Ordnungen vor und erläutern gleichzeitig die Faktoren, die für die Zerstörung ihres Gleichgewichts verantwortlich waren.

Zu den ersten Stimmen, die sich im Nachkriegsdeutschland artikulierten, gehört JOHANNES WEIDENHEIM (1918-2002). Am Ende des Zweiten Weltkriegs in Deutschland angekommen, war Weidenheim kurzzeitig Redakteur des literarischen Teils von *Neuland*, einer „Wochenschrift der Donauschwaben“ in Salzburg-Freilassing, des Weiteren Lehrer, Kulturreferent der Jugoslawien-deutschen, Redakteur der Kölner *Blätter für deutsche und internationale Politik* und lebte ab 1980 als freier Schriftsteller in Bonn (vgl. MOTZAN 1997:325; SCHERER 1959:327). Nach einer produktiven Periode, in der er zwischen 1947 und 1968 über 25 Bände von Erzählungen und Romanen veröffentlichte, darunter die Romane *Das türkische Vaterunser* (1955) und *Treffpunkt jenseits der Schuld* (1956) sowie *Maresiana. Eine erzählerische Suite* (1960), zog sich WEIDENHEIM aus der literarischen Öffentlichkeit Westdeutschlands zurück⁸ und intensivierte als Übersetzer aus dem Serbischen seine Beziehungen zum Herkunftsland. 1974 erhielt er den Übersetzerpreis des Jugoslawischen Schriftstellerverbandes (vgl. WEIDENHEIM 1997:27). Auch seinen Künstlernamen fabrizierte WEIDENHEIM, der eigentlich Ladislaus Johannes Schmidt hieß, durch Rückgriff auf seine Heimat: Die vojvodinische Kleinstadt Vrbas, in deutscher Übersetzung Weide, inspirierte sein Pseudonym.

In Deutschland war WEIDENHEIM, einer der herausragenden deutschsprachigen Erzähler aus Südosteuropa, nur in kleinen Kreisen bekannt. Als Auslandsdeutscher über Heimat zu schreiben, sorgte in der Bundesrepublik Deutschland für eine doppelte Rezeptionsbarriere. Zum einen verhielt sich die Öffentlichkeit vor allem ab den 1960er Jahren zurückhaltend bis ablehnend zur Heimatthematik. Zum anderen nahmen ihn die Donauschwaben als Sozialisten (vgl. STUPP 1969:113) und Nestbeschmutzer wahr, denn er griff unliebsame Aspekte auf, etwa „die Mitschuld, ja gewissermaßen die Voraus-Schuld der Donauschwaben an ihrer Vernichtung (wenn auch die allermeisten physisch überlebt haben, im Unterschied etwa zu den [...] Juden)“ (WEIDENHEIM 1997:31). Nach dem

⁸ Im Interview mit Stefan Sienerth bezeichnete Weidenheim seinen Rückzug als unfreiwillig und führte ihn auf die Beschaffenheit der deutschen Verlage zurück: „plötzlich [war] den rechten Verlagen meine Schreibe zu links und den linken Verlagen zu rechts geworden“ (WEIDENHEIM 1997:27).

Mauerfall erlebte Weidenheim ein Comeback,⁹ mit dem auch die Neuauflage der Erzählung *Pannonische Novelle. Lebenslauf der Katharina D.* zusammenhängt, die zuerst 1963 mit dem Titel *Lebenslauf der Katharina D.* erschien.¹⁰

Die komplexe Darstellung der Vojvodina geht in dieser Erzählung aus einer Reihe von Wechselwirkungen auf verschiedenen Ebenen hervor – zwischen Staatsbürgern und Staaten, Nachbarn unterschiedlicher Konfession und Ethnie und den Menschen und ihrem Lebensraum.

Die zentrale Protagonistin, die Bäuerin Katharina Delhaes, steht stellvertretend für die an Politik wenig interessierten und größtenteils identitätsindifferenten Donauschwaben, doch in erster Linie für das Schicksal donauschwäbischer Frauen im 20. Jahrhundert: Sie hatte ihren Mann im Ersten Weltkrieg verloren, die Söhne während und nach dem Zweiten Weltkrieg. Sie flüchtete in den letzten Kriegsmonaten nach Österreich und starb in Wien Anfang der 1960er Jahre, verzehrt vom Heimweh nach der pannonischen Tiefebene.

Mit Pannonien wird eine Landschaft beschrieben, die im Unterschied zur Vojvodina, Batschka oder zum Banat keine Verwaltungseinheit darstellt, sondern sich über politische Grenzen hinweg ausbreitet. Es ist ein Raum, in dem Differenzen entspannt koexistieren. Dieses räumliche Merkmal der Mehrfachzugehörigkeit beschreibt der Anfang der Erzählung anhand des Namens der Hauptgestalt: Von den Eltern wurde sie Katharina getauft, und „später, als sie mit den Magyaren und Serben in Berührung kam, wurde sie auch Katalin oder Katica oder Kata gerufen, von ihren Eltern und den Schwaben aber immer nur Kathi“ (WEIDENHEIM 1991:5).

Die *Pannonische Novelle* kondensiert die Lebenswelt der Donauschwaben über Jahrhunderte, die Existenz in einem Raum der Mehrfachzugehörigkeiten, den Heimatverlust und ihr Schicksal in Österreich und Deutschland nach der Flucht. Bei der Ankunft des Flüchtlingstrecks in der Steiermark erweist sich die Identifikation mit der Landschaft Pannoniens als stärker als die vermeintlich verbindende Klammer der Sprache. Die Einheimischen sind ‚Bergler‘, über deren Fremdheit die Flüchtlinge staunen, wie auch über das Land, in dem eine Bauernexistenz aus ihrer Sicht unmöglich ist: „Ein Acker hatte in

⁹ KARL-MARKUS GAUSS (vgl. 1991:251-255) nahm einen Essay über JOHANNES WEIDENHEIM in den Band *Die Vernichtung Mitteleuropas* und die Erzählung *Der süße Kuchen des heiligen Sava* in die Anthologie *Das Buch der Ränder* auf (vgl. MOTZAN 1997; KOMÁROMI 1999).

¹⁰ Sie erschien 1991 im Otto Müller Verlag in Salzburg, zuerst 1963 im Pannonia Verlag Freilassing.

ihren Augen flach zu sein und sich von einem Horizont bis zum anderen zu erstrecken“ (WEIDENHEIM 1991:65). Nichts wünschen sie sich mehr, als „aus der Gefangenschaft dieser Berge in die Freiheit des Tieflandes entlassen“ zu werden (WEIDENHEIM 1991:66).

Beschrieben wird anhand der donauschwäbischen Nachkriegsgeschichte ein für Flüchtlinge typischer Prozess der Heimatverklärung, wo „von Tag zu Tag [...] alles Unvollkommene vom Bilde der Heimat“ abbröckelte „wie dunkler Firnis, unter dem die verlorene Welt, je verlorener, umso stärker, in einem ganz neuen, helleren Licht zu leuchten begann“. Wie andere Migrant*innen ist auch Katharina zweigeteilt, ein „doppelter Mensch“: Sie begann sich „in der fremden Steiermark“ zurechtzufinden und war gleichzeitig „weit fort von hier, im milden Tiefland zwischen den Strömen [...] nachts in den Schlafträumen und tags in den Wachträumen, in ununterbrochenen Daheimsein der Visionen und Vorstellungen“ (WEIDENHEIM 1991:72).

14. Sammeln, Ordnen, Darstellen: das Album *Donauschwaben. Bilder eines Kolonistenvolkes*

Auch das von ADALBERT KARL GAUSS und JOHANNES WEIDENHEIM gestaltete Album *Die Donauschwaben. Bild eines Kolonistenvolkes* (GAUSS / WEIDENHEIM 1961) erzählt das Leben vor und nach dem Zweiten Weltkrieg. Es wird in der Verschränkung von Texten und Bildern in mehreren Kapiteln strukturiert: „Der Mensch – Antlitz und Gewand“, „Das Dorf als Welt“, „Der Mensch bei der Arbeit“ und „Absturz und Aufstieg“. Ähnlich wie in den Erzählungen WEIDENHEIMS wird auch hier Heimat verklärt und die Bezeichnung Pannonien für einen Raum verwendet, der sich durch Synergieeffekte des multikulturellen Raums auszeichnet. Das Geschehen vor und während des Zweiten Weltkriegs wird hier ausgeblendet. Sicherlich waren sich aber die Herausgeber des Bandes bewusst, dass die jüngst erlebte Geschichte den Rezeptionsprozess mitformt und die schönen Bilder des Albums als Lehrstück über die Folgen der Verstrickung der Donauschwaben mit dem nationalsozialistischen Deutschland und das Ausmaß des Verlorenen fungieren.

Die Bilder des Bandes sind auf die Veranschaulichung von Brücken, Übersetzungen und Symbiosen zwischen den ethnischen Gruppen der Vojvodina ausgerichtet, deren Tilgung der nationalsozialistische Irrweg anstrebte. In diesen Jahren beobachteten die „großdeutschen Herrenmenschen“, dass der schwäbische Mensch „in mancher Beziehung dem Magyaren, dem Ser-

ben oder Kroaten schon ähnlicher sah als ihnen selber“ (GAUSS / WEIDENHEIM 1961:o.S.) Die Bilder rücken die Ähnlichkeiten zu den Nachbarn in den Vordergrund, und die Texte erläutern die kulturelle Substanz, aus denen sich diese nähren:

Tatsächlich konnte man in unseren Dörfern, und zwar vor allem unter den alten Menschen, Gestalten und Physiognomien antreffen, die oft nur noch anhand von Kleidung und Sprache, aber auch das nicht immer, nach ihrem Volkstum zu unterscheiden waren. Die Typen des donauschwäbischen ‚Vetters‘, der serbischen ‚Lala‘, des magyarischen ‚Bácsi‘, des rumänischen ‚Domnule‘, der donauschwäbischen ‚Mott‘r‘, der slawischen ‚Baba‘ und der magyarischen ‚Néni‘ – sie alle haben vieles gemeinsam: den Hang zur Wohlgenährtheit, Gesprächigkeit, Vertrauensseligkeit, Naivität, Zutraulichkeit, Demütigkeit, Duldsamkeit ... Sie alle waren verschiedene Ausdrucksformen der gleichen prägenden Kraft, der man schlicht den Namen Pannonien geben kann. (GAUSS / WEIDENHEIM 1961:o.S.)

Die Donauschwaben hätten, so die Argumentation des Bandes, Ausprägungen einer „südöstlichen Identität“ entwickelt. Als Bauern in der fruchtbaren Tiefebene waren sie „unheldische Helden“ „im Sinne von unermüdlich wirkenden Zivilisten“, deren Rolle oft verkannt wurde, sodass sie „gerne hinter das Soldatische zurückgestellt“ wurden. Die „Kolonisten“ sind nicht mit Kolonisatoren zu verwechseln und ihre Existenz war Ausdruck einer „übernationalen Ordnungsidee“, die so lange währte, bis der Vorrang irgendeiner Einzelnation über der anderen mit dem Verstoß „gegen das ungeschriebene, aber eherne Gesetz der Vielvölkerbalance“ einherging (GAUSS / WEIDENHEIM 1961:o.S.). Durch Verschränkung von Text und Bild werden zwei entgegengesetzte identitätsbildende Mechanismen präsentiert: zum einen das Bestreben dieser Minderheit, das Eigene in der ethnischen Gemengelage ihres Umfelds zu bewahren, zum anderen die Bereitschaft für den Brückenschlag zu den anderen, für die Freigabe von Bereichen der eigenen Identität für Anpassungen und Verschmelzungen. Fotos zu festlichen Anlässen oder von Straßen mit ihren vielsprachigen Firmenschildern weisen auf die Ähnlichkeiten der Trachten und die Mehrsprachigkeit im Alltag hin. Dissonanzen legen hingegen die Fotografien aus dem letzten Teil des Bandes über das Leben nach der Emigration offen, so etwa die Aufnahmen von Frauen mit schwarzen Kopftüchern in ihrer Verlorenheit vor den Plattenbauten am Rande Münchens. Sie deuten aber auch auf unerwartete Querverbindungen hin, was gerade die Stärke dieses Bandes ausmacht: Er zeigt die Prozesshaftigkeit von Kultur, die immer neue Konstellationen von Vielfalt zustande bringt.

15. Audiovisuelle Rekonstruktion der Heimatstadt

Mit dem Film *Spiel des Schicksals* (2019) der ungarisch-donauschwäbischen Regisseurin ÉVA HÜBSCH wurde eine Narration neueren Datums ins Seminarprogramm aufgenommen. Nach einer Dokumentation über die Internierungslager von Donauschwaben nach Ende des Zweiten Weltkriegs mit dem Titel *Verloren in der Geschichte* anhand einer Reihe von Interviews geht dieser Film das Thema Deutsche aus der Vojvodina in einem Mix aus Spielfilm mit Dokumentarfilmelementen an (HÜBSCH 2019). Dargestellt wird das Treffen dreier Frauen donauschwäbischer Abstammung in Novi Sad. Die eine ist ÉVA HÜBSCH selbst, deren Familie nach dem Zweiten Weltkrieg aus Vršac (dt. Werschetz, ung. Versec) nach Novi Sad gezogen ist, während die anderen beiden nach Flucht und Vertreibung in Deutschland gelebt haben. Sie begegnen einander, erzählen sich gegenseitig ihre Biografien und flanieren durch die Stadt. Ihr Spaziergang durch öffentliche Räume, die Besichtigung von Gebäuden und Wohnungen strukturieren die filmische Erzählung, in der Erinnerungen, heutige Stadtbilder und Montagen von Archivmaterialien – von Sequenzen während der Razzia im Januar 1942, von zerstörten Brücken und Flüchtlingen in den letzten Kriegsmonaten – Gegenwart und Vergangenheit der Stadt ineinander verweben. Hinter schönen Fassaden wird auf diese Weise die Vergangenheit sichtbar, sodass Novi Sad als ein urbanes Palimpsest erscheint, in das menschliche Biografien hineingeschrieben werden.

16. Organisation des Seminars

Das Blockseminar *Die Vojvodina und ihre konkurrierenden Geschichten* fand im Zeitraum vom 15. bis zum 18. September 2022 an der Philosophischen Fakultät der Universität Novi Sad statt. Als zweites von insgesamt drei Blockseminaren vereinte die Veranstaltung Studierende von drei Universitäten (Universität Tübingen, Eötvös Loránd Universität in Budapest, Universität Novi Sad) an einem Ort, wobei die erste Veranstaltung an der Universität Tübingen (Mai 2022) und die dritte und letzte an der Eötvös Loránd Universität (Mai 2023) stattfand. Die drei Blockseminare wurden von der Baden-Württemberg Stiftung gefördert und waren Teil des Projekts *Begegnungen an der Donau. Menschen – Filme – Literaturen*. Das Seminar wurde an der Universität Tübingen als Hauptseminar im Wintersemester 2022 angeboten, während die Studierenden der beiden anderen am Projekt teilnehmenden Universitäten das Seminar als außercurriculare Veranstaltung besuchten. Ziel des Seminars war,

die Formung und Umformung von Identitäten in Abgrenzungs- und Verflechtungsprozessen sichtbar zu machen. Zudem sollte die Geschichte der Vojvodina und die Erfahrung von Umbrüchen aus mehreren Perspektiven erzählt werden. Dabei wurde von Anfang an von einem multimedialen Zugang zu diesen Perspektiven durch das Einbeziehen von Texten, Filmen und Bildern ausgegangen.

Am Seminar nahmen insgesamt 20 Studierende von den erwähnten Universitäten teil. Das Blockseminar umfasste insgesamt 10 Sitzungen von jeweils neunzig Minuten, wobei in jeder Sitzung unter anderem die im vorangehenden Teil des Beitrags erwähnten Werke in den Vordergrund gerückt wurden. Der Unterricht wurde als Kombination von studentischen Referaten, Frontalunterricht, Plenumsdiskussionen und Gruppenarbeit gestaltet. Sowohl während der Referate als auch im Rahmen der von den unterrichtenden Kooperationspartnerinnen vorbereiteten Präsentationen und Aufgaben wurde stets ein Akzent auf Diskussion und Austausch gelegt. Eine Ausnahme hinsichtlich der Arbeitsweise stellte eine mobile Sitzung dar, die als Stadtbesichtigung mit Schwerpunkt auf der Altstadt von Novi Sad konzipiert war und die von Studenten geleitet wurde.

Die teilnehmenden Studierenden bildeten eine höchst heterogene Gruppe. Die dabei erkennbaren Asymmetrien, die sich auf ihre Rolle als Teilnehmer des Seminars auswirken konnten, können in vier Bereiche eingeteilt werden: Herkunftsland, Studiengang, Muttersprache und Alter. Mit der Vojvodina als zentralen Gegenstand des Seminars bestimmte das Herkunftsland der Studierenden zum Großteil, inwieweit die Provinz ein bekanntes bzw. unbekanntes Gebiet für sie darstellte, was sich auch auf ihren Zugang zu dem Unterrichtsmaterial auswirken konnte. Während die Teilnehmer aus Budapest und Novi Sad ausnahmslos Germanisten waren, hatten die Studierenden aus Tübingen neben Germanistik auch weitere Haupt- oder Nebenfächer, woraus wiederum unterschiedliche Perspektiven auf das Unterrichtsmaterial resultieren kann. Die Unterrichtssprache des Seminars war Deutsch, was für einen Teil der Gruppe die Muttersprache war, für einen anderen Teil jedoch eine Fremdsprache. Zuletzt waren unter den Teilnehmern Studierende aus allen vier Jahren des Bachelorstudiums und auch Masterstudierende, sodass die Gruppe im Hinblick auf das Alter der Teilnehmer auffallend uneinheitlich war. Dementsprechend waren unter den Teilnehmern Studierende mit mehr oder weniger Erfahrungen mit internationalem Unterricht oder mit Universitätsunterricht im Allgemeinen. Diese Unterschiede wurden jedoch keineswegs als Hindernisse oder mögliche Ansätze für Probleme aufgefasst,

sondern sie stellten sich vielmehr als eine Bereicherung für den Austausch über ein Gebiet wie die Vojvodina heraus.

Die Dreierkonstellation förderte den Austausch zwischen den Gruppen und sorgte dafür, dass Unterschiede der Herkunft, der Sprache, aber auch Unterschiede im Zugang zum Seminarthema auf verschiedenen Ebenen ausgehandelt wurden. Sie verlangte auf selbstverständliche Weise nach einer Metaebene des Austauschs, d.h., es wurde nicht nur über vergangene Traumata gesprochen, sondern auch über die Möglichkeiten des Austausches darüber. Aus der Dynamik dieser Gespräche folgte, dass niemand auf seine bzw. ihre ethnische Zugehörigkeit beschränkt wurde und sich eine verspielte Art des Umgangs mit der eigenen Gruppe und der eigenen Sprache durchsetzte. In den Pausen unterhielt man sich über deutsche oder ungarische Wörter der serbischen Sprache oder man brachte sich gegenseitig Zungenbrecher bei.

Literatur

- ARDAY, LAJOS (1997): *Magyarok a szerb-jugoszláv Vajdaságban 1944-1989* [Ungarn in der serbischjugoslawischen Vojvodina 1944-1989]. In: *Magyar Kisebbség* 3/3-4:221-245.
- ASSMANN, JAN (2018): *Das kulturelle Gedächtnis. ‚Kalte‘ und ‚heisse‘ Gesellschaften*. In: RUPERTO, CAROLA (ed.): *Forschungsmagazin* 13:118-125.
- BADICS, FRANZ (1891): *Die Bácska*. In: *Die österreichisch-ungarische Monarchie in Wort und Bild*. Bd. 9. Wien, 579-624.
- BHABHA, HOMI K. (1990): *The Third Space. Interview with Homi Bhabha*. In: RUTERFORD, JONATHAN (ed.): *Identity, Community, Culture, Difference*. London, 207-221.
- BHABHA, HOMI K. (2011): *Das theoretische Engagement*. In: DERS.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen, 29-58.
- BOAROV, DIMITRIJE (2001): *Politička istorija Vojvodine* [Politische Geschichte der Vojvodina]. Novi Sad.
- CSERES, TIBOR (1967): *Kalte Tage*. Aus dem Ungarischen von Szentványi Ita. Berlin.
- GAUSS, ADALBERT KARL / WEIDENHEIM, JOHANNES (1961): *Die Donauschwaben. Bild eines Kolonistenvolkes*. Freilassing.
- GAUSS, KARL-MARKUS (1991): *Die Vernichtung Mitteleuropas. Essays*. Klagenfurt / Salzburg.
- GAUSS, KARL-MARKUS (1995): *Die Lehre der Donau*. In: MORATH, INGE: *Donau. Mit einem Essay von Karl-Markus Gauß*. Salzburg-Wien, 15-23.
- GVOZDEN, VLADIMIR (2020): *Amphibolic Space of Central Europe in the Writings of Aleksandar Tišma and Danilo Kiš*. In: *Neohelicon* 47:603-614.

- HAUSLEITNER, MARIANA (2014): *Beteiligung von Donauschwaben an Kriegsverbrechen in Jugoslawien 1941-1944*. In: DIES.: *Die Donauschwaben 1868–1948. Ihre Rolle im rumänischen und serbischen Banat*. Stuttgart, 251-291.
- JOHLER, REINHARD (2016): *Vielfalt*. In: *Habsburg neu denken. Vielfalt und Ambivalenz in Zentraleuropa. 30 kulturwissenschaftliche Stichworte*. Wien, 229-236.
- KIŠ, DANILO (2011). *Bašta, pepeo* [Garten, Asche]. Belgrad.
- KOMÁROMI, SÁNDOR (1999): *Pannonische Lebenswelt. Abbild, Traumbild und Sinnbild einer zerstörten Region im Werk von Johannes Weidenheim*. In: MADL, ANTÁL / MOTZAN, PETER (eds.): *Schriftsteller zwischen (zwei) Sprachen und Kulturen*. München, 253-267.
- KOSCHORKE, ALBRECHT (2012): *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a.M.
- KOVÁCS, ANDRÁS (1994): HIDEG NAPOK (INTERJÚ) [Kalte Tage (Interview)]. In: ZSUGÁN, ISTVÁN (ed.): *Szubsztív magyar filmtörténet 1964-1994* [Subjektive ungarische Filmgeschichte 1964-1994]. Budapest, 55-60.
- KUJUNDŽIĆ, DRAGAN (2012): *Conflagrations, Expirations: The Jews and the Holocaust in the Works of Aleksandar Tišma*. In: *Serbian Studies – Journal of the North American Society for Serbian Studies* 27/1-2:55-77.
- LEFEBVRE, HENRI (1991): *The Production of Space*. London.
- MILOVANOVIĆ, SUZANA / MARKOVIĆ, VESELINKA (2009): *Der historische Weg zu Multiethnizität und Kolonisierung der Vojvodina im 18. Jahrhundert*. In: GLASS, CHRISTIAN / MITROVIĆ, VLADIMIR (eds.): *Daheim an der Donau. Zusammenleben von Deutschen und Serben in der Vojvodina. Ausstellungskatalog*. Novi Sad / Ulm, 90-96.
- MITCHELL, WILLIAM JOHN THOMAS (ed.) (2002): *Landscape and Power*. Chicago.
- MOTZAN, PETER (1997): *Maresi – mein kleines Welttheater. Der donauschwäbische Erzähler Johannes Weidenheim wird wiederentdeckt*. In: HOFMEISTER, WERNFRIED / STEINBAUER, BERND (eds.): *Durch aubenteuer muess man wagen vil. Festschrift für Anton Schwob zum 60. Geburtstag*. Innsbruck, 323-336.
- OGNJATOVIĆ, DEJAN / VELISAVLJEVIĆ, IVAN (eds.) (2008): *Novi kadrovi. Skrajnute vrednosti srpskog filma* [Neue Rahmen: Marginalisierte Werte des serbischen Films]. Belgrad.
- PIHURIK, JUDIT (2015): *Perben és haragban világháborús önmagunkkal. Magyarok és szerbek a Délvidéken 1941-1944* [Im Streit und Zorn mit unserem Weltkriegselbst. Ungaren und Serben in der Vojvodina 1941-1944]. Pécs.
- POMOGÁTS, BÉLA (2005): *Cseres Tibor*. In: UNGVÁRY, KRISZTIÁN (ed.): *A második világháború* (Nemzet és emlékezet II.) [Der Zweite Weltkrieg (Nation und Gedächtnis II)]. Budapest, 573-576.
- PORTMANN, MICHAEL (2015): *Vojvodina*. In: SCHMITT, OLIVER JENS / METZELTIN, MICHAEL (eds.): *Das Südosteuropa der Regionen*. Wien, 313-348.

- REISINGER, NIKOLAUS (1996): *Österreichs Eisenbahnwesen als Bindeglied zwischen Zentraleuropa und den Balkanländern*. In: HEPPNER, KARL (ed.): *Der Weg führt über Österreich ... Zur Geschichte des Verkehrs- und Nachrichtenwesens von und nach Südosteuropa (18. Jahrhundert bis zur Gegenwart)* (= Zur Kunde Südosteuropas, II/21). Wien / Köln / Weimar, 107-142.
- SAJTI, ENIKŐ A. (1987): *Délvidék, 1941–1944* [Vojvodina 1941-1944]. Budapest.
- SAJTI, ENIKŐ A. (1997): *Megtorlás vagy konszolidáció? Délvidék 1941-1944* [Vergeltung oder Konsolidation. Die Vojvodina 1941-1944]. In: BRAHAM, RANDOLPH L. / PÓK, ATTILA (eds.): *The Holocaust in Hungary: fifty years later*. New York, 379-388.
- SAJTI, ENIKŐ A. (2004): *Impériumváltások, revízió, kisebbség. Magyarok a Délvidéken 1918-1947* [Imperienwechsel, Revision, Minderheit. Ungarn in der Vojvodina 1918-1947]. Budapest.
- SALAMUROVIĆ, ALEKSANDRA (2007): *Zur Rezeption von Aleksandar Tišma in Serbien*. In: *Zeitschrift für Balkanologie* 43:245-256.
- SCHERER, ANTON (1959): *Die nicht sterben wollten. Donauschwäbische Literatur von Lenau bis zur Gegenwart*. Freilassing.
- SIMMEL, GEORG (1992 [1908]): *Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft*. In: DERS.: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a.M., 687-779.
- SPIRIDON, OLIVIA (2019): *Am Diwan der Exilierten. Der Erzähler Johannes Weidenheim als Experte heterogener Lebenswelten*. In: SAVA, DORIS / SIENERTH, STEFAN (eds.): *Literaturgeschichte und Interkulturalität*. Berlin, 341-360.
- STUPP, ADAM (1969): *Mensch, was für eine Zeit. Betrachtungen zu Weidenheims neuem Roman*. In: *Südostdeutsche Vierteljahresblätter* 18:112-115.
- SUNDHAUSSEN, HOLM (2009): *Die Vojvodina. ‚Ein Österreich im Kleinen‘*. In: GLASS, CHRISTIAN / MITROVIĆ, VLADIMIR (eds.): *Daheim an der Donau. Zusammenleben von Deutschen und Serben in der Vojvodina. Ausstellungskatalog*. Novi Sad / Ulm, 98-107.
- SUPPAN, ARNOLD (2013): *Hitler – Beneš – Tito*. Wien.
- TAKÁCS, MIKLÓS (2018): *Sebek és szavak. Traumakultúra, traumairódalom* [Wunden und Wörter. Traumakultur, Traumaliteratur]. Budapest.
- THOMPSON, MARK (2015): *Geburtsurkunde. Die Geschichte von Danilo Kiš*. Übersetzt aus dem Englischen von Brigitte Döbert und Blanka Stipetić. München.
- VÁGI, ZOLTÁN / CSÓSZ, LÁSZLÓ / KÁDÁR, GÁBOR (2013): *Holocaust in Hungary. Evolution of a Genocide*. Lanham MD, Washington Dc.
- VÉGEL, LÁSZLÓ (2013): *Bekenntnisse eines Zuhälters*. Aus dem Ungarischen von Lacy Kornitzer. Berlin.
- VÉGEL, LÁSZLÓ (2022a): *Neoplanta oder das Gelobte Land. Stadroman*. Aus dem Ungarischen von Christina Kunze. Klagenfurt.
- WEIDENHEIM, JOHANNES (1991): *Pannonische Novelle. Lebenslauf der Katharina D*. Salzburg.

WEIDENHEIM, JOHANNES (1997): *Meine Betroffenheit ist kaum zu beschreiben*. In: SIERNERTH, STEFAN (ed.): *Dass ich in diesen Raum hineingeboren wurde. Gespräche mit deutschen Schriftstellern aus Südosteuropa*. München, 21-36.

WOLF, JOSEF (2006): *Das Banat als historische Region*. In: KAHL, THEDE / METZELIN, MICHAEL / UNGUREANU, MIHAI-RĂZVAN (eds.): *Rumänien. Raum und Bevölkerung, Geschichte und Geschichtsbilder, Kultur, Gesellschaft und Politik heute, Recht und Verfassung, historische Regionen*. Berlin, 903-932.

Filme

BAUER, BRANKO (Regie) (1975): *Zimovanje u Jakobsfeldu* [Überwinterung in Jakobsfeld]. Serbien.

HÜBSCH, ÉVA (Regie) (2016): *Verloren in der Geschichte*. DVD. Novi Sad.

HÜBSCH, ÉVA (Regie) (2019): *Spiel des Schicksals*. DVD. Novi Sad.

KOVÁCS, ANDRÁS (Regie) (1966): *Hideg napok* [Kalte Tage]. Ungarn.

Edit Király

Dr. habil., ist Dozentin des Germanistischen Instituts der ELTE Budapest. Forschungsinteressen: österreichische Gegenwartsliteratur, Reiseliteratur, literarische Raumkonstruktionen, Donau-Diskurse, Lost Places. Mitarbeiterin von kulturwissenschaftlichen Forschungsprojekten und des BW-Literaturprojekts „Begegnungen an der Donau. Menschen – Filme – Literaturen“ 2019-2023 u.a.

Iva Simurdić

(*1990, Budapest), Assistentin an der Universität Novi Sad, Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät. Promotion 2022 an der Universität Novi Sad im Bereich Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt deutsche Kinder- und Jugendliteratur. Neben der deutschen KJL liegt ihr Forschungsinteresse auch im Bereich der phantastischen Literatur und Volksdichtung.

Olivia Spiridon

Dr. phil, arbeitet seit 2009 im Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde in Tübingen. Sie verantwortet den Forschungsbereich „Deutschsprachige Literaturen und kulturelle Interferenzen im Donaauraum“ und ist ständige Lehrbeauftragte am Deutschen Seminar der Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Minderheitenliteraturen Transkulturalität, Repräsentationen des Ersten Weltkriegs und dem Imaginären der Donau in Literatur und Film.

ERKAN OSMANOVIĆ

Masaryk Universität Brno

JAKOB JULIUS DAVID auf dem Feld und im Korpus der Wiener Moderne. Überlegungen zu einer digitalen Literaturfeldforschung. Ein Forschungsbericht

Dieser erweiterte Forschungsbericht stellt einerseits den aktuellen Forschungsstand zur literaturgeschichtlichen Einordnung JAKOB JULIUS DAVIDS dar, andererseits blickt er auf mögliche Synergien zwischen der Feldtheorie und den Digital Humanities, um ihre gemeinsame Anwendung zur Untersuchung der Position von DAVID im literarischen Feld der Jahrhundertwende zu erörtern.

Schlüsselwörter: JAKOB JULIUS DAVID, Jahrhundertwende, Wiener Moderne, Digital Humanities, Feldtheorie, PIERRE BOURDIEU

JAKOB JULIUS DAVID on the Field and in the Corpus of Viennese Modernism. Reflections on Digital Literature Field Research. A Research Report

This extended research report presents, on the one hand, the current state of research on the literary-historical classification of JAKOB JULIUS DAVID, and, on the other hand, looks at possible synergies between field theory and the digital humanities in order to discuss their joint application to the study of DAVID's position in the literary field at the turn of the century.

Keywords: JAKOB JULIUS DAVID, the turn of the century, Viennese Modernism, Digital Humanities, theory of field, PIERRE BOURDIEU

JAKOB JULIUS DAVID w polu kulturowym oraz kontekstach literackich Wiedeńskiego Modernizmu. Refleksja o cyfrowych badaniach literatury. Sprawozdanie z projektu badawczego

Niniejszy obszerny raport przedstawia aktualny stan badań nad literacko-historycznym przyporządkowaniem twórczości JAKOBA JULIUSA DAVIDA do poetyki jego czasów, a jednocześnie przygląda się możliwym synergiami między teorią pola PIERRA BOURDIEU a humanistyką cyfrową i omawia ich wspólne zastosowanie w refleksji nad pozycją DAVIDA w polu literackim okresu przełomu wieków.

Słowa kluczowe: JAKOB JULIUS DAVID, przełom wieków, Modernizm Wiedeński, humanistyka cyfrowa, teoria pola, PIERRE BOURDIEU

1. Einleitung

Literaturgeschichte beruht auf der Einteilung bestimmter Texte in Epochen, Strömungen, Schulen, Bewegungen oder anderer Arten von Kategorien. Diese Kategorisierung wiederum beruht je Epoche, Strömung, Schule oder Bewegung direkt oder indirekt auf einem bestimmten Korpus an Texten, die durch gesellschaftliche Auswahlprozesse als Kanon qualifiziert und – intendiert oder nicht – festgelegt wurden. Es kommt also nicht von ungefähr, dass literaturgeschichtliche Bezeichnungen bestimmte bzw. die immer gleichen Autorennamen evozieren. Mit Jung Wien etwa werden Hermann Bahr, Arthur Schnitzler, Hugo von Hofmannsthal, Felix Salten oder Stefan Zweig verknüpft. Als Begründung für die Bündelung dieser Autoren zum Phänomen Jung Wien werden bestimmte ästhetische Qualitäten ihrer literarischen Texte, aber auch extraliterarische Handlungen und Positionierungen herangezogen.

Der österreichisch-mährische Autor und Journalist JAKOB JULIUS DAVID ist im selben Zeitraum, am selben Ort, mit ähnlichen Schreibweisen aktiv, zählt allerdings nicht zum Kanon der Wiener Moderne – und das obwohl zu Lebzeiten und knapp post-mortem eine solche Zuordnung präfiguriert war. Obwohl DAVID etwa in Literaturgeschichten vor 1945 Eingang gefunden hat, etablierte sich in der Forschung nach 1945 „das Etikett des ‚Vergessenen‘ als bestimmendes Epitheton der spärlichen literaturgeschichtlichen Auseinandersetzungen“ (PECK 2010:37). Die Vermutung liegt nahe, dass außerliterarische Aspekte eine Rolle dabei gespielt haben, DAVID als quer stehend zu Jung Wien zu bewerten. Er wird gar im Rahmen der mährisch-deutschsprachigen Literatur – neben Marie von Ebner-Eschenbach und Ferdinand von Saar – als Teil eines mährischen Literaturtriumvirats angesehen (vgl. FIALA-FÜRST 2003:123).

Mit extraliterarischen Bereichen beschäftigt sich etwa PIERRE BOURDIEUS (1930-2002) Feldtheorie: Für den französischen Soziologen und Philosophen lassen

sich Gesellschaften in verschiedene Bereiche, er spricht von Feldern, einteilen. Felder sind etwa Ökonomie, Sport, Kultur – es gibt aber auch spezifischere wie etwa Banken, Kampfsport oder Literatur. Innerhalb der Felder kämpfen verschiedene Akteure (menschliche und institutionelle) um die Deutungshoheit und Macht (positionen). Die Feldtheorie betrachtet also Habitus, Sprechen, Interagieren und deren Negationen immer in einem sozialen Kontext. Alle Akteure besitzen verschiedene Mengen an Kapitalarten, um die eigene Feldposition zu manipulieren: Etwa durch Aussehen und Handeln (symbolisches Kapital), Geld (ökonomisches Kapital), Zertifikate und Bildungsabschlüsse (kulturelles Kapital) und Beziehungen (soziales Kapital). Anfang der 1990er hat BOURDIEU mit seinem Buch *Die Regeln der Kunst* aufgezeigt, wie sich das literarische Feld Frankreichs ausgebildet hat, welche spezifischen Funktionen und strukturellen Regeln und Mechanismen es und grundsätzlich literarische Felder besitzen.

Eine feldanalytische Untersuchung zu DAVIDS Texten bzw. zu DAVID ist bisher noch ausstehend. Ein Grund hierfür liegt offensichtlich in den ressourcenintensiven Voraussetzungen, die eine Feldanalyse bedingen (vgl. BOURDIEU 2001:294f.). Ein Ausweg könnte in den seit den 2000ern aufkommenden Digital Humanities liegen. Diese erlauben durch den Einsatz diverser technischer Lösungen, die Erzeugung großer Datenmengen, die für eine Feldanalyse erforderlich sind bzw. sich deren idealen Voraussetzungen annähern (vgl. STIEMER 2023:83f.).

Dieser Beitrag fungiert als erweiterter Forschungsbericht und skizziert einerseits den Stand der Forschung – mit gewissen Schwerpunkten –, fragt aber andererseits auch nach Möglichkeiten, inwiefern die Feldtheorie und Digital Humanities zusammengeführt werden können, um für eine Untersuchung von JAKOB JULIUS DAVIDS Position innerhalb des literarischen Felds der Jahrhundertwende fruchtbar gemacht zu werden. In einem ersten Schritt wird der Autor vorgestellt und erklärt, weshalb er und sein Werk für eine feldanalytische Betrachtung der Produktionsräume des Jung-Wien Relevanz besitzen. Daran anschließend werden Überlegungen zum möglichen Einsatz feldtheoretischer Überlegungen und Digital Humanities erläutert und auf Potentiale eines derartigen methodischen Ansatzes eingegangen.

2. Der Autor und Journalist JAKOB JULIUS DAVID

1859 wird JAKOB JULIUS DAVID als eines von vier Kindern des jüdischen Ehepaars Jonas und Karoline David in Mährisch Weißkirchen (Hranice na Moravě in der heutigen Tschechischen Republik) geboren. Nach seiner Geburt zieht

die Familie in das südlich von Troppau (tschechisch: Opava) gelegene Fulnek, wo DAVIDS Vater Arbeit findet. Wie tausende andere Menschen in Mähren und Böhmen stirbt auch DAVIDS Vater an der Cholera – preußische Soldaten hatten die Krankheit im Zuge ihrer Invasion 1866 eingeschleppt. Auch JAKOB JULIUS bleibt von Krankheiten nicht verschont: Eine Typhus-Erkrankung lässt ihn schwerhörig zurück, außerdem ist seine Sehfähigkeit beeinträchtigt (vgl. SPIERO 1920:10-12; GOLDAMMER 1959:327f.; FOGES 1906:1f.).

Nach dem Besuch des Kremser Gymnasiums verlässt er im Jahr 1877 Mähren und studiert Germanistik, Geschichte und Pädagogik in Wien. Seine Lehrer und Mentoren sind der Skandinavist Richard Heinzl, der Germanist Erich Schmidt – ein Schüler von Wilhelm Scherer – und der Philosoph Robert Zimmermann (vgl. GOLDAMMER 1959:329). Mit ersten journalistischen Arbeiten und als Hauslehrer bestreitet DAVID seinen Lebensunterhalt (vgl. POUH 2000:49f.; TRÖBINGER 1999:9). 1889 wird er mit einer Dissertation *Zur Psychologie Heinrich Pestalozzis* zum Doktor der Philosophie (vgl. TRÖBINGER 1999:11). Durch die Unterstützung des Publizisten und Schriftstellers Karl Emil Franzos findet DAVID Eingang in das Wiener Pressewesen und bekommt eine Anstellung in der *Neuen Illustrierten Zeitung*, später wechselt er zum *Neuen Wiener Journal* und arbeitet schließlich bis kurz vor seinem Tod in der *Wiener Abendpost*, der Abendbeilage der *Wiener Zeitung*. Daneben publiziert er in verschiedenen Zeitungen, Zeitschriften – sowohl unter seinem echten Namen als auch unter Pseudonymen – und veröffentlicht Biographien, etwa zu Ludwig Anzengruber und Friedrich Mitterwurzer. 1906 verfasst er den Essay *Die Zeitung*, der sich dem damaligen Pressewesen und seinen Entwicklungen widmet:

Die Zeitung wird hier gleichsam von innen angeschaut: wie sie ist und wie sie wird, welche neuen Seelenwerte sie schafft und welche Opfer an seelischer Entwicklung sie fordert. Die Wechselwirkung zwischen Zeitung und Publikum, die Stellung, Bedeutung und Bestimmung des Journalisten werden in scharfer und auf den Grund der Dinge eindringender Weise dargelegt. (N.N. 1906:Verlagserklärung)

Dass der Essay als fünfter Band in der von Martin Buber herausgegebenen Reihe *Die Gesellschaft. Sammlung sozialpsychologischer Monographien* 1906 erscheint (vgl. JULIUS 2022), zeugt von DAVIDS damaliger Relevanz im kulturellen Feld. Denn auch die anderen Reihenbände sind mit prominenten Namen versehen: etwa Werner Sombart (Band 1: *Das Proletariat. Bilder und Studien*), Georg Simmel (Band 2: *Die Religion*), der Journalist und Sinologe Alexander Ular (Band 3: *Die Politik. Untersuchung über die völkerpsychologischen Bedingungen gesellschaftlicher Organisation*) oder der sozialdemokratische

Politiker Eduard Bernstein (Band 4: *Der Streik: sein Wesen und sein Wirken*). DAVIDS *Die Zeitung* wurde gemeinsam mit *Der Arzt* (Band 6) des Dermatologen Bismarcks, Ernst Schweninger, und *Der Weltverkehr* (Band 7) des (völkischen) Historikers Albrecht Wirth angekündigt.

Seit Jugendjahren bestrebt als Schriftsteller zu leben, beginnt DAVID literarische Texte zu publizieren – konkret veröffentlicht er 1883/1884 Lyrik in Franzos' *Deutsches Dichterbuch aus Österreich* (vgl. ERIAN 2018). 1886 wird seine erste Erzählung *Fanny* in der deutsch-nationalen *Deutschen Zeitung* veröffentlicht, 1890 erscheint derselbe Text unter dem neuen Titel *Das Höferecht* als eigenständiges Buch (vgl. DAVID 1890). Nicht nur der Literaturkritiker Ludwig Speidel lobt DAVIDS Prosa (vgl. SPEIDEL 1893), wie MARTIN ERIAN (2018) aufzeigt, sondern auch der Schriftsteller und DAVIDS Kollege beim *Neuen Wiener Journal* Max Foges, der in seinem Nachruf auf DAVID, von dessen lyrischen, dramatischen und erzählerischen Werken und deren (Miss)Erfolgen berichtet. Denn trotz DAVIDS „dramatischen Mißerfolge[n]“ (FOGES 1906:2) gehören dessen Novellen „zu dem Allerbesten [...], was in deutscher Sprache auf diesem Gebiete geschaffen worden ist“ (FOGES 1906:2).

Allein seine beruflichen Tätigkeiten als auch ein Blick in das mit bekannten Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens Österreichs und Deutschlands gefüllte Subskriptionsverzeichnis seiner gesammelten Werke belegen (vgl. N.N. 1908b), dass DAVID vor und nach der Jahrhundertwende ein wichtiger Autor im Wiener Kulturleben war: „Seine Geltung als Publizist half wohl dabei, seinen literarischen Arbeiten Publikationsräume zu eröffnen, wenn er auch zeitlebens mit seiner Doppelrolle haderte“ (ERIAN 2018). Man würde meinen, DAVID habe sich gekonnt in das ästhetische Programm der damaligen Zeit eingefügt und würde von der Literaturgeschichte als Teil der Wiener Moderne rezipiert. Doch DAVIDS Werk, bestehend aus neun Erzählensammlungen, drei Romanen, vier Dramen, einer Gedichtsammlung und vier Essays, zeige sich „merkwürdig quer“ (WORBS 1983:134) zur Literatur und Kunst der Wiener Moderne und „quer zur Geschmackskultur von Jung-Wien“ (ROČEK 1984:64). Dieser Umstand komme womöglich daher, dass DAVIDS Prosa „ein Set an vom Spätrealismus übernommenen Genres, Erzähltechniken, Stoffen, Topographien, Figurationen und Klassifizierungen [ist], die sich verschieden bündeln, radikalisieren und auch gegen das liberale Ethos wenden lassen, dessen Lösungsmodell sie ideologisch verpflichtet sind“ (PECK 2016:154).

Trotz dieser Querlage wurde er im Medien- und Literaturbetrieb in eine Reihe mit Vertretern der Wiener Schule, wie etwa Felix Salten oder Arthur Schnitzler, gestellt (vgl. POUH 1997:106) und „bereits zu seinen Lebzeiten als

ein bedeutender Autor der modernen österreichischen Literatur empfunden“ (PEŠTOVÁ 2022:118), war jedoch „nicht den breitesten Publikumskreisen bekannt“ (PEŠTOVÁ 2022:185) wie Alžběta Peštová in ihrer Arbeit *Mährische Moderne* mit Blick auf DAVIDS autobiographische Äußerungen in der Zeitschrift *Mährische Moderne* betont (vgl. DAVID 1906:147f.).

3. Naturalistischer Jung-Wiener

Seine Querstellung zu den Autoren des Jung Wien mag wohl auch mit seiner Biographie zusammenhängen. Im Gegensatz etwa zu Arthur Schnitzler, Hermann Bahr oder Hugo von Hofmannsthal kam JAKOB JULIUS DAVID aus einem familiären Umfeld, das weder große Mengen an ökonomischem, kulturellem, sozialem noch symbolischem Kapital aufzuweisen hatte – all das musste er sich selbst innerhalb des publizistisch-literarischen Feldes Wiens aufbauen. Dieser Umstand wurde – wie ERIAN (2018) anführt – auch von DAVID selbst bemerkt, wenn ebendieser etwa in einem Brief an Marie von Ebener-Eschenbach schreibt, er habe „wenig mit dem Geistesadel, minder noch mit dem der Geburt zu thun“ (DAVID 1889, zit. n. VESELÝ 1969:31). Auch Clemens Peck verweist auf DAVID, den „Problemfall der Literaturgeschichte“ (PECK 2016:153), der im literarischen Feld des Jung Wien „in den (retrospektiv vor allem auf ihre männliche Dekadenz hin ausgeleuchteten) Räumen des Wiener Großbürgertums und (im Fall ‚Jung-Wien‘ vor allem) des Adels zwangsläufig als Störelement“ wahrgenommen wurde. PECK (2016:153f.) verweist hierzu auch auf Erich Schmidt – als Professor nicht nur ein großbürgerlicher Vertreter, sondern selbst biographisch aus dem Großbürgertum stammend –, der in seinem Vorwort zu den 1908 im Piper Verlag erschienenen *Gesammelten Werken* DAVIDS, mit Verweis auf dessen Herkunft, ebendiesen als Randerscheinung verortet:

[D]iesem phrasenlosen prägnanten Stil haftete im Gegensatz zum landläufigen oder künstlerisch verfeinerten Wienertum etwas Ungefälliges und Ungeselliges an, ohne holden Leichtsinn, ohne bewegliche Virtuosität [...]. Die Sprache geht meist auf den harten, schweren Sohlen des Landkinds, das nie in großstädtischem Literaturbetrieb recht einheimisch geworden ist [...]. (SCHMIDT 1908:XV)

Diese geringe Anpassung des Gesamtwerks DAVIDS an das kulturelle und literarische Feld der Jahrhundertwende macht es für die Forschung auch zu einem Exempel für die problematischen Einordnungen und Epochenbezeichnungen der Literaturgeschichte, so „bietet sich dieses Werk als Korrektiv literaturgeschichtlicher Prämissen an“ (PECK 2016:154). Der spannende Punkt an der literaturwissenschaftlichen Kategorisierung DAVIDS als Störfunke innerhalb

der literarischen Landschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts des Literaturzentrums Wien (vgl. ERIAN 2018) ist, dass DAVIDS frühe Erzählung *Das Höferecht* (1886/1890) und der Wien-Roman *Am Wege sterben* (1899f.) nicht zwangsläufig quer zur Literaturproduktion um 1900 liegen, sondern auf einer größeren Landkarte des literarischen Lebens zwei unterschiedlichen, von Wien aus gedachten Vektoren oder ‚naturalistischen‘ Adressierungen entsprechen: den literaturpolitischen Zentren München und Berlin. Im literaturgeschichtlichen und -soziologischen Sinn sind damit auch institutionelle Orte der literarischen Öffentlichkeit gemeint wie im Fall von München *Die Gesellschaft* (vor allem zwischen 1885 und 1890) und im Fall von Berlin *Die freie Bühne für modernes Leben* (vor allem zwischen 1890 und 1900) (vgl. PECK 2016:154f.). Obwohl DAVID zur Entstehungszeit des Romans *Am Wege sterben* historische Novellen verfasste, zeigt – wie ERIAN (2018) belegt – ein Eintrag in den Vereinsnachrichten der *Wiener Zeitung* vom 17. März 1889, dass es seitens DAVID ein Interesse am urbanen Wiener Roman gibt: „Im wissenschaftlichen Club findet Montag, den 18 d. M., 7 Uhr Abends [sic] ein Vortrag des Herrn J.J. David ‚über den modernen Wiener Roman‘ statt“ (N.N. 1889). Der an Émile Zolas Konzept des roman expérimental orientierte Roman *Am Wege sterben* (DAVID 1908b:103-316) wurde ab dem 6. August 1899 in 34 Ausgaben der *Neuen Freien Presse* veröffentlicht. Der in zwei Teile strukturierte Roman erzählt von vier Protagonisten: dem aus der mährischen Slowakei stammenden Jura-Studenten Karl Stara, dem jüdischen Medizinstudenten Simon Siebenschein, dem Schlesier Raimund Förster und dem Wiener Eduard Beyerl, die in einem abseits gelegenen Gasthaus in der Josefstadt den Ausgangspunkt ihrer Wege durch die sozialen Topographien des Wiener Lebens finden und in der Hoffnung auf den persönlichen Aufstieg in der Stadt durch Studien- oder Liebeserfolge das häufig tragische Los der Zugezogenen ziehen (vgl. ERIAN 2018).

Wie Peck anhand narratologischer Untersuchungen von *Das Höferecht* und *Am Wege sterben* demonstriert, arbeiten sich die beiden Texte „auf mehreren Ebenen durch naturalistische Bestände und offerieren unterschiedliche Pointierungen“ (PECK 2016:166) – DAVIDS Einsatz der erlebten Rede wird hierbei einerseits zur textinhärenten Besonderheit, Anschlusspunkt und Aktualisierung für Diskurse und Erzählverfahren der deutschsprachigen Literatur der Jahrhundertwende:

[G]leichzeitig erlaubt es Davids Einsatz der erlebten Rede, der nicht nur an der Plastizität der sozialen Topographien beteiligt ist, sondern auch grundsätzliche Fragen nach dem Status des Subjekts bzw. der Anordnung von Individuum und Kollektiv stellt, womöglich auch, einen neuen Blick auf Erzählverfahren literarischer Modernismen am Ende des 19. Jahrhunderts zu werfen. Im Rahmen der erlebten

Rede, deren systematische und historische Erforschung für die moderne deutschsprachige Literatur noch aussteht, rücken einige Werke Davids dann auch in die Nähe der Prosa Richard Beer-Hofmanns oder des frühen Arthur Schnitzler. Ohne den deutsch-mährischen Schriftsteller dadurch für den Kanon ‚retten‘ zu wollen, eröffnet sich nicht zuletzt für eine literaturgeschichtliche Auseinandersetzung mit den Krisen des ‚Ich‘ ein weiteres Gesichtsfeld, in dem (auch für die österreichische Literatur von 1885 bis 1914) neben Psychologie und Psychoanalyse die Soziologie als Figurations- und Verständnismodell sichtbar wird (PECK 2016:166).

Einerseits wird durch PECKs Untersuchung DAVIDS in der literaturwissenschaftlichen Forschung festgestellte Sonderrolle anhand zweier Textanalysen unterstrichen, andererseits wird auch aufgezeigt, dass neben seinen naturalistischen ‚Beständen‘ – vor allem durch den Einsatz der erlebten Rede – DAVIDS Texte anschlussfähig für die diskursiven Themenfelder der Jahrhundertwende – Stichwort Ich-Krise, Status des Subjekts (in der Großstadt), Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Kollektiv – werden. Anders gesagt: Trotz der vordergründig ästhetisch begründeten (Ab-)Wertungen und dem Ausschluss DAVIDS aus dem literarischen Produktionsraum Wien bzw. dem institutionellen Jung Wien durch Erich Schmidt (post mortem) und Hermann Bahr (vivus) lässt ein Blick auf DAVIDS Schreibverfahren, inhaltliche Themensetzung, Figurenaufgebote und – konstellationen, neben naturalistischen Adressierungen Richtung Berlin und München, keineswegs ein solches Urteil zu. Bahr hatte, wie ERIAN (2018) anmerkt, 1896 in einem Brief an Franz Servaes geschrieben: „Den David lassen wir weit, weit, weit, weit draußen“ (BAHR 1896 zit. n. SPRENGEL 1998:105) – gemeint war hier die Einschränkung weiterer Beiträge DAVIDS für die *Moderne Dichtung* bzw. später *Moderne Rundschau*. Und dass, obwohl DAVID um 1890 noch einer der häufigsten Beitragenden der von Bahr initiierten Zeitschrift gewesen war (vgl. ERIAN 2018). Und so verwundert es auch nicht, dass trotz „Kessel-treiben[s] der Bahr-Clique“ (DAVID 1898 zit. n. GROENEWEG 1929:194) DAVIDS urbane Romane – wie etwa *Am Wege sterben* oder *Der Übergang* (1903/1908b) – „kulturhistorischen Imaginationen des von Carl E. Schorske geprägten Komplexes ‚Wiens um 1900‘ deutlich zuwider [laufen, Anmerkung E. O.] und [...] auch mittels naturalistischer Verfahrensweisen den literarischen Blick auf die Wiener Gesellschaft der Zeit [verbreitern]“ (ERIAN 2018).

4. Im Feld verorten

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, bedürfte die Einordnung DAVIDS im Kontext der Wiener Moderne einer Analyse, die sowohl literarisch-ästhetische – anhand eines Korpus, der alle literarischen Erscheinungen aus der Schaffens-

zeit DAVIDS (ca. 1883 bis 1906) und dem Produktionsräumen Wien, München und Berlin enthält – als auch extraliterarische Aspekte einbezieht. Eine solche Betrachtung des Literaturbereichs schwebt auch PIERRE BOURDIEUS Kultursoziologie vor (vgl. BOURDIEU 2001:328-432; STIEMER 2023:81f.):

Für Bourdieu ist der im Medium sozialer Auseinandersetzungen entstehende literarische Text schließlich in der Wahl des Sujets, in seiner formalen Struktur bzw. ästhetischen Ausprägung als distinkte Positionierung im Feld selbst ein soziales Faktum, dessen Analyse wiederum Voraussetzung für das Verständnis der von den Produzenten eingenommenen Positionen und damit des Feldes ist. (STIEMER 2023:82)

Voraussetzungen für Feldanalysen sind von einem unermesslichen Anspruch an Vollständigkeit getragen: Eine feldtheoretische Untersuchung nach BOURDIEU müsste alle Schreibarten, Strategien und Positionierungen des untersuchten Autors, aber auch all jener zu seiner Zeit und in seinem Feld befindlichen Autoren einbeziehen und deren jeweilige Entscheidungen und Entscheidungsgrundlagen herausarbeiten, um Motivationen und Relationen eines Autors im Kontext einer Feldpositionierung betrachten zu können (vgl. STIEMER 2023:82f.). Das Ziel von BOURDIEUS Feldtheorie sei, so STIEMER (2023:83), jede Entscheidung eines Akteurs „durch ihren Bezug auf das Universum der Positionierungen und ihren Bezug auf die dort als Raum des Möglichen indizierte oder suggerierte Problematik“ (BOURDIEU 2001:368) zu definieren. Ein solches Unterfangen erscheint als nicht-realisiert, da einerseits eine grenzenlose Menge an Arbeit damit verbunden wäre (vgl. BOURDIEU 2001:294; vgl. STIEMER 2023:83), andererseits fehlen in vielen Fällen auch Daten, um alle Aspekte einer feldinternen Positionierung oder Entscheidung zu eruieren (vgl. STIEMER 2023:83).

Bei literaturwissenschaftlichen Untersuchungen von in der Vergangenheit liegenden literarischen Feldern ergibt sich eine weitere Problematik:

Dieser Zugriff ist in Abstufungen, abhängig von den Analysekapazitäten wie dem Umfang des Analysematerials, immer schon durch den literarischen Kanon vorstrukturiert. Mit anderen Worten, der Zugriff erfolgt tendenziell eher über jene Texte und Feldartefakte, deren Autor*innen sich sowohl in den literarischen Kämpfen ihrer Zeit durchsetzen als auch in der Folgezeit die verschiedenen selektierenden Konsekrationsinstanzen durchlaufen konnten (deren letzte die akademische Kritik ist, mit der die Aufnahme in die universitären Curricula verbunden ist). Das ‚Kanonproblem‘ führt also dazu, dass sich die literarischen Verhältnisse eines Zeitabschnitts ex post grundstürzend anders oder aber zumindest verzerrt darbieten können. Und die Feldrekonstruktion läuft somit Gefahr, wenn sie den Weg über die einschlägigen literaturhistorischen Wissensbestände geht, die Er-

gebnisse der Kämpfe im Feld scholastisch zu reproduzieren, im Nachhinein also die subalternen Positionen des Feldes zu übergehen und damit abermals zu supprimieren. (STIEMER 2023:84)

Diese Problematik trifft auch auf die jüngere wissenschaftliche Beschäftigung mit DAVID zu: Allein der Umstand, dass sich ab den 1990er-Jahren namhafte Germanistinnen und Germanisten in der österreichischen und tschechischen Germanistik mit DAVIDS Texten beschäftigt haben (vgl. FIALA-FÜRST 2003; KRAPPMANN 2013; BUDŇÁK 2011), hat auch die vorliegende Auseinandersetzung mit DAVID und dessen Texten als relevante Untersuchungsobjekte der Literaturwissenschaft mitbestimmt. Denn auch wenn DAVID nicht zum Kanon der Wiener Moderne gehört, so ist er durch die Beurteilungen der jüngeren und älteren Forschung doch Teil eines (nicht fachlich etablierten oder irgendwie definierten) ex-negativo-Kanons: Nicht-zur-Wiener-Moderne-gehörende-Autoren-die-in-vivo-als-relevant-galten. Anders gesagt: Dadurch, dass DAVID durch diverse Stimmen der akademischen Forschung als Problemfall der literaturgeschichtlichen Betrachtungen der Wiener Moderne aufgefallen ist, wurde er zu einem erforschungswürdigen Akteur qualifiziert – was wiederum auf die problematischen Prozesse einer Kanonbildung hinweist.

5. Digitale Wege

Die Archivierung, Bearbeitung und Aufbereitung von Nachlässen, Korrespondenzen und allgemein jeder Art schriftlicher Dokumente – deren Aufbewahrung als gesellschaftlich notwendig erachtet wird – sind in jeder Lese- und/oder Schriftkultur etablierte kulturelle Praktiken. So gesehen, ist die Editionsphilologie in vielen menschlichen Gesellschaften als Konstante der Schriftkultur zu betrachten. Doch erst die Einführung von Computertechnologien und die damit einhergehenden Potentiale der Digitalisierung und Verknüpfung verschiedener Datenmaterialien beschleunigten die editionsphilologischen Prozesse und Methoden. Diese „Dynamisierung“ (JANNIDIS 2022:5f.) der Editionsphilologie führte zur Etablierung mehrteiliger Editionsprodukte:

Bei digitalen Editionen wurde sehr früh mit automatischen Verfahren gearbeitet, [...] sodass die hybride Edition, also die Publikation gleichzeitig im Druck und digital, zum Modell geworden ist, da auf diese Weise der vielfältigen Nutzung einer Edition als Arbeitsmittel am besten gedient zu sein scheint. (JANNIDIS 2022:5f.)

Im Zuge der Digitalisierungsschübe innerhalb der Literaturwissenschaften traten immer mehr digitale Hilfsmittel zu Tage, die es Forscherinnen und For-

schem ermöglichen, einzelne Texte, aber auch Textkorpora auf bestimmte Texteigenschaften, etwa (Autoren)Stilmerkmale oder Gattungseigenschaften hin zu untersuchen. Durch den zusätzlichen Einsatz von statistischen Berechnungen und Prozessen beginnen sich seit den 2000er Jahren eigene Methoden und Theorien zu formen, die unter dem Begriff ‚Digital Humanities‘ – und hier vor allem dem Distant Reading – subsumiert werden können:

Mit sprach- und textanalytischen Werkzeugen werden wichtige Inhaltselemente wie Figurenerwähnungen oder Figurenrede automatisch extrahiert [...]: Beispielsweise können Texteigenschaften durch Netzwerkanalysen oder einen Vergleich der Figuren-Charakterisierung innerhalb der Figurenrede über rößere Textmengen aggregiert werden. (KUNN 2022:58)

Im Gegensatz zu Ansätzen des Close Readings, geht es beim Distant Reading nicht mehr um die stilistischen, narrativen, grammatikalischen Merkmale einzelner Texte oder eine – wie auch immer begründete – eingeschränkte Textauswahl, die untersucht und interpretiert und in Folge als Argumente für die Besonderheit und außergewöhnliche Qualität bestimmter literarischer Texte und Autorinnen und Autoren herangezogen worden waren, sondern um die Einbeziehung großer Textkorpora bestimmter Zeiträume, die auf bestimmte Textphänomene und Muster hin untersucht werden – Einzeltextbetrachtungen werden damit durch „kollaborative Erfassung von Strukturen, Mustern und Regularitäten in größeren Textagglomerationen ersetzt“ (STIEMER 2023:86).

Franco Moretti, der den Begriff ‚Distant Reading‘ in die Literaturwissenschaften einführte, geht es programmatisch betrachtet um eine Auflösung des bisherigen Textkanons und Grenzziehungen der Literaturgeschichtsschreibung. Um diese Zielsetzung zu erfüllen, soll eine Einbeziehung und Analyse großer Textkorpora erfolgen: “a field this large cannot be understood by stitching together separate bits of knowledge about individual cases, because it isn’t a sum of individual of cases: it’s a collective system” (MORETTI 2005:4). Auf einen Artikel von Thomas Thiel, der Digital Humanities als Digitalisierungsprozess der Geisteswissenschaften betrachtete, als Ausgangspunkt rekurrierend, nimmt Haimo Stiemer Thiels Ansatz, die Digital Humanities als „Methodenfeld“ denn als „festumrandete Disziplin“ (THIEL 2012:o.S.) zu betrachten, auf, um daran anknüpfend zu erläutern: „Anders als Thiel suggeriert, geht es dabei also nicht allein um eine ‚Informatisierung‘ der Geistes- und Literaturwissenschaften, sondern ebenso um die Frage nach den Möglichkeiten eines theoriegetragenen Umgangs mit den quantitativen Daten“ (STIEMER 2023:85).

Stiemer schwebt die empirische Literatursoziologie als geeigneter Theorieansatz vor, da hier eine Schulung in „quantitativ begründeten Modellierungen als auch

in der Implementierung ‚klassischer‘ literaturwissenschaftlicher Kategorien“ (STIEMER 2023:85) vorhanden sei: „In besonderer Weise [...] kann sich die Feldtheorie als ein Brückenkopf für das neue quantitativ-computationelle Paradigma in den Literaturwissenschaften erweisen“ (STIEMER 2023:85). Die Begründung hierfür sieht er in BOURDIEUS methodischem Vorgehen und dem komparatistischen Analyseangebot, das seine Theorie anbietet (vgl. STIEMER 2023:85).

So untersucht STIEMER in seiner Studie *Das Habitat der mondblauen Maus* (2020) das „Bedingungsgefüge der pragerdeutschen Produktion“, um „auf diese Weise die Spezifik dieser Produktion in einer feldtheoretischen Perspektive zu profilieren und zu erklären“ (STIEMER 2020:9). Da das Vorgehen Stiemers in ebenjener Arbeit auch beispielhaft für eine Beschäftigung mit JAKOB JULIUS DAVID und seiner Rolle im Kontext der Wiener Moderne von Bedeutung ist, sei an dieser Stelle kompakt dessen Studie und eines der Untersuchungsergebnisse ebendieser präsentiert.

Um die „Prager Autorschaft“, „nicht allein eine ex-post-Konstruktion [...], eine zeitgenössische Konstruktion im Feld selbst“ (STIEMER 2020:10), herauszuarbeiten, untersucht Stiemer anders als frühere Untersuchungen zur pragerdeutschen Literatur „1. das Prager Zeitungsfeuilleton sowie 2. die Prager Publikationsforen der Autoren in der Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Jahr 1938“ (STIEMER 2020:10f.). Mithilfe dieses Korpus zeigt Stiemer einerseits auf, durch welche Positionierungen, Institutionen und Strategien sich die pragerdeutsche Literatur dieses Zeitraums auszeichnet, andererseits gelingt es ihm die Positionierungskämpfe der darin agierenden Autorengenerationen aufzuzeigen. Dabei orientiert sich seine Generationengruppierung an der von Ingeborg Fiala-Fürst angebotenen, beginnend mit der ersten Generation des *Concordia*-Vereins (u.a. Friedrich Adler, Hugo Salus) und damit den Geburtsjahrgängen von 1856 bis 1866 über die zweite Generation mit den Autoren um Paul Leppin, die zwischen 1873 und 1878 geboren wurden, und schließlich der dritten Generation, der um 1882 bis 1910 geborenen Generation um Max Brod, Franz Kafka, Willy Haas und Franz Werfel (vgl. STIEMER 2020:11).

Mit Hilfe eines feldtheoretischen Ansatzes und unter Zuhilfenahme von Korpora der Feuilletons der damals erschienenen Tageszeitungen *Prager Tagblatt* (1876-1939) und *Bohemia* (1828-1938) gelingt es Stiemer den Status des Schriftstellers Paul Leppin (1878-1945), der als prominenter Wortführer der zweiten Generation gilt, im Kontext der bisherigen Forschung zur pragerdeutschen Literatur zu korrigieren. Denn ähnlich wie im Fall JAKOB JULIUS DAVIDS beruht Leppins literaturgeschichtliche Einordnung innerhalb der Forschung großteils auf Zuschreibungen anderer zeitgenössischer Autoren und

diese Zuschreibungen zum Zwecke der literaturgeschichtlichen Zuordnung wiedergebenden Stimmen aus der Forschung – in Leppins Fall auf Äußerungen von Vertretern der dritten pragerdeutschen Autorengeneration (vgl. STIEMER 2020:52), die mit abwertenden Kommentaren die eigene Position im Feld stärken wollten. Eine Auswertung der tatsächlichen Publikationstätigkeit, -orte und -strategien DAVIDS und damit einhergehend seiner eigenen Autorschaft – im Vergleich zu den anderen Modellen der Autorschaft innerhalb der Wiener Moderne – im Produktionsraums Wien um die Wende des 19. und 20. Jahrhunderts ist bisher ausgeblieben und könnte wohl auch zu Korrekturen im Hinblick auf DAVIDS literaturhistorische Einordnung führen.

Durch seine Arbeit mit großen Korpora gelingt es Stiemer, die *Wir*-Kontroverse als vermeintlichen Endpunkt der (affirmativen) Wahrnehmung Leppins bzw. seiner (der zweiten) pragerdeutschen Autorengeneration in der literarischen Öffentlichkeit zu relativieren bzw. als fehlerhafte Behauptung aufzudecken (vgl. STIEMER 2020:78): Im April 1906 hatte Leppin in der Zeitschrift *Wir* die Kulturpolitik der ersten Generation bzw. deren Vereins *Concordia* kritisiert. Daraufhin hatten Karl Tschuppik und Heinrich Teweles – Vertreter der ersten Generation – zwei Polemiken im *Tagblatt* veröffentlicht. Doch anders als die bisherigen Stimmen der Forschung, die diese zwei Polemiken als Endpunkt der zweiten Generation ansahen (vgl. KROLOP 1967:53) und gar von einem Verbot der Zeitschrift *Wir* sprachen (vgl. FIALA-FÜRST 1996:14), hatte es nach diesem öffentlich ausgetragenen Disput weiterhin prominente und angesehene Publikationsorte für Leppin und die zweite Generation gegeben (vgl. STIEMER 2020:52). Die unter Zeitgenossen positiv bis neutral wahrgenommene Publikationstätigkeit der zweiten Generation und Leppin nach dem *Wir*-Kontroverse (vgl. STIEMER 2020:72f., 78f.) hatte allerdings nicht in das Narrativ der früheren Forschung zur pragerdeutschen Literatur gepasst (vgl. STIEMER 2020), da sie in ihrer literaturgeschichtlichen Einordnung nicht auf die tatsächlichen Publikationsdaten des Jahres 1906 und der Jahre bis 1911 zurückgriff, sondern sich auf die immer gleichen (negativen) Stimmen und Texte von Vertretern der dritten Autorengeneration verlassen hat – die aus einer feldinternen Logik heraus Interesse daran hatten, sich von der zweiten Generation abzugrenzen. Denn erst ab dem Jahr 1911 kommt es zum tatsächlich evidenten Niedergang der zweiten Generation, der allerdings, wie durch Stiemers Auswertung der Feuilletons in *Tagblatt* und *Bohemia* nachgewiesen werden konnte (vgl. STIEMER 2020:62-78), sowohl „an der 3. Generation“ als auch „an ihrem ökonomischen Misserfolg auf dem internationalen (d.h. vor allem deutschsprachigen) Buchmarkt [lag; E.O.]“, durch den eine nachhaltige Behauptung des kollaborativen Pols

im Prager Produktionsraum vereitelt wurde“ (STIEMER 2020:82). In jedem Fall aber konnte „die in diversen Forschungsbeiträgen verbreitete Meinung widerlegt werden, nach der die zweite Generation an der rigiden Kulturpolitik der *Concordia*-Akteure gescheitert sei“ (STIEMER 2020:78).

Der Einsatz von Distant Reading könne, so STIEMER (vgl. 2023:88), auch die fehlende Textnähe bzw. Einbeziehung von Einzeltextanalysen in vielen feldanalytischen Studien korrigieren. Denn BOURDIEUS Denken kenne zwar die Synthese der textuellen und extratextuellen Ebene, allerdings existiere hier ein Schwachpunkt der Theorie BOURDIEUS, etwa bei der Frage, „welche texthermeneutischen Ansätze das Maß an Objektivierung aufbringen, mit dem die wünschenswerte fallstudienübergreifende Vergleichbarkeit gewährleistet werden könnte“ (STIEMER 2023:88). Stiemer sieht hier den Einsatz der Stilometrie als Lösung:

Indem sie [die Stilometrie, Anmerkung E.O.] reproduzierbare Aussagen über die sprachlichen, stilistischen Eigenheiten eines Textes, eines Akteurs und dessen Werk treffen kann, werden verschiedene Schreibweisen in einem Literaturfeld skalierbar. Die visuelle Projektion von stilistischen Gegensätzen kartographiert sogleich die Positionierungen der Akteure im Feld und kann Aufschluss geben über deren Nah- und Distanzverhältnisse zueinander, die sich aus ihren expliziten Selbst- und Fremdzuschreibungen gegebenenfalls nicht ergeben. (STIEMER 2023:88)

Die empirischen Befunde von Stiemer werfen somit ein völlig neues Licht auf den Gegenstandsbereich und lassen weitere Rückschlüsse über den Produktionsraum Prag zu. Mit Blick auf die aus literaturhistorisch-kontextualisierten Close Readings resultierenden Forschungsergebnisse von PECK (2016) und ERIAN (2018), die die Ausschließung DAVIDS aus dem Literaturkanon der Wiener Moderne problematisieren, erscheint ein ähnliches Unterfangen und unter ähnlichen Prämissen wie von Stiemer skizziert gewinnbringend zu sein. Im ersten Schritt müsste ein Korpus aller deutschsprachigen literarischen Texte aus der öffentlich wahrgenommenen Schaffenszeit DAVIDS erstellt werden. Auf Grundlage dessen ließen sich anhand einer stilometrischen Untersuchung naturalistische Bestände (u.a. Handlungsorte, Figurenkonstellation, Erzählmittel) und persönliche Informationen zu den Autorinnen und Autoren identifizieren und mit historischen Datensätzen zu den zeitgenössischen literarischen Produktionsbedingungen, -orten, -institutionen und Akteuren vergleichen und/oder verknüpfen. Damit wären Voraussetzungen geschaffen, die eine Feldanalyse ermöglichen würden und die bisherigen Ergebnisse der Einzeltextanalysen validieren und folgende Fragen klären könnten: Wann tauchen im Feld der deutschsprachigen Literatur in Wien bestimmte Begriffe und Konzepte

(Ich-Krise) auf? Welche Akteure, Zeitschriften und Verlage stehen (wie) in Beziehung zueinander? Zu welcher Zeit und entlang welcher Faktoren werden bestimmte Akteure – etwa JAKOB JULIUS DAVID – positiv, negativ, neutral genannt? Welche Gattungen, Themen und Motive dominieren die Texte – und sind es DAVIDS Gattungen, Themen und Motive? Um diese Fragen zu beantworten, gilt es wohl, wie in der jüngeren Forschung vorgeschlagen, einen Zwischenweg zu finden – Scalable Reading: eine Methode, die sowohl Close als auch Distant Reading, je nach Bedürfnis der Untersuchung- bzw. Untersuchungsschritte, einsetzt (vgl. WEITIN / GILLI / KUNKEL 2016:115).

Literatur

BAHR, HERMANN an Franz Servaes 1896, zitiert nach SPRENGEL, PETER / STREIM, GREGOR (1998): *Berliner und Wiener Moderne. Vermittlungen und Abgrenzungen in Literatur, Theater, Publizistik* (= Literatur in der Geschichte, Geschichte in der Literatur. Bd. 45). Wien, 105.

BOURDIEU, PIERRE (2001): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Felds*. Frankfurt a.M.

BUDŇÁK, JAN (2020): „*Es hat mich immer zur Totalität gedrängt.*“. *Jüdische und christliche Charaktere im Werk von Jakob Julius David*. In: *Brünner Beiträge* 4/1:43-53.

DAVID, JAKOB JULIUS (1890): *Das Höferecht*. Dresden.

DAVID, JAKOB JULIUS an Max Halbe 22.04.1898, zitiert nach GROENEWEG, HERMANN (1929): *J.J. David in seinem Verhältnis zur Heimat, Geschichte, Gesellschaft und Literatur* (= Deutsche Quellen und Studien. Bd. 4). Graz, 194.

DAVID, JAKOB JULIUS (1906): *Die Zeitung*. Bd. 5. *Die Gesellschaft. Sammlung sozialpsychologischer Monographien*, ed. VON MARTIN BUBER. Frankfurt a.M.

DAVID, JAKOB JULIUS (1908a): *Am Wege sterben*. In: DERS.: *Gesammelte Werke*. Bd. 4, eds. VON ERNST HEILBORN / ERICH SCHMIDT. München / Leipzig, 103-316.

DAVID, JAKOB JULIUS (1908b): *Der Übergang*. In: DERS.: *Gesammelte Werke*. Bd. 4, eds. ERNST HEILBORN / ERICH SCHMIDT. München / Leipzig, 173-400.

DAVID, JAKOB JULIUS (2022): *Die Zeitung. Essay*. Innsbruck.

ERIAN, MARTIN (2018): *Ein österreichischer Zola? Zu Jakob Julius Davids „Wiener Romanen“*. In: *Austriaca* 86: <http://journals.openedition.org/austriaca/600> (01.07.2023); <https://doi.org/10.4000/austriaca.600/>.

FIALA-FÜRST, INGEBORG (1996): *Der Beitrag der Prager deutschen Literatur zum deutschen literarischen Expressionismus. Relevante Topoi ausgewählter Werke* (= Beiträge zur Robert-Musil-Forschung und zur neueren österreichischen Literatur. Bd. 9). St. Ingbert.

- FIALA-FÜRST, INGEBORG (2003): *Jüdische Figuren und das Thema der jüdischen Assimilation bei Marie von Ebner-Eschenbach, Ferdinand von Saar und Jakob Julius David*. In: HOHMEYER, ANDREAS (ed.): *Spurensuche in Sprach- und Geschichtslandschaften. Festschrift für Ernst Erich Metzner*. Münster, 123-134.
- FOGES, MAX (1906): *J.J. David †*. In: *Neues Wiener Journal*, 21.11.1906:1f.
- GOLDAMMER, PETER (1959): *Jakob Julius David – ein vergessener Dichter*. In: *Weimarer Beiträge* III:323-368.
- GROENEWEG, HERMAN (1929): *J.J. David in seinem Verhältnis zur Heimat, Geschichte, Gesellschaft und Literatur* (= Deutsche Quellen und Studien. Bd. 4). Graz.
- JANNIDIS, FOTIS (2022): *Digitale Literaturwissenschaft. Zur Einführung*. In: DERS. (ed.): *Digitale Literaturwissenschaft. DFG-Symposium 2017*. Stuttgart, 1-16.
- KRAPPMANN, JÖRG (2013): *Allerhand Übergänge. Interkulturelle Analysen der regionalen Literatur in Böhmen und Mähren sowie der deutschen Literatur in Prag (1890-1918)* (= Interkulturalität. Bd. 4). Bielefeld.
- KROBB, FLORIAN (1990): *Nachwort. Empfänglichkeit fürs Leid*. In: DAVID, JAKOB JULIUS: *Verstörte Zeit. Erzählungen*, ed. VON FLORIAN KROBB. Göttingen, 306-327.
- KROLOP, KURT (1967): *Zur Geschichte und Vorgeschichte der Prager deutschen Literatur des ‚expressionistischen Jahrzehnts‘*. In: GOLDSTÜCKER, EDUARD (ed.): *Weltfreunde. Konferenz über die Prager deutsche Literatur*. Berlin / Neuwied, 47-96.
- KUHN, JONAS (2022): *Empirie – Beschreibung – Interpretation. Über den Platz von Computermodellen in den hermeneutisch-historisch orientierten Literaturwissenschaften*. In: JANNIDIS, FOTIS (ed.): *Digitale Literaturwissenschaft. DFG-Symposium 2017*. Stuttgart, 57-95.
- MORETTI, FRANCO (2005): *Graphs, Maps, Trees. Abstracts Models for a Literary History*. London / New York.
- N.N. (1906): *Verlagserklärung*. In: DAVID, JAKOB JULIUS: *Die Zeitung*. Bd. 5. *Die Gesellschaft. Sammlung sozialpsychologischer Monographien*, ed. VON MARTIN BUBER. Frankfurt a.M.
- N.N. (1908): *Verzeichnis der Subskribenten*. In: DAVID, JAKOB JULIUS: *Gesammelte Werke*. Bd. 6, eds. VON ERNST HEILBORN / ERICH SCHMIDT. München / Leipzig.
- PECK, CLEMENS (2010): *„Paralysis progressiva“*. *Zur Figuration des Bildungsproletariats in Jakob Julius Davids Wien-Roman „Am Wege sterben“*. In: *IASL* 35/2:37-60.
- PECK, CLEMENS (2016): *Jakob Julius Davids Naturalismen*. In: INNERHOFER, ROLAND / STRIGL, DANIELA (eds.): *Sonderweg in Schwarzgelb? Auf der Suche nach einem österreichischen Naturalismus in der Literatur*. Innsbruck, 153-170.
- PEŠTOVÁ, ALŽBĚTA (2022): *Mährische Moderne. Ein Beitrag zur regionalen Literaturgeschichte der Böhmischen Länder*. New York / Berlin.
- POUH, LIESELOTTE (2000): *Young Vienna and Psychoanalysis. Felix Doermann, Jakob Julius David, and Felix Salten*. New York / Berlin.

- ROČEK, ROMAN (1984): *Jakob Julius David oder: Die vorweggenommene Moderne*. In: DERS.: *Neue Akzente*. Wien / München, 59-73.
- SPEIDEL, LUDWIG (1893): *Drei Lyriker*. In: *Neue Freie Presse* 02.04.1893:1-2.
- SPIERO, ELLA (1920): *Jakob Julius David*. Leipzig.
- SPRENGEL, PETER / STREIM, GREGOR (1998): *Berliner und Wiener Moderne. Vermittlungen und Abgrenzungen in Literatur, Theater, Publizistik* (= *Literatur in der Geschichte, Geschichte in der Literatur*. Bd. 45). Wien.
- STIEMER, HAIMO (2020): *Das Habitat der mondblauen Maus. Eine feldtheoretische Untersuchung der pragerdeutschen Literatur (1890-1938)* (= *Würzburger Wissenschaftliche Schriften, Reihe Literaturwissenschaft*. Bd. 924). Würzburg.
- STIEMER, HAIMO (2023): *Fernlesen mit Bourdieu – Prolegomena zu einer computati-
onell getragenen Literaturfeldanalyse*. In: MAGERSKI, CHRISTINE / STEUERWALD, CHRISTIAN (eds.): *Literatursoziologie. Literatur und Gesellschaft. Literatursoziologische Studien*. Wiesbaden, 79-92.
- THIEL, THOMAS (2012): *Eine empirische Wende für die Geisteswissenschaften?* In: *FAZ* 24.07.2012: <https://www.faz.net/-gsn-71khe/> (01.07.2023).
- TRÖBINGER, ALEXANDER (1999): *Jakob Julius David. Der Versuch einer Biographie unter besonderer Berücksichtigung der Monographie „Die Zeitung“* (= *Diplomarbeit, Universität Wien*). Wien.
- VESELÝ, JIŘÍ (1969): *Ebner-Eschenbach – Saar – David. Tschechische Elemente in ihrem Werk und Leben*. In: *Lenau Forum* 1:25-45.
- WEITIN, THOMAS / GILLI, THOMAS / KUNKEL, NICO (2016): *Auslegen und Ausrechnen. Zum Verhältnis hermeneutischer und quantitativer Verfahren in den Literaturwissenschaften*. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 46/1:103-115.
- WORBS, MICHAEL (1983): *Nervenkunst. Psychoanalyse und Literatur im Wien der Jahrhundertwende*. Frankfurt a.M.


Erkan Osmanović

BA, MA, Programmleiter ‚Wissenschaft‘ im Leykam Verlag, Literaturwissenschaftler, Kulturmanager, Essayist und Rezensent. Er lehrt an der Masaryk-Universität in Brünn, wo er auch zu Jakob Julius David promoviert.

Ein weites (und ertragreiches) Feld: Kulturwissenschaftliche Germanistik in Polen

Interview mit Professorin Dr. GUDRUN HEIDEMANN¹

Universität Łódź

 <https://orcid.org/0000-0002-3352-8739>

A Broad (and Fruitful) Field: Cultural German Studies in Poland

Interview with Professor Dr. GUDRUN HEIDEMANN

University of Lodz

Szeroka (i produktywna) dziedzina: germanistyczne studia kulturowe w Polsce

Wywiad z profesorem dr GUDRUN HEIDEMANN

Uniwersytet Łódzki

¹ Das Interview wurde im September 2023 von KRISTINA KOCYBA auf Zoom geführt, aufgenommen und zur Veröffentlichung transkribiert.

KRISTINA KOCYBA (KK): Eingangs möchte ich mich herzlich bedanken für deine Zeit und Bereitschaft, ein Interview zu geben. Der Schwerpunkt dieses Sonderheftes liegt auf den Kulturwissenschaften in der germanistischen Praxis. Du verbindest in deiner Forschung viele unterschiedliche kulturwissenschaftliche Ansätze und hast auch oft einen Fokus auf das östliche Mitteleuropa, nicht zuletzt aufgrund deiner Kompetenz in verschiedenen slawischen Sprachen. Könntest du unseren Leser*innen deinen akademischen Werdegang skizzieren? Wie bist du nach Łódź gekommen?

GUDRUN HEIDEMANN (GH): Auf Umwegen; ich habe in Bielefeld Literaturwissenschaft, Slawistik und Philosophie studiert. Slawistik leider nur im Nebenfach und auch nicht Polonistik, sondern Russistik. Als Slawistik-Promovendin bin ich überhaupt nicht in Polen gewesen, sondern habe es ‚im Westen‘ liegen lassen. Hauptsächlich war ich in Moskau, im Rahmen der Literaturrecherchen für meine Dissertation. Nach meiner Promotion bin ich im Zuge der Dozentenmobilität nach Łódź gefahren. Und nachdem Russland, insbesondere Moskau, sehr anstrengend war – weil das eine riesige Stadt ist – fand ich Łódź sehr, sehr angenehm. Ich habe mich für diesen Mix aus Östlichem und Westlichem in Polen allgemein und insbesondere in Łódź mit seiner spannenden Stadtgeschichte sehr begeistert. Als Lektorin des DAAD war ich aber zuerst in Wrocław tätig. Und dann, nach einer Zwischenstation in Leipzig und Bielefeld, bin ich nach Łódź zurückgekehrt.

KK: Woher rührt Dein Interesse für kulturwissenschaftliche Studien?

GH: Meine kulturwissenschaftliche Blickrichtung habe ich mir während des Studiums angeeignet. Als Studentin habe ich RENATE LACHMANNs *Gedächtnis und Literatur* (1990) verschlungen und damit sehr gerne und viel gearbeitet – zu Dostoevskij, Gogol und Nabokov; auch in meiner Doktorarbeit. Darin habe ich mich unter anderem auch auf die Spuren von Vladimir Nakokov gegeben. Sie heißt *Das schreibende Ich in der Fremde* und es geht um das russische Exil der 1920er Jahre in Berlin. Also eine Community, die es vor 100 Jahren schon ganz ähnlich wie jetzt gegeben hat. Ich schreibe darin über Eigen- und Fremdwahrnehmung im für die russischen Autoren fremden Berlin, über das ‚Bahnhofleben‘, das heute wieder aktuelle ‚Berlinograd‘ mit damals neuen Medien – dazu gehören befremdende Seherfahrten durch den Film, auf den eigene Grenzüberschreitungen projiziert werden, oder die Wahrnehmung beunruhigender Leinwandschatten, worin sich das Exildasein widerspiegelt.

KK: Zusammengefasst waren während Deines Studiums und Deiner Promotionsphase also zwei Cultural Turns ausschlaggebend: zum einen der *spatial turn* und zum anderen der *memory turn*. Und die von Dir geschätzte RENATE

LACHMANN und ihre Forschung demonstriert gleichsam die Anwendung dieser, aus dem anglophonen Raum übernommenen Paradigmen, auf andere Texte und Kulturen.

GH: Ja, zumal LACHMANN zur gleichen Zeit wie ALEIDA ASSMANN in Konstanz arbeitete. Sie haben sich gewiss gegenseitig inspiriert und die Forschungsansätze für Mittel- und Osteuropa fruchtbar gemacht.

KK: Im Verlauf dieses internationalen wie auch interdisziplinären Wissenstransfers hielten auch die Medienwissenschaften Einzug in die Kulturwissenschaften. Gerade mit Blick auf Deine Arbeiten zu visuellen Medien – Film, Fotografie, Comic, Graphic Memoir – denke ich an große Namen wie MARSHALL MCLUHAN...

GH: Ja, das ist ein Autor, der an Universitäten manchmal mit Vorsicht behandelt wird, weil er so essayistisch schreibt. Ich finde diese Schreibweise überaus inspirierend. Ich habe sehr viel durch *Understanding Media* gelernt und behandle es auch immer noch sehr gerne – oft mit Studierenden in der Lehre. Es sind Texte, die weniger wissenschaftlich wirken, aber sehr zum Nachdenken anregen.

KK: Um bei einer Raum-Metapher zu bleiben: Wie fruchtbar ist der Boden für kulturwissenschaftliche Forschung an der Germanistik in Łódź?

GH: Die Kulturwissenschaften sind an polnischen Universitäten seit langer Zeit fest etabliert. Es gibt eigene Institute, die sich dann zum Beispiel auf Film oder Theater konzentrieren. In Łódź gibt es an der philologischen Fakultät eine eigene kulturwissenschaftliche Abteilung. Viele meiner Kolleginnen und Kollegen in der Germanistik hier arbeiten mit kulturwissenschaftlichen Theorien; etwa KRYSZYNA RADZISZEWSKA, die viel zum Litzmannstadt Getto forscht und publiziert. Łódź hat eine beeindruckend komplexe Stadtgeschichte; das archivierte Material ist schier unerschöpflich. Neben Łódź sind noch weitere polnische Städte eng mit der deutschen bzw. deutschsprachigen Geschichte verbunden: Wrocław, Gdańsk und die Region Schlesien beispielsweise. Diese kulturelle Verwobenheit wird häufig zum Gegenstand germanistischer kulturwissenschaftlicher Forschung. Solche regionalen Studien bieten sich auch hervorragend für internationale Seminarkooperationen an. Ich habe eine mit der Slawistik an der Universität Regensburg gemeinsam mit Professorin MIRJA LECKE durchgeführt. Das hat sehr viel Spaß gemacht, nicht nur uns, sondern auch den Studierenden. Wir haben den Unterricht zunächst in gemeinsamen online-Sitzungen organisiert und dann en bloc vor Ort. Es ging um *Łódź filmowa*, um Film- und/als Stadtgeschichte und die Studierenden aus Deutschland und Polen haben sich gemeinsam auf Spurensuche tatsächlicher und filmischer Schauplätze begeben.

KK: Das klingt wirklich nach einer äußerst spannenden Zusammenarbeit!

GH: Ich bin hier aber nicht die einzige am Institut; auch meine Kolleginnen Prof. Dr. KRYSZYNA RADZISZEWSKA, Dr. JOANNA BEDNARSKA-KOCIOLEK oder Dr. ELŻBIETA TOMASI-KAPRAL haben in den letzten Semestern Kooperationsseminare mit deutschen Universitäten durchgeführt, die mit Studienexkursionen in unterschiedliche Regionen Deutschlands und Polens verbunden waren.

KK: Aus diesen Projekten wird abermals sichtbar, wie fruchtbar Memory Studies, Raumtheorie und Media Studies für die Erforschung solcher plurikulturellen Regionen sind. Aus dem DaF-Bereich sind hier sicher auch die linguistic landscapes zu nennen, die das kulturelle Palimpsest einer Stadt wie Łódź aus- und sichtbar machen. Gibt es daneben Trends in der kulturwissenschaftlichen Germanistik in Polen?

GH: Aufgrund der sehr engen Beziehungen zu Deutschland würde ich sagen, dass dieselben Themen zeitgleich, nicht zeitversetzt, besondere Aufmerksamkeit erhalten. Nach wie vor etwa das Thema Körperlichkeit, Animal Studies und natürlich Gender und Queer Studies. Andererseits ist der Blick von Deutschland auf Polen immer noch voreingenommen.

KK: Mein Eindruck ist, dass durch Polens große Solidarität mit der Ukraine der deutsche Blickwinkel auf das Nachbarland etwas erweitert wurde.

GH: Ja, aber das deutsche Polenbild ist nach wie vor schräg und hinkt der Zeit hinterher. Das kann man auch wissenschaftlich fassen mit dem Begriff ‚West-splaining‘. Dabei lohnt es sich, auch den umgekehrten Weg einzuschlagen und Stimmen aus Polen wahrzunehmen. Ich kann zum Beispiel MARIA JANION empfehlen, die übrigens anfangs in Łódź Polonistik studierte. Sie hat sich eingehend mit der polnischen und deutschen Romantik beschäftigt; mit dem polnischen Heroismus und Messianismus, dem Judentum und dem Feminismus in der polnischen Literatur. Auf Deutsch erschien *Die Polen und ihre Vampire* (2014). Ähnlich wie LACHMANN Russlands (inter)kultureller Kontexte unter die Lupe genommen hat, machte JANION es mit Polen. In diesem Sinne sind die Kulturwissenschaften wirklich ein transnationales Paradigma.

KK: Und zugleich eine Sicht- oder Beobachtungsweise, die sich auch in der Literatur wiederfindet.

GH: Ja, wir sehen es im Werk von SZCZEPAN TWARDOCH, MONIKA SZNAJDERMAN, JOANNA BATOR und natürlich OLGA TOKARCZUK, die im Sinne einer *histoire croisée* die kulturelle Vielfalt einer Region aufdecken.

KK: Wie auch in den Romanen von JONATHAN SAFRAN FOER. Bei der Lektüre habe ich mich immer gefragt, was war eigentlich zuerst da: die Theorie oder

die Literatur? Nach seinem Literaturstudium schrieb er über die mitteleuropäische Erfahrung aus amerikanischer Perspektive.

GH: Und seine Mutter, ESTHER SAFRAN FOER, knüpft mit *I Want You To Know We're Still Here* von 2020 nach 18 Jahren an *Everything Is Illuminated* (2002), den ersten Roman ihres Sohnes, an. Beide Romane basieren auf autobiografischen Recherchen, die im Falle der Mutter – und damit schließt sich ein weiterer Kreis – an welchen Geburtsort führen? Łódź.

KK: Liebe Gudrun, wir danken Dir für dieses Gespräch und Deinen Einblick in die germanistischen Kulturwissenschaften in Polen.

Literatur

FOER, ESZTER SAFRAN (2020): *Ihr sollt wissen, dass wir noch da sind*. Aus dem Englischen von Tobias Schnettler. Köln.

FOER, JONATHAN SAFRAN (2002): *Everything Is Illuminated*. London.

HEIDEMANN, GUDRUN (2005): *Das schreibende Ich in der Fremde. Il'ja Ėrenburgs und Vladimir Nabokovs Berliner Prosa der 1920er Jahre*. Bielefeld.

HEIDEMANN, GUDRUN (2017): *Sehnsüchte. Fotografische Rekurse in Literatur und Film*. Paderborn.

JANION, MARIA (2014): *Die Polen und ihre Vampire. Studien zur Kritik der Phantasmen*, ed. MARSZALEK, MAGDALENA. Aus dem Polnischen von Bernhard Hartmann und Thomas Weiler. Berlin.

KONARZEWSKA, ALEKSANDRA / SCHAHADAT, SCHAMMA / WELLER, NINA (eds.) (2023): *Alles ist teurer als ukrainisches Leben. Texte über Westplaining und den Krieg*. Berlin.

LACHMANN, RENATE (1990): *Gedächtnis und Literatur. Intertextualität in der russischen Moderne*. Frankfurt a.M.

MC LUHAN, MARSHALL (1968): *Die magischen Kanäle: Understanding Media*. Aus dem Englischen von Meinrad Amann. Düsseldorf.

Literaturempfehlungen

BATOR, JOANNA (2011): *Sandberg*. Aus dem Polnischen von Esther Kinsky. Berlin.

BATOR, JOANNA (2013): *Wolkenfern*. Aus dem Polnischen von Esther Kinsky. Berlin.

BATOR, JOANNA (2016): *Dunkel, fast Nacht*. Aus dem Polnischen von Lisa Palmes. Berlin.

BATOR, JOANNA (2023): *Bitternis*. Aus dem Polnischen von Lisa Palmes. Berlin

RÓŻYCKI, TOMASZ (2009): *Zwölf Stationen*. Aus dem Polnischen von Olaf Kühl. München.

SZNAJDERMAN, MONIKA (2018): *Die Pfefferfälscher. Geschichte einer Familie*. Aus dem Polnischen von Martin Pollack. Berlin.

TOKARCZUK, OLGA (2001): *Taghaus, Nachthaus*. Aus dem Polnischen von Esther Kinsky. München.

TOKARCZUK, OLGA (2011): *Der Gesang der Fledermäuse*. Aus dem Polnischen von Doreen Daume. Frankfurt a.M.

TOKARCZUK, OLGA (2019): *Die Jakobsbücher*. Aus dem Polnischen von Lisa Palmes und Lothar Quinkenstein. Zürich.

TOKARCZUK, OLGA (2023): *Empusion. Eine natur(un)heilkundliche Schauergeschichte*. Aus dem Polnischen von Lisa Palmes und Lothar Quinkenstein. Zürich.

TWARDOCH, SZCZEPAN LECH (2016): *Drach*. Aus dem Polnischen von Olaf Kühl. Berlin.

TWARDOCH, SZCZEPAN LECH (2018): *Der Boxer*. Aus dem Polnischen von Olaf Kühl. Berlin.

TWARDOCH, SZCZEPAN LECH (2022): *Demut*. Aus dem Polnischen von Olaf Kühl. Berlin.

Links

<https://weltweitpodcast.wordpress.com/2021/06/04/episode-10-polen-viel-mehr-als-ein-weiser-fleck-auf-der-landkarte-ein-gesprach-mit-prof-dr-gudrun-heidemann-in-lodz-polen/>

<https://www.germanistyka.uni.lodz.pl/aktualnosci/szczegoly/seminarium-blokowe-na-temat-lodzi-filmowej>

<https://www.germanistyka.uni.lodz.pl/strefa-studenta/projekty-studenckie>

https://www.leibniz-gwzo.de/sites/default/files/dateien/Mitropa2021-22_WEB-komprimiert.pdf

Gudrun Heidemann

Universitätsprofessorin Dr. habil. am Institut für Germanistik der Universität Łódź. Zuvor forschte und lehrte sie an den Universitäten Bielefeld, Bochum, Tübingen, Konstanz, Wrocław und Bamberg, sie war Stipendiatin des Landes NRW, DAAD, der DFG, im Sommersemester 2024 Bamberger Diversity-Gastprofessorin und wurde 2019 ins Kuratorium des Breslauer Willy-Brandt-Zentrums gewählt. Ihre Monographie über russische Exilprosa im Berlin der 1920er Jahre wurde 2004 mit einem Dissertationspreis ausgezeichnet, ihre Studie *Sehsüchte. Fotografische Rekurse in Literatur und Film* erschien 2017. Zu aktuellen Projekten gehören: Trans-Poetiken, Kulturelle Interferenzräume des östlichen Europa, Literarische Verhandlung von rechter Gewalt. Im akademischen Jahr 2024/2025 ist sie Senior Fellow am Alfried Krupp Wissenschaftskolleg Greifswald. Letzte Buchpublikationen: (ed.) (2024): *Doing Memory Revisited. Transmediale und transgenerationale Aktualisierungen*. Göttingen und mit KUPCZYŃSKA, KALINA / RAUCHENBACHER, MARINA (eds.) (2024): *Offengelegte „Dämmerkonflikte“*. Zum gesellschaftspolitischen Sensorium von Olga Flors Literatur. Wien.

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“ – Literarische Pflanzenstudien in der literaturwissenschaftlichen Forschung und Lehre

Interview mit Dr. habil. SOLVEJG NITZKE¹

Ruhr-Universität Bochum

 <https://orcid.org/0000-0001-8852-0913>

“Developing a world view that doesn’t just include those who are like you” – Literary Plant Studies in Literary Research and Teaching

Interview with Dr. habil. SOLVEJG NITZKE

Ruhr University Bochum

¹ Das Interview wurde telefonisch im April 2024 von OLIVER NIELS VÖLKEL geführt und zur Veröffentlichung transkribiert.

„Stworzyć sobie obraz świata, który obejmuje nie tylko podobnych do ciebie” – literackie studia nad roślinami w literaturoznawczych badaniach naukowych i w dydaktyce

Wywiad z doktor habilitowaną SOLVEJG NITZKE

Uniwersytet Ruhry w Bochum

OLIVER NIELS VÖLKE (ONV): Du beschäftigst dich in deiner Forschung insbesondere mit Bäumen in der Literatur. Nun gibt es ja durchaus eine lange Tradition der Betrachtung von Bäumen als Metaphern und Symbole in literarischen Texten, deine Forschung geht aber darüber hinaus, könntest du benennen, worin sich diese Perspektive unterscheidet?

SOLVEJG NITZKE (SN): Im Grunde hast du schon den zentralen Punkt dessen, was mich interessiert benannt, nämlich Bäume nicht als Symbole oder als Metapher zu begreifen, weil das oft mit einem ‚Nur‘ einhergeht. Meine Forschung richtet sich im Grunde paradigmatisch gegen das ‚nur eine Metapher‘ oder ‚nur ein Symbol‘ als ein entweder weniger als der, wenn man so möchte, echte Baum oder als ein Anderes, was dadurch entsteht, dass es von Menschen gemacht wird. Was mich interessiert ist, wie viel vom Baum, vom realen und materiellen Lebewesen Baum, kann sich in Texten ausdrücken und wie wirkt das, was in Texten zusammenkommt aus dem Menschlichen und dem Baum.

Das heißt, ich möchte nicht behaupten, dass Bäume aus Texten wachsen in einer gar nicht metaphorischen Weise, aber ich schaue danach, wo sich ein besonderes Baumwissen manifestiert oder wo eine besondere intime Auseinandersetzung zwischen Baum und Mensch stattfindet oder anders gesagt, ein intimes Inbeziehungsetzen. Ich komme ja eben nicht von dem Standpunkt aus, dass ich Botanikerin wäre oder dass ich mich besonders für Metapherengeschichte interessieren würde, sondern mich interessiert, wie Wissen zustande kommt, wenn es Störungen dabei gibt, etwa weil die Forschungsgrundlage fehlt oder sich Gegenstände des Wissens ‚weigern‘ Gegenstände zu sein. Hier sind nämlich meines Erachtens literarische Lesweisen die Möglichkeit, wie man am besten an diese Wissensformationen gelangt.

ONV: Hier würde ich vielleicht ganz gerne einhaken. Du hast von Intimität mit dem Baum gesprochen und das finde ich ganz interessant: Wenn wir den Bogen schlagen zur Bedeutsamkeit von Bäumen für die Menschen, so ist ja immer wieder auffällig, dass neben ihrer vermeintlichen Nützlichkeit etwa für das Kli-

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“

ma auch stark emotionale Motive eine Rolle spielen. In Berlin wurde etwa für den Erhalt einer Hofeiche eine Anwohner*inneninitiative gegründet und letztlich erreicht, dass ein geplanter Neubau um den Baum herumgebaut wurde. Warum sind uns Bäume trotz ihrer Andersartigkeit als Lebewesen so nah?

SN: Das ist zunächst sicherlich eine Frage, die sich die Menschen individuell beantworten müssen. Lass mich anders anfangen: Viele von den Texten, die ich lese, sprechen erst mal von der Ferne, die entsteht oder die entstanden ist zwischen Menschen und Bäumen. Und gehen auch davon aus, dass eine Art von Naturzustand eine Nähe von Menschen und Bäumen ist. Das hat viel mit der Nützlichkeit zu tun. Diese Nützlichkeit ist aber nicht eine der Art, was heutzutage Ökosystemdienstleistung genannt wird – also Bäume rein utilitaristisch gesehen als Nützlingle, die beispielsweise helfen können in einer dicht bebauten Straße die Temperatur zu senken. Vielmehr meint diese ursprüngliche Nützlichkeit beispielsweise den Schatten, der eine Beziehung zwischen Menschen und Bäumen herstellt. So beispielsweise bei den Hirten in den griechischen und römischen Idyllen – man muss im Schatten sitzen können, um überhaupt so etwas wie eine Imagination freisetzen zu können. Das heißt, Bäume sind einerseits diejenigen, die uns Menschen immer schon ernähren, also die ganzen Geschichten von Äpfeln und Früchten oder auch darüber hinaus vom Holz, andererseits sind sie aber diejenigen die Imaginationskraft überhaupt freisetzen.

Um auf den Punkt der Baumrettung zu kommen, da gibt es ja viele berührende Geschichten, jetzt gerade gibt es ein Gerichtsverfahren, wo zwei Personen angeklagt sind, die die berühmte Platane an der Hadrians Wall illegal gefällt haben. Und in der britischen Presse wird dieser Prozess verfolgt, als sei ‚einer von uns‘ gestorben, fast wie in einer Familienbeziehung. So ein Baum ist dann auch ‚jemand‘, ganz bewusst so formuliert, der das Leben über ein Menschenleben hinaus begleitet. Er fungiert als Zeug*in, ja als Versicherung.

Interessant finde ich auch, wie selten das im Moment ist – in älteren Texten gibt es das häufiger – wenn beispielsweise Historiker ihr Alterswerk schreiben. ALEXANDER DEMANDT beschreibt zum Beispiel so schön, wie er sich für Bäume interessiert. Einerseits, weil die Ähnlichkeit mit Menschen unübersehbar sei und damit meint er, die stehen aufrecht und die werden sehr alt und sind sehr stark und sehr mächtig, und das ist schon sehr interessant, an welchen Punkten er sich dem Baum ähnlich sieht. Aber er schreibt eben auch in seiner Kulturgeschichte, dass das Tolle an Bäumen für einen Historiker ist, dass sie sich nicht so schnell verändern. Das ist aus einer Perspektive, die sich den Baum als eigenständiges Lebewesen anguckt im Grunde schon fast anmaßend, denn Bäume verändern sich andauernd. Aber dieses andere Tempo

und diese Möglichkeit sich über ein Menschenleben hinaus zu verbinden ist, glaube ich, das, was es ausmacht. In meinem Buch habe ich darüber geschrieben, dass Bäume als Archive fungieren und zwar nicht nur für Erdgeschichte oder Klimageschichte oder unmittelbare Umweltgeschichte, sondern sich auch in Familiengeschichte einschreiben. Auf diese Weise ist der Baum im Grunde so eine Art Gegenstück zum Haus, also das, was Anschluss und Verbindung schafft, hier als wirkliche physische Verbindung zu einer Umwelt, zum Boden, zur Luft, zur Atmosphäre – jedoch aber im Gegensatz zum Haus nicht menschengemacht.

ONV: Ist es das, was du unter ‚Intimität mit Bäumen‘ fasst?

SN: Genau, diese Art von Beziehung, die dann wirklich sehr, sehr innig werden kann, die interessiert mich. Intimität geht tatsächlich aber auch darüber hinaus. Etwa wenn man SUMANA ROY liest, die in ihrem Buch *How I be came a Tree*, deutsch *Wie ich zum Baum wurde*, auch versucht herauszufinden, ob es so etwas wie Baumsex geben kann oder ob eine Liebesbeziehung zu einem Baum möglich ist. Sie beschreibt das sehr schön: „To love a tree is to be a permanently exiled lover“, also man küsst, aber die Borke bleibt kalt und dieses unerfüllte Begehren im Wunsch in Beziehung zu treten, ist denke ich auch ein wichtiger Teil davon.

ONV: Du hast jetzt schon ein wenig meiner nächsten Frage vorweggegriffen, weil du schon auf die Zeugenschaft eingegangen bist. In der Vorbereitung auf unser Gespräch habe ich überlegt, in welchen Kontexten mir Bäume in der Literatur einfallen und bin immer wieder auf Positionen gestoßen in denen Bäume in gewisser Weise eine Zeugenschaft inne haben, z.B. bei OVIDS *Metamorphosen*, in denen ein Maulbeerbaum als äußeres Zeichen der Zeugenschaft, der Liebe und des tragischen Todes des Liebespaares fortan dunkle statt schneeweiße Früchte trägt. Zugleich gibt es ja auch außerhalb der Literatur etwa die Tradition der Gerichtslinden. Welche Rolle spielt bei dieser Verbindung der Faktor Zeit? Also das Lebensalter der Bäume?

SN: Das ist nun ganz schön, denn der Maulbeerbaum kommt nächste Woche bei mir im Seminar zur aborealen Poetik vor. Und was an diesem so interessant ist, ist, dass diese Zeugenschaft für OVID zentral ist und dann in der berühmtesten Interpretation dieser Pyramus-und-Thisbe-Geschichte verschwindet. Also auf der Bühne bei *Romeo und Julia*, gibt es keinen Baum mehr. Und das finde ich sehr interessant, weil genau dieselbe Art von Zeugenschaft der Natur rausgestrichen ist. Die findet einfach nicht mehr auf der Bühne statt – das muss man nicht verallgemeinern und überbewerten, aber die Beobachtung ist erstmal spannend. Das Lebensalter der Bäume kann

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“

unterschiedliche Funktionen haben, das kommt auf die Baumart an. Wenn wir zum Beispiel das Gedicht *Birches* von ROBERT FROST anschauen – das Interessante an Birken im Vergleich oder im Bezug zu Menschen ist hier, dass sie ungefähr die gleiche Lebensspanne haben, denn Birken werden selten über 100 Jahre alt. Dementsprechend kann er sich als älterer Dichter dann mit diesen Bäumen vergleichen, die in ihrer Jugend biegsam sind und dann immer fester werden. Diese Körperähnlichkeit impliziert, dass sie hier weniger Zeugen sind als Spiegel.

Das Zurücktreten des Lebensalters hinter die physische Verbindung zu einem Ort finde ich besonders spannend, es gibt den sehr beeindruckenden Foto-Essay *Borken* von GEORGES DIDI-HUBERMAN. Er fährt als Enkel von Überlebenden, als Fotograf und Wissenschaftler, nach Auschwitz-Birkenau, um sich diesen Ort anzuschauen und schreibt eindrucksvoll darüber, welche Verfremdungs- und Entfremdungserfahrungen er an diesem Ort macht, der gleichzeitig Archiv und Museum ist und irgendwie wenig ‚spricht‘. Dies ändert sich als er an den Ort hinter den Krematorien kommt, wo die Asche der jüdischen Menschen ausgestreut wurde. Und dort blühen sehr viele Wildblumen, was ihn fast wütend macht und dann kommt er schließlich zu diesen namensgebenden Birken und reißt Borke ab. Einerseits als eine Art Wutgeste gegenüber diesen Bäumen. Diese Bäume gedeihen trotzdem, sie Zeugen der Shoa geworden sind und im Endeffekt profitierten sie aus menschlicher Sicht auf krude Weise von der Ermordung so vieler Menschen. Andererseits nimmt er dieses Stück Borke mit und denkt darüber nach, wie das Schreiben überhaupt möglich wird. Und da liegt das Aufschlussreiche, dass diese Bäume, wie er sie nennt, stumme Zeugen sind. Dieses Nichts-Sagen, macht sie im Grunde auch zu unbestechlichen Zeugen. Das heißt, während es schwierig ist eine Zeugenaussage aus den Bäumen herauszubekommen, ist zugleich davon auszugehen, dass nichts verfälscht wird und die Perspektive unverändert bleibt. Und das zwingt einen – und das ist das Spannende an DIDI-HUBERMANS Text – die Geschichte zu erzählen, ohne dass man da etwas erfinden kann.

Also einerseits dieses Abreißen der Borke und der Übergang in den Text, also die metaphorische Umdeutung dieses Materials. Dann andererseits eben diese Lebendigkeit, die hier meines Erachtens sogar wichtiger ist als das Alter dieses Baumes. Das Entscheidende ist, dass man vor dem Baum sozusagen Lebendigkeit nicht leugnen kann und dass man lebendige Zeugen hat, die je nach Baumart, bei einer Eiche dann zum Beispiel 1000 Jahre alt werden können. Das verbindet einen mehr oder leichter mit der Geschichte als etwa über Steine mit einer tiefen Vergangenheit.

ONV: Vielen Dank für diese aufschlussreichen Ausführungen, wenn wir vielleicht noch mal auf die von mir auch genannten Gerichtslinden kommen, ist es da eine andere Art von Zeugenschaft als bei diesen Birken, die ja nicht bewusst als Zeuginnen in Auschwitz-Birkenau angepflanzt wurden?

SN: Ja, da ist es anders gelagert, denn es geht um eine Art Aufzeichnung und sozusagen eine andere Instanz, deswegen ist ein Großteil dieser Linden, unter denen das stattgefunden hat, dann auch relativ zügig mit der Aufklärung von diesen Aufgaben entbunden worden, weil sie selbst eine Art Macht erhalten in diesem Setting. So etwas findet sich beispielsweise noch in Texten wie ANNETTE VON DROSTE-HÜLSHOFFS *Judenbuche*, dass der Baum die Aufgabe des Richtens irgendwann übernimmt. In neuerer Literatur zeigt sich dies in sehr spannenden Rachenarrativen, wo dann die Bäume zum Beispiel die gelynchten Sklaven aus dem Süden der USA rächen, so etwa in PERCIVAL EVERETTS *The Trees*. Wenngleich das Alter eine Rolle spielt, ist es hier deutlich mehr die materielle Verbindung in eine tiefere, über ein Menschenleben hinausreichende, Vergangenheit. Der Baum bietet die Möglichkeit, sich mit ihm zu assoziieren, nicht so sehr zu identifizieren. Es geht mehr um die Vorstellung, dass die Menschen, die zum Beispiel im Schatten dieses Baumes etwas erlebt haben, ein Teil davon geworden sind und dies ist etwas, das sich in die Gegenwart der Erzählenden projiziert.

ONV: Ein anderes Motiv, was ich häufig wahrgenommen habe, ist die bereits in den Mythen auftretende Verwandlung von Menschen in Bäume oder auch in andere Pflanzen – häufig als Bestrafung oder auch als Erinnerung nach dem Tod. Mir scheint aber, dass es vor allem in der Gegenwartsliteratur vermehrt auch den menschlichen Wunsch nach so einer Verwandlung gibt. Etwa vor einigen Jahren im erfolgreichen Roman *Die Vegetarierin* von HAN KANG, in dem die Protagonistin versucht sich durch ‚Baumwerdung‘ dem Mensch- oder insbesondere dem Frausein zu entziehen. Könntest Du zu diesem Motiv etwas sagen?

SN: Sehr gerne. Wenn wir auf die Strafe schauen, so ist es tatsächlich erstaunlich wie häufig OVIDS *Metamorphosen* der direkte oder indirekte Bezugstext ist und bei *Die Vegetarierin* ist es Daphne, auf die Bezug genommen wird. Ich mag es sehr, genau dies mit meinen Studierenden im Seminar zu diskutieren, wie sich dies bei Daphne verhält, die vor Apoll flieht, der von Amors Liebespfeil getroffen wurde und ihr dementsprechend nicht widerstehen kann und will und sie versucht effektiv einer Vergewaltigung zu entgehen. Daphne bittet also ihren Vater, den Flussgott, sie zu verwandeln und der schönen Gestalt zu entledigen. Und dadurch ergibt sich die Frage: Ist das eine Bestrafung, ist das

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“

irgendwie eine Belohnung oder ist das ein Entkommen oder, wie wir in diesem Seminar diskutierten, eine Art ‚Kompromiss‘. Ihr wird nicht zugestanden, ihrem Wunsch entsprechend unverheiratet im Wald herumzulaufen, wie etwa Diana. Sie kann dem Begehren Apolls nicht entkommen, denn er will sie besitzen – wie ja der furchtbare Euphemismus lautet. Also muss sie sich entziehen und wird von Penëus in einen Lorbeer verwandelt. Ob dieser Entzug geglückt ist, kann man aber hinterfragen, denn Apoll nimmt dann ja die Lorbeerblätter, um damit Männer, die er für würdig hält, zu bekrönen.

Hier gibt es starke Übereinstimmungen zu HAN KANGS *Die Vegetarierin*, mit dem Unterschied, dass die Protagonistin die Verwandlung nicht bei einer anderen Macht erbittet, sondern sie bewegt sich darauf zu. Die Ähnlichkeit zu Daphne liegt vor allem darin, dass auch sie eine innere vegetabile Qualität aktiviert. Sie verwandelt sich nicht in etwas anderes, sondern sie hört auf, Mensch zu sein und das, worauf sie dann kommt, ist eine Art pflanzlicher Kern. Der Text beginnt damit, dass sie sich weigert, Fleisch zu essen und damit bereits einen Skandal erzeugt, denn indem sie sich anders verhält, als alle anderen Menschen um sie herum, stört sie die soziale Ordnung. Es gibt schreckliche Szenen, in denen sie zum Fleisch essen gezwungen wird oder sexualisierte Gewalt erfährt: Je mehr sie sich aber sozusagen auf ihr Pflanzensein besinnt, und zwar nicht in der Weise eines aktiven Empowerments bei der sie entscheiden würde, sie wäre jetzt lieber ein Baum, sondern eher durch ein schrittweises Ablegen des Menschseins, umso mehr kann sie sich entziehen. Im Roman wird dies als ein Gewinn vermittelt und das ist sehr spannend, denn die Protagonistin zieht sich immer mehr in dieses Pflanzensein zurück und entwickelt ein unglaubliches Glück und Freiheit dadurch, sich keinen menschlichen Konventionen hinzugeben. Der Roman lässt offen – auch das macht unglaublich viel Freude, dies mit Studierenden zu diskutieren – ob sie ihren Kampf verloren hat, wie die Einweisung in die Psychiatrie suggeriert, oder ob sie endlich zu sich selbst gekommen ist, durch das Loslassen des menschlichen Körpers. Letzteres bedeutet eine absolute Freiheit für sie, weil niemand mehr an sie rankommt. Das ist tatsächlich genau wie bei Daphne, die auch eine innere Pflanzlichkeit aktiviert.

ONV: Könntest du das ein wenig einordnen in den theoretischen Zugang über den Ecocriticism?

SN: Das ist letztlich gar nicht im engeren Sinne Ecocriticism, sondern gehört vielmehr in die Literary & Cultural Plant Studies, die sehr viele Theorieinflüsse haben. Die englische Literatur- und Filmwissenschaftlerin DAWN KEETLEY hat in *Plant Horror* darüber geschrieben, dass eine der Sachen, die

Pflanzenhorror so unheimlich machen, was sich eben auch in Texten widerspiegelt, die keine klassischen Beispiele für Horrorgenres sind, ist, dass in uns allen so eine Art Urpflanzlichkeit lauert. Das meint, dass das Pflanzliche oder Vegetative eben nicht so weit von uns weg ist, wie das in taxonomischen Ordnungen, mit festen Mauern zwischen Pflanze und Tier und Tier und Mensch dargelegt ist, sondern etwas ist, was reaktiviert werden kann. Und vielleicht ist diese nicht männliche Figur da am nächsten dran. Ich sage sehr bewusst nicht männliche und nicht weibliche Figur, weil der Text zeigt, dass diese Erwartungen an ein Frausein so unglaublich gröber und bedrängend sind, dass sie sich komplett aus dieser Unterscheidung zurückzieht und da kann man schauen, was eigentlich das Pflanzesein oder das Baumsein so interessant macht als Fluchtweg aus den Erwartungen des Menschseins.

ONV: Es ist interessant, dass du den Genderaspekt in Hinsicht auf Binarität ansprichst. 2022 hat ja mit *Blutbuch* von KIM DE L'HORIZON ein Buch den Deutschen und den Schweizer Buchpreis gewonnen, in dem die nicht-binäre Hauptfigur sich auch mit dem Pflanzensein beschäftigt, um letztlich zu sich selbst zu finden.

SN: Ja, bei *Blutbuch* ist das Interessante, dass die Blutbuche alle von uns besprochenen Funktionen erfüllt: Sie ist erst Archiv, dann ist sie so eine Art Mutterbaum, für das kindliche Ich der Erzählfigur, dann wird sie zu einem Horrormonster, was sich rächt und auch *für* das Kind rächt. Es werden alle OVID'SCHEN Repertoires ausgespielt, aber das Besondere an *Blutbuch* ist, dass sich die Erzählfigur irgendwann wieder von dem Baum weg schreibt, also dass tatsächlich der Baum am Ende in diesem Buch einfach Baum sein darf und wieder schweigt. Aber die enge Beziehung zwischen der Erzählfigur und dem Baum, all dieses Durchleben und Durchdenken ermöglichen diesen Rückzug aus diesen menschlichen Binaritäten und den Erwartungen daran, was ein Menschenkind tun soll, und das ist vor allem, sich für ein Geschlecht zu entscheiden. Hier läuft dieser Rückzug in Baumsein aber anders, das unterscheidet die Figur in *Blutbuch* fundamental vom Fall der Daphne-Figur und von allen anderen Figuren, die mir sonst bekannt sind, die versuchen ein Baum zu werden, denn diese Figur kann sich das Baumsein sozusagen leihen, solange sie es braucht und dann ohne dem Baum zu schaden, ohne ihn ausgenutzt zu haben, wieder eine eigene Form des Menschseins finden, die schlussendlich eine fließende, eine flüssige ist. Das heißt, die Erzählfigur am Ende von *Blutbuch* ist einem Baum sehr viel ähnlicher als die meisten anderen, aber eben nicht in der Pflanzlichkeit, sondern in so einem Verbundesein und einer Offenheit in alle Richtungen. Das finde ich total spannend, denn hier ist der Baum keine Sackgasse, die einen

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“

aus dem Menschsein rausführt, sondern eben eine Phase, die hilft, den eigenen Platz, das eigene Menschsein zu verstehen. Die Erzählfigur lernt im Grunde von der Buche, sich die eigene Welt zu bauen: Bäume leben ja nicht in einer Welt, die man ihnen zur Verfügung stellt, sondern sie produzieren ihre eigene Umwelt und zwar indem sie den Boden, die eigene Atmosphäre, das Mikroklima mit beeinflussen. Das ist sozusagen das, was die Figur in einem materiellen und übertragenen Sinne von einem Baum lernt.

ONV: Spannend, insbesondere, dass hier der Baum nicht ausgenutzt wird. Ich würde vielleicht noch mal genau auf diesen Aspekt von Nützlichkeit zurückkommen wollen.

Wir haben aktuell natürlich viele solcher Diskussionen. Du hattest beispielsweise die Rolle von Bäumen zur Temperatursenkung in den Städten erwähnt. Über Bäume und Natur wird viel im Hinblick auf ihre Nützlichkeit oder vielleicht eher ihre Notwendigkeit für das menschliche Leben diskutiert. Wobei mir scheint, dass zum Beispiel der dem Klimawandel geschuldete Waldverlust – in Deutschland sind es in den letzten vier Jahren immerhin 5%. – kaum Wiederhall in aktuellen Diskursen findet, während es zum Beispiel in den 1980er Jahren große Bewegungen gegen das Waldsterben gab, die Leute also auf die Straße gegangen sind und das in den Medien und in der Politik Reflexion fand. Wie ist das in der Literatur? Zeichnet sich dort eine andere, eine vielleicht eindringlichere Thematisierung dieser Thematik ab, also des Sterbens der Natur, des Sterbens des Waldes?

SN: Das ist eine sehr interessante Frage, weil sie einerseits eine umwelthistorische und andererseits eine umweltpolitische Dimension hat. Der Umwelthistoriker JOACHIM RADKAU hat gezeigt, dass die Sorge um das Waldsterben und den sauren Regen in den Achtzigern auf ähnlichen epistemischen und gesellschaftlichen und im Grunde fast mythischen Vorannahmen beruht wie die Angst vor der Holznot im 19. Jahrhundert, also vielfach ein statistischer Unsinn ist und so nicht funktioniert. Die Frage nach dem Waldsterben ist sehr präsent an ganz vielen Stellen, wenn du zum Beispiel RICHARD POWERS *The Overstory* (deutsch: *Die Wurzeln des Lebens*) und ANNIE PROULX *Barkskins* (deutsch: *Aus hartem Holz*) betrachtest. *Overstory* ist eine Geschichte der Umweltbewegung des 20. Jahrhunderts, Zentral ist insbesondere, die mehr oder weniger neu entdeckte Fähigkeit der Bäume, sich zu vernetzen, etwa über Pilznetzwerke und die damit einhergehende sehr stark gemachte Vorstellung, dass Bäume sich unterhalten können miteinander. Daraus wird über einzelne Protagonist*innen eine Gemeinschaft der Bäume mit Menschen abgeleitet, die dann für Waldschutz stehen soll.

ANNIE PROULX hat diese riesige Geschichte der Forstwirtschaft in Nordamerika geschrieben. Ein sehr sperriges Buch in vielerlei Hinsicht, weil es eine Chronik ist, die 300 Jahre erzählt, sozusagen vom ersten Baum, der nach der Kolonisation in Kanada gefällt wurde, bis zur Jetztzeit, wo man riesige Aufforstungsprojekte machen muss. Es ist also schon eine präsenste Thematik in der Gegenwartsliteratur und dies immer wieder mit einem globalen Blick. Ich weiß nicht, ob das Verschwinden von Wald in Deutschland so ein präsenster literarischer Topos ist, was aber sicher auch daran liegt, dass der ‚Deutsche Wald‘ ein extrem belastetes Konzept ist. Das spielt sich, glaube ich, eher in Nebenschauplätzen von Literatur ab. Aber ein deutschsprachiger Roman, an den ich jetzt auch denken musste, ist ADA DORIANs *Betrunkene Bäume*. Da geht es weniger um Wald in Deutschland als um Wald in Sibirien und die Folgen des Klimawandels. Es ist eine unheimliche Geschichte vom Verschwinden der Verlässlichkeit von Umweltbedingungen, betrunkene Bäume sind nämlich solche, die schräg wachsen, weil in Sibirien der Permafrost auftaut und die jungen Bäume dadurch manchmal kippen und wenn der Boden wieder friert, wachsen sie wieder gerade nach oben und haben dann so eine Art Zickzackstamm. Dieser Effekt verstärkt sich natürlich extrem, wenn der Boden gar nicht mehr einfriert.

Das ist im Grunde ein ganz guter Bogen zu dem, was du am Anfang gefragt hast mit der Beziehung von Menschen zu Bäumen. Dieser Verlust von Wald lässt sich ganz schwer erzählen, weil gerade in Literatur – und das überträgt sich auch auf öffentliche Debatten – Wald wie so ein Fototapetenhintergrund fungiert. Das ist so eine Atmosphäre, der ist halt da oder nicht. Aber es ist schwierig zu erzählen, was genau passiert, wenn einzelne Baumarten absterben oder wie sich Waldformationen ändern. Es läuft dann eher über Einzelbeziehungen. In ADA DORIANs Roman geht es um die Freundschaft einer jungen Frau mit einem ehemaligen Forstökologen, der in Sibirien forschte. Und dadurch ergibt sich die Situation, das zu machen, was in der Science Fiction Infodump genannt wird: Es wird unheimlich viel erklärt darüber, wie die Botanik funktioniert etc. Das ist der eine Weg des Umgangs damit in der Literatur oder eben in dieser großen historischen Perspektive wie bei ANNIE PROULX. Bei der dritten Variante, die nicht ganz unproblematisch ist, wird eine Art prophetische Beziehung aufgebaut: Bäume, die die Menschen rufen, so bei RICHARD POWERS.

Also, es gibt diese Diskurse an ganz vielen Stellen, ich finde aber besonders interessant, wie knapp das in der Kritik manchmal durchkommt, weil auch die Leser*innen oft ihr einziges Baumwissen dann aus den Texten, die sie gerade

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“

kritisch lesen, beziehen. Das heißt, man merkt eben manchmal auch gerade an der Literaturkritik und auch leider an der Literaturwissenschaft, wie wenig die Menschen aus unserem Fach und auch aus den angrenzenden Betätigungsfeldern, über ihren eigenen Tellerrand schauen, bezogen auf die Botanik und die Ökologie. Es ist wichtig, so einen Sinn für die Hintergründe zu entwickeln, also für die Nebensätze, die eventuell das Gespräch zweier Figuren miteinander begleiten – für die Beschreibungen dahinter. Im Grunde muss man eine Spürnase entwickeln, wie sie vielleicht Umwelthistoriker*innen haben, das heißt, das Augenmerk darauf zu legen worum es eigentlich gar nicht geht. Um das zu verdeutlichen würde ich gern noch einen Roman erwähnen, ZARA ZERBES *Phytopia Plus*, der in naher Zukunft spielt und keine postapokalyptische Dystopie ist, aber einen dystopischen Anhauch hat, der sich etwa daraus ergibt, dass Leute sich darüber unterhalten, was anders hätte sein können, wenn sich die Menschen in den Zweitausendzwanzigern zusammengerissen hätten, um die schlimmsten Klimawandelfolgen abzuhalten. Im Roman gibt es eine Figur mit gärtnerischem Talent, die geschockt ist davon, in alten Filmen Pflanzen im Freiland wachsen zu sehen. Das sind dann oft keine Romane, die das wirklich ins Zentrum stellen, sondern wo es immer wieder Hinweise darauf gibt, dass vieles, was wir für selbstverständlich halten, es nicht ohne weites ist oder bleiben muss. Und das ist etwas, was mir auch für meine Forschung wichtig ist und über Ecocriticism hinaus geht: Dass es wichtig ist, diese verschiedenen Wissensgebiete mit rein zu nehmen und sich auch auf dünnes Eis zu begeben und einen transdisziplinären Blick zu versuchen. Das heißt, ich bin nicht nur Literaturwissenschaftlerin, wenn ich das lese, sondern ich versuche auch zu überlegen, was daran hat etwas mit Wäldern oder mit Bäumen zu tun.

ONV: Du hattest die schwierige Setzung des deutschen Waldes erwähnt. Das ist ja gerade in Literaturen des 19. Jahrhunderts, insbesondere in der Romantik ein wichtiger Topos, auch wenn wir an das Motiv der Waldeinsamkeit denken. Gibt es Wiederaufnahmen dieses Topos oder Gegenmodelle gerade auch vielleicht in deutschsprachiger Literatur?

SN: Es gibt eine exzellente Studie zu dem Thema von KLARA SCHUBENZ: *Der Wald in der Literatur des 19. Jahrhunderts*. Sie hat ganz wunderbar romantischen Wald und realistischen Wald im 19. Jahrhundert gegenübergestellt und sagt, dass der romantische Wald die Ressource ist, die die Erzählung im Realismus ermöglichen, während es diesen Wald schon gar nicht mehr gab. Also das interessante ist, dass im 18. Jahrhundert diese Nachhaltigkeitspraxis entwickelt wird und Nachhaltigkeit nicht in unserem schönen, hübschen Sinn eines Greenwashings, wie wir das jetzt vielfach benutzen, sondern als

ein Prinzip, wie man ökonomisiert Waldwirtschaft betreiben kann, indem man den Wald in so eine Art Schachbrettmuster aufteilt und in jedem Feld stehen Bäume gleicher Altersklasse, die alle gleichzeitig gefällt werden können. Das heißt, man holt nicht mehr einzelne Bäume aus einem Wald raus. Das ist etwas, was die Romantiker schon betrauern können, weil sie sehen können, wie anders die Wälder aussehen, die über keine Strauchschicht mehr verfügen und sehr ordentlich sind. Im Realismus und vor allem dann auch Anfang des 20. Jahrhunderts sind ursprüngliche Wälder fast nur noch als nostalgische Folie verfügbar. Gegenmodelle dazu gibt es eine ganze Menge. Also einerseits könnte man die Avantgarden des 20. Jahrhunderts schon als Gegenmodell setzen, mit einer Feier der Stadt, die häufig ganz viel Ähnlichkeit hat, etwa das Bild des Großstadtdschungels, das so ein märchenhaftes Dunkel transportiert mit Verwirrung. Was ich interessant finde, wenn man auf diese Idee des Deutschen Waldes geht, ist ELIAS CANETTI *Masse und Macht*, wo er sich mit Massesymbolen beschäftigt und dann die Deutschen mit dem Wald vergleicht, aber interessanterweise mit einem von CARLOWITZ' Forsten. CANETTI bezieht es nicht explizit auf HANS CARL VON CARLOWITZ, der die angesprochene Nachhaltigkeit in der Forstwirtschaft im 18. Jahrhundert erfand, aber er schreibt nach dem Zweiten Weltkrieg eben darüber, dass die deutschen Soldaten und auch die deutsche Gesellschaft im Grunde wie gerade Bäume, in Reih und Glied eines solchen Forsts sind. Der Wald hier ist kein romantischer, sondern ein aufgeklärter, rationaler Wald und einer, der nur auf Nützlichkeit und ökonomische Nutzbarkeit ausgerichtet ist. Die Deutschen, die dann sozusagen in diesem Massesymbol aufgegriffen werden, sind im Grunde auch ökonomische Ressource. Es ist ein erschreckendes, aber auch eindruckliches Bild.

In meiner Forschung habe ich mich sehr bewusst dagegen entschieden mit Wald zu arbeiten und arbeite stattdessen mit Bäumen, weil wie gesagt diese Wälder sowieso häufig eine Fototapete sind und was dann der deutsche Wald ist, hat oft nichts mit dem zu tun, was man hier tatsächlich an Baumbewuchs finden könnte, hat aber auch wenig mit dem zu tun, was dann zum Beispiel in GRIMMS Märchen oder bei WILHELM HAUFF zu finden ist.

ONV: Du hast ja schon gesagt, dass das, was du machst, jetzt kein reiner Eco-criticism ist, sondern mehr Literary & Cultural Plants Studies. Interessant finde ich, dass zumindest der erstgenannte Ansatz ja nicht brandneu ist, es gibt ihn seit den 1970er Jahren, aber gerade im Kontext der Germanistik scheint mir, dass das sowohl in der Forschung als auch in der Lehre bisher wenig Eingang gefunden hat. Was sind aus deiner Sicht Gründe dafür? Oder vielleicht möchtest du mir auch widersprechen, also vielleicht sehe ich das auch falsch.

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“

SN: Also es gibt verschiedene Antworten auf das, was du jetzt fragst. Der Ansatz der Literary & Cultural Plants Studies hat einen etwas anderen Weg genommen als der Ecocriticism und ist enger verwandt mit den Literary & Cultural Animal Studies, da geht es also sehr spezifisch um eine philosophisch und botanisch interessierte Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Pflanzen und eben auch den poetologischen Effekten, die Pflanzen auf Texte haben. Das heißt, dass es im Grunde eine Lesehaltung ist, die auch bis in die Antike zurückreichen kann. Das ist sehr neu und hat in den 2010ern angefangen, dass es aufkam, vor allem mit dem Buch des Philosophen MICHAEL MARDER *Plant-Thinking: A Philosophy of Vegetal Life*. Der Ecocriticism hatte immer schon ein wenig dieses Zuspätkommen – auch der angloamerikanische Ecocriticism. Die Umweltbewegungen in den USA haben sich in den 1960er und 1970er Jahren formiert und sind dann auch in Europa und Deutschland angekommen. Sie hatten einen anderen Impetus als die Naturschutzbewegung zur Jahrhundertwende. Die Literaturwissenschaftlerin Ursula Heise hat in ihrem Buch *Sense of Place and Sense of Planet* sehr gut beschrieben, warum viele von den umweltbewegten Ansätzen in Deutschland nicht so gut verfangen haben beziehungsweise anders interpretiert werden mussten, auch wegen des sehr emphatischen Bezugs auf ‘place’. Ich sage jetzt bewusst ‘place’, weil sich das nicht in der Weise ins Deutsche übersetzen lässt. Denn wenn man hier zum Beispiel den Boden nimmt oder die Zugehörigkeit an einem festen Ort, dann ist man vor allem, wenn man Deutsch spricht, relativ schnell bei einer Rhetorik und bei Bildern, die die Nazis im Grunde nachhaltig unanfassbar gemacht haben. Diese Entwicklung hat sich in den USA dann auch gezeigt, dass dieser empathische Bezug auf ‘place’ und auf die Beziehung zu Boden, wenn man sie aus einem Settler Colonialism herausdenkt hochproblematisch ist. In den Literaturwissenschaften gab es in den USA immer wieder versprengte Einzelstudien, die sich mit Natur beschäftigt haben, die also einen ökologischen Ansatz gewählt haben und nicht Natur als Metapher. Vermehrt gab es Ende der 1980er, Anfang der 1990er entsprechende Studien. 1996 ist in den USA der erste Ecocriticism-Reader erschienen. In Deutschland kam das erst Ende der 1990er, Anfang der 2000er an – vermittelt meistens über die Amerikanistik und eben auch über die sogenannte Auslandsgermanistik. Das heißt, US-amerikanische Germanist*innen wie KATE RIGBY und AXEL GOODBODY haben sich extrem verdient darum gemacht, solche Lesarten auch hier vorzuschlagen. Das Problem, warum das so spät kam, gehört zu den Gründungsgeschichten des Ecocriticism – nicht nur in Deutschland, sondern insgesamt. Und eine der Thesen ist, dass es daran liegt, dass Ecocriticism auch als eine durchaus aktivistische Richtung oder zumindest mit politischer Emphase geführte Debatte etwas ist,

bei dem anders als zum Beispiel im Feminismus oder in den Black Studies, die Betroffenen nicht mit eigener Stimme sprechen können.

Was es in Deutschland noch mal schwierig gemacht hat, ist, dass Konzepte, die, vorsichtig formuliert, politisch anschlussfähig sind, häufig nicht so ernstgenommen werden.

ONV: Wenn ich da ganz kurz einhaken darf, hängt das vielleicht auch etwas mit der gerade in der deutschen Literaturwissenschaft verbreiteten Aversion gegen engagierte Literatur zusammen?

SN: Ja, genau. Also das hat einerseits etwas mit der sehr berechtigten Vorsicht gegenüber engagierter Literatur zu tun, weil sich insbesondere Geschichte und Germanistik, aber auch viele andere Wissenschaften, bis 1945 dadurch hervorgetan haben, dass sie sich für die Nazis mitengagiert haben oder zumindest nicht gegen sie.

Dies hatte hochschulpolitisch in der Nachkriegszeit einen großen Bruch zur Folge: Die Geisteswissenschaften sollten ‚wissenschaftlicher‘ werden, was meistens heißt zu quantifizieren und zu versuchen Objektivität einzuführen. Wie das klappen kann, sei mal dahingestellt.

Es ist aber spezifisch auch ein Problem wegen der Texte, mit denen man sich dann beschäftigt. Denn wenn man sich dafür interessiert, ob sich so etwas wie Umweltbewusstsein überhaupt in Literatur beobachten lässt zum Beispiel, dann liest man nicht ausschließlich KAFKA, RILKE und GOETHE, sondern schaut auf das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt gelesen wird, zum Beispiel auf Kinder- und Jugendliteratur. Oder auch eben sehr populäre Texte, wie etwa von T.C. BOYLE, der einen erfolgreichen Roman nach dem anderen veröffentlicht. Ich glaube, das ist etwas, was insgesamt nachlässt. So altmodisch müssen wir auch die Germanistik nicht reden, aber das ist schon auch ein Punkt, der das schwer gemacht hat. Ein anderer Punkt ist, und das ist tatsächlich auch ein organisatorisches Problem: Es ist dann schwierig, sich einzuordnen in die Organisation nach Fächern, nach Schulen, nach Epochen etc., wenn man sich mit Ökologie beschäftigt. Darüber hinaus spielte gewiss auch eine Rolle, dass ein solcher Forschungsschwerpunkt zahlreiche Bildungsgebiete erfordert, was dann den Verdacht nähren kann, dass man nur an der Oberfläche bleibt. Wobei in den letzten Jahren einfach sehr viel passiert ist, gerade mit auch zum Teil zu theoriebewusster Forschung, derer ich mich auch durchaus schuldig gemacht habe. Diese hat aber auch sehr deutlich gezeigt, dass literarische Pflanzenstudien nicht etwas sind, wo man nur Bäume im Text zählt oder schaut, ob Figuren traurig darüber sind, wenn die Natur zerstört wird, um es plakativ zu sagen.

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“

ONV: Gut, ich hab noch eine letzte Frage. Du hast jetzt schon sehr häufig zwischendrin auch immer wieder deine Studierenden erwähnt: Ich wollte dich fragen, ob du noch mal aufzeigen könntest, warum es aus deiner Sicht gerade für Studierende lohnend sein könnte, Seminare und Vorlesungen zu literarischen Pflanzenstudien im Angebot germanistischer und literaturwissenschaftlicher Studiengänge zu haben?

SN: Die Antwort ist fast leicht. Der gute Grund so etwas im Lehrprogramm vorzufinden ist, dass man einfach an wenigen Themen eine solche Vielfalt von Methoden und Perspektiven kennenlernen kann, wenn man sich mit Ökologie beschäftigt oder mit Pflanzen im Speziellen. Studierende müssen in unterschiedlichen Wissensbereichen und -formen lernen, sozusagen als Skill, der eigenen Wissensfähigkeit zu misstrauen, denn man lernt an diesen Texten ganz schnell, was man alles nicht weiß. Das ist insgesamt eine gute Haltung für wissenschaftlich interessierte Personen. Darüber hinaus führt die unglaubliche Vielfalt von Akteur*innen auch zu einer Infragestellung dessen, wer oder was im Zentrum von Texten und von Debatten stehen kann. Wenn man darüber diskutiert, was ist eigentlich Agency bei dieser Art von Handlungsfähigkeit, wer kann das bekommen, wie kriegt man das, welche Funktion hat Sprache eigentlich dabei und welche Funktion hat Sprache dafür? Die Sprache nicht nur in der Form, dass wir Texte plausibel oder schön finden, sondern auch, dass wir glauben, dass da etwas drinsteht, was man wissen kann und hinterher auch weitergeben kann. Was es für mich als Lehrthema ebenso wie als Forschungsthema so interessant macht, ist, dass es ein Netzwerkthema ist, also ökologisch forschen und an Ökologischem zu forschen bedeutet eben auch immer, Netzwerkdenken zu propagieren und weiterzugeben. Und diese Art von Denken ist, glaube ich, wirklich das, was unsere Studierenden im Moment am allermeisten brauchen. Also wenn es wirklich um Informationen und um nachschlagbares Wissen geht, das kann man finden. Aber wie man dahin kommt, wie man überhaupt weiß, dass man danach fragen muss, das kann man eben lernen, wenn man sich zum Beispiel damit beschäftigt, was eigentlich der Unterschied ist, ob ich über Baumliteratur oder Waldliteratur spreche, was heißt das alles? Wie tief muss ich historisch gehen? Was bedeutet es, ob ich über Geschichte oder über Zeit rede? Was heißt das, ob ich über Materie oder Metapher rede. Muss ich an Mythen ran? Wie gehe ich eigentlich mit so einem Text wie OVID um, wenn ich keine Latinistin bin. Das sind, würde ich sagen, komparatistische Kernkompetenzen, aber, und das ist eben auch etwas, was ich besonders in der Germanistik unterrichtet habe, insbesondere in Kursen mit werdenden Deutschlehrer*innen: Es ist etwas, woran man lernen kann, wie

man mit extrem relevanten und aktuellen Themen umgeht, ohne ausschließlich auf seine eigene Meinung zu vertrauen. Solange eben diese Skepsis gegenüber dem eigenen Wissen in so eine Art von Bescheidenheit gegenüber dem eigenen ‚Recht haben können‘ ummünzt. Das ist etwas, was gerade für Leute, die später in Schulen nicht nur Deutschkenntnisse vermitteln wollen, sondern eben auch an Demokratieverziehung grundsätzlich beteiligt bzw. dafür mitverantwortlich sind, wichtig ist. Und das reicht über die eigentliche Thematik hinaus, es geht nicht nur darum, dass nicht so viele Bäume gefällt werden und dass man weniger CO₂ ausstößt, sondern dass man sich grundsätzlich eine Weltsicht erarbeiten kann, die nicht nur diejenigen umfasst, die genauso sind wie man selbst. Dafür ist es wichtig.

ONV: Das ist, glaube ich, ein sehr schönes Schlusswort für unser Gespräch. Ich danke dir sehr für die Bereitschaft, mir Rede und Antwort zu stehen und für die ausführlichen und spannenden Antworten.

Literatur

CANETTI, ELIAS (1960): *Masse und Macht*. Hamburg.

DEMANDT, ALEXANDER (2014): *Der Baum: Eine Kulturgeschichte*. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Köln / Weimar / Wien.

DIDI-HUBERMAN, GEORGES (2011): *Écorces*. Paris.

DIDI-HUBERMAN, GEORGES (2012): *Borken*. Aus dem Französischen von Horst Brühmann. Paderborn.

DORIAN, ADA (2017): *Betrunkenne Bäume*. Berlin.

DROSTE-HÜLSHOFF, ANNETTE VON (1842): *Die Judenbuche. Ein Sittengemälde aus dem gebirgigen Westfalen*. In: *Morgenblatt für gebildete Leser*. Nr. 96-111.

EVERETT, PERCIVAL (2021): *The Trees*. Minneapolis.

FROST, ROBERT (1915): *Birches*. In: *The Atlantic Monthly* 8/15:221-223.

HEISE, URSULA (2008): *Sense of Place and Sense of Planet. The Environmental Imagination of the Global*. Oxford.

HOLZBERG, NIKLAS (2007): *Ovids Metamorphosen*. München.

L'HORIZON, KIM DE (2022): *Blutbuch*. Köln.

KANG, HAN (2017): *Die Vegetarierin*. Berlin.

KEETLEY, DAWN (2017): *Plant Horror: Approaches to the Monstrous Vegetal in Fiction and Film*. Basingstoke.

MARDER, MICHAEL (2013): *Plant-Thinking: A Philosophy of Vegetal Life*. New York.

„Sich eine Weltsicht erarbeiten, die nicht nur die erfasst, die so sind wie man selbst“

POWERS, RICHARD (2020): *The Overstory*. New York.

POWERS, RICHARD (2020): *Die Wurzeln des Lebens*. Aus dem Englischen von Manfred Allié und Gabriele Kempf-Allié. Berlin.

PROULX, ANNIE (2017): *Aus hartem Holz*. Aus dem Englischen von Melanie Walz und Andrea Stumpf. München.

PROULX, ANNIE (2017): *Barkskins*. London.

RADKAU, JOACHIM (2002): *Natur und Macht. Die Weltgeschichte der Umwelt*. München.

ROY, SUMANA (2017): *How I Became a Tree*. New Delhi: Aleph.

ROY, SUMANA (2020): *Wie ich ein Baum wurde*. Aus dem Englischen von Grete Osterwald. Berlin.

SCHUBENZ, KLARA (2020): *Der Wald in der Literatur des 19. Jahrhunderts. Geschichte einer romantisch-realistischen Ressource*. Göttingen.

ZERBES, ZARA (2022): *Phytopia Plus*. Berlin.

Auswahlbibliografie von SOLVEJG NITZKE

HEIMGARTNER, STEPHANIE / NITZKE, SOLVEJG / SAUER-KRETSCHMER, SIMONE (eds.) (2020): *Baum und Text. Neue Perspektiven auf verzweigte Beziehungen*. Berlin.

NITZKE, SOLVEJG (2021): *Baumkunden. Erzählte Ökologien des Waldes zwischen Wissenschaft und Nature Writing*. In: KLING, ALEXANDER / MEIERHOFER, CHRISTIAN (eds.): *Non Fiktion. Arsenal anderer Gattungen*. Themenheft: *Ökologie* 16.1:271-298.

NITZKE, SOLVEJG (2022a): *Alte Bäume lesen. Tiefenzeitlektüren als Beziehungsarbeit im Anthropozän*. In: DÜRBECK, GABRIELE / PROBST, SIMON / SCHAUB, CHRISTOPH (eds.): *Anthropozäne Literaturen*. Stuttgart, 183-199.

NITZKE, SOLVEJG (2022b): *Das Lied der Bäume. Über idyllische Resonanzverhältnisse bei David G. Haskell und Richard Powers*. In: JABLONSKI, NILS / NITZKE, SOLVEJG (eds.) *Paradigmen des Idyllischen. Ökonomie – Ökologie – Artikulation – Gemeinschaft*. Bielefeld, 217-237.

Literaturempfehlungen

BRAUNBECK, HELGA G. / NITZKE, SOLVEJG (2021): *Arboreal Imaginaries. An Introduction to the Shared Cultures of Trees and Humans*. In: *Green Letters – Studies in Ecocriticism*. 25.4:341-355.

GAGLIANO, MONICA / RYAN, JOHN / VIEIRA, PATRICIA I. (eds.) (2017): *The Language of Plants: Science, Philosophy, Literature*. Minneapolis / London.

JACOBS, JOELA / KRANZ, ISABEL (eds.) (2022): Sonderheft *Das literarische Leben der Pflanzen*. In: *Literatur für Leser* 40.2.

MILLER, JOHN (2023): *The Heart of the Forest. Why Woods Matter*. London.

STAFFORD, FIONA (2016): *The Long Long Life of Trees*. New Haven.

Solvejg Nitzke

Dr. habil., ist zurzeit Vertretungsprofessorin für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Medienwissenschaften und Neuere deutsche Literatur an der Technischen Universität Dresden und im Rahmen des DFG-Projekts „Zeit des Klimas“ an der Universität Wien. Promotion 2015 an der Ruhr-Universität Bochum mit einer Arbeit über die Produktion von Wissen und Katastrophe, Habilitation 2023 an der TU Dresden mit der Arbeit *Fremde Verwandtschaft. Eine Kulturpoetik der Bäume* (venia legendi: Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft und Neuere deutsche Literaturwissenschaft).

Gedruckt gemäß einem an den Lodzer Universitätsverlag gelieferten Satz

Verlag der Universität Lodz
1. Auflage W.11557.24.0.C

Druckbögen 11,375

Verlag der Universität Lodz
90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
E-Mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
Tel. (42) 635 55 77