



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Global Citizenship Education im Deutschunterricht

Herausgegeben von
Werner Wintersteiner und Sabine Zelger

Heft 4-2021
45. Jahrgang

Editorial

WERNER WINTERSTEINER, SABINE ZELGER: Wege in der Chaos-Welt	5
---	---

Service

STEFANIE SCHWANDNER, WERNER WINTERSTEINER: GCED und der Deutschunterricht. Bibliographische Notizen	146
--	-----

Magazin

WERNER WINTERSTEINER: Nachruf auf Elisabeth Schabus-Kant	154
--	-----

Kommentar

MARTIN G. WEISS: Das Unterrichtsfach Ethik	155
---	-----

ide empfiehlt

HAJNALKA NAGY: Magdalena Kißling (2020): <i>Weiße Normalität</i>	157
--	-----

<i>Neu im Regal</i>	160
-------------------------------	-----

Konzeptuelles

WERNER WINTERSTEINER: Deutschunterricht als Global Citizenship Education. Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken.	10
---	----

Deutschdidaktischer Rahmen

HEIDI RÖSCH: Globales Lernen? Ein Kommentar zum Konzept des bundesdeutschen Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung Deutsch und seiner Implementierung	22
HAJNALKA NAGY: Entfremdung des <i>weißen</i> Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht.	34
CHRISTIAN FILKO: Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht: Realität, Herausforderung, Ziel(e)? Überlegungen aus einer Global Citizenship-Perspektive.	44

Orientierungen für die Praxis

SABINE ZELGER: Aus der imperialen Lebensweise hinausschreiben? Anregungen für den Deutschunterricht von der Primarstufe bis zur Matura und darüber hinaus	55
MICHAEL HOFMANN: Eine literarische Begegnung mit Abya Yala (Lateinamerika). Beispiel einer Global Citizenship Education im Deutschunterricht	68
STEFANIE SCHWANDNER: GCED-inspirierte Leseförderung. Ein Vorschlag zur Beurteilung von Material und Auswahl von Texten	81

Unterrichtsvorschläge: Weltbilder

STEFAN PRÜNSTER: Seit wann ist die Erde rund? Transkulturelle Literaturdidaktik in der Volksschule.	91
CAROLINE KODYM: Neue Realitäten denken. Science Fiction, Spekulativer Realismus und Spekulative Fabulation	102
JOHANN ZEIRINGER: Literatur und World Citizenship. Erfahrungen von Fremdheit und Identität in exemplarischen transnationalen Erzählungen	111

Unterrichtsvorschläge: Weltgesellschaft

SIEGLIND GABRIEL: Von Ton-Bild-Scheren zu Wort-Bild-Reißverschlüssen. Einsatz multikodialer Kommunikate in GCED	119
PATRICIA K. SCHOBER: Reading and Imagining the Future. Sich lesend in die Zukunft denken – mit besonderem Fokus auf Klima und Umwelt ...	128
ELEONORE GSTREIN: Apu in der Migrationsgesellschaft. Medienbildung mit der migrantischen Figur Apu Nahasapeemapetilon aus den <i>Simpsons</i>	137

*»Global citizenship« und »kosmopolitische Zugänge«
in anderen ide-Heften*

ide 1-2017	»Menschen gehen«. Flucht und Ankommen
ide 4-2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
ide 1-2010	Weltliteratur
ide 1-2007	Mittelmeer
ide 2-2005	Sprachbegegnungen
ide 1-2004	Europa
ide 1-2000	Schöpfungsmythen
ide 1-1992	Lateinamerika

Das nächste ide-Heft

ide 1-2022	Lesen: Wege zum Text <i>erscheint im März 2022</i>
------------	---

Vorschau

ide 2-2022	Neues aus Österreich
ide 3-2022	Kurze Filme

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC},
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Wege in der Chaos-Welt

Dieses *ide*-Heft widmet sich dem Thema »Global Citizenship Education« (GCED) und setzt damit auch für den Deutschunterricht einen neuen Denkrahmen: Statt Literatur-, Sprach- und Medienvermittlung als nationalkulturelle Angelegenheiten zu sehen, wird kulturelle Bildung in einem kritischen transnationalen, globalen Paradigma verortet. Das ist ein neuer Ansatz, aber so ganz neu doch wieder nicht: Transkulturalität, Mehrsprachigkeit, Gesellschaftskritik waren auch bislang immer wieder Themen der *ide*. Was aber bedeutet diese Orientierung für die Planung des Deutschunterrichts, für die Auswahl von Materialien und Büchern, von Konzepten der Literatur- und Sprachdidaktik, für unser methodisches Vorgehen? Diesen Fragen geht das Heft in theoretischer Diskussion und zahlreichen konkreten Vorschlägen für die Praxis nach.

Es diskutiert institutionelle Rahmenbedingungen und hinterfragt Zusammenhänge von Sprache und Macht sowie hegemoniale Lesarten und Weltbilder in Literatur, Filmen und Unterrichtsmaterialien. Außerdem stellt es vielfältige Möglichkeiten zur Vermittlung weltbürgerlicher Kompetenzen vor. Es zeigt, wie Geschichten mit multiperspektivischen Blicken rassistisch-kritische Lektüren oder die Integration von Weltliteratur für globale bzw. globale Zusammenhänge sensibilisie-

ren. Augenfällig wird, wie viel Deutschunterricht zum Ziel der GCED beitragen kann: nicht einfach nur die Welt besser zu verstehen, sondern globale Gerechtigkeit als Norm politischen Handelns zu etablieren. Und noch etwas: Hoffnung auf die Zukunft zu geben. So hat etwa der aus der Karibik stammende Dichter und Philosoph Édouard Glissant zeit seines Lebens betont, dass sich unter der Oberfläche der oft zerstörerischen Globalisierung eine viel tiefere unterirdische *Globalität* abspielt – das Abenteuer des kulturellen Vermischungs- und Transformationsprozesses in einer *Chaos-Welt*, die gerade dadurch Chancen auf Erneuerung bereithält.¹

Das dem Heft zugrunde gelegte Verständnis des kontrovers verhandelten pädagogischen Vorhabens der GCED stellt Werner Wintersteiner in seinem konzeptuellen Einführungstext vor. Voraussetzung für eine Befähigung zu Weltbürger*innen ist die ganzheitliche Sicht auf Bildung, für die der Deutschunterricht prädestiniert ist, weil er praktische Fertigkeiten zur Teilhabe vermittelt und via Sprache und Literatur auch philosophisch, politisch und ästhetisch über die Welt nachsinnen lässt. Sie im Sinne globaler Gerechtigkeit zu denken und zu verändern, bedeutet Bildungstraditionen und den Deutschunterricht auf den Kopf zu stellen. Es bedarf eines globalen Blickwinkels, also anderer Lesarten der Literatur, es braucht Stimmen des Globalen Südens, also andere Texte und Sprachen, und es muss die individuelle

1 <https://www.rfpp.net/spip.php?article553> [Zugriff: 19.9.2021], vgl. auch Glissant 2005.

Perspektive zu einer (welt-)politischen ausgeweitet werden.

Globale Probleme, die Sorge um existenzgefährdete, vom guten Leben ausgeschlossene Menschen ebenso wie die massive Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen erlauben keinen Aufschub. So wollen auch die von der UNO ratifizierten 17 Sustainable Development Goals (SDGs), in denen GCED in einem Unterpunkt des Bildungsziels ausgewiesen ist, bis 2030 erreicht sein. Aber geht das überhaupt? An vielen Ecken wird daran laboriert, auch im Feld der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts wurden Ansätze entwickelt und engagierte Projekte umgesetzt. Sie zusammenzuführen, weiterzudenken und für die Praxis zugänglich zu machen, ist ein wichtiges Ziel dieses Themenheftes.

Den Aufschlag machen konzeptionelle und theoretische Ansätze, die bisherige Aufteilungen in drei zentralen Feldern des Deutschunterrichts radikal verändert haben. *Heidi Rösch* stellt den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung vor, der die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Institution Schule neu konzipiert. Der Beitrag beschreibt, welche neuen Ansätze im Bereich Sprache und Nachhaltigkeit grundgelegt wurden. Nachzulesen ist aber auch, dass es laut Autorin, die an diesem wichtigen Papier für das Fach Deutsch mitgearbeitet hat, gerade für eine kritische Ausrichtung der GCED der Integration der ästhetischen Dimension und postkolonialer sowie migrationsgesellschaftlicher Ergänzungen bedarf. Was literaturwissenschaftlich und literaturdidaktisch

bereits an theoretischer Grundlegung erarbeitet wurde, legt *Hajnalka Nagy* in einer kurzen Einführung in Postcolonial- und Weißseins-Studien dar. Warum ausgerechnet ein Blick des Verlernens geschult und weshalb diese Verkehrung traditioneller Bildungsvorstellungen plausibel und notwendig ist, zeigt sie anhand eines praktischen Beispiels, des Jugendromans *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce. Wider die westliche Überlegenheit mit all ihren problematischen Konsequenzen wird in der Didaktik auch im Bereich Sprache ein Paradigmenwechsel angeregt. Wie *Christian Filko* in seinem Beitrag argumentiert, müsste im Sinne der GCED die institutionelle und strukturelle Orientierung auf Deutsch zugunsten einer gesamtsprachlichen Bildung aufgehoben und Mehrsprachigkeit zur Norm werden.

Welche Fragen dieser Paradigmenwechsel für die praktische Arbeit im Schreib-, Literaturgeschichte- und Leseunterricht aufwirft und wie mit dem fundamentalen Wandel umgegangen werden kann, wird im zweiten Abschnitt erörtert. Wenn nicht Identitätspolitik, sondern die »imperiale Lebensweise« (Brand/Wissen 2017) Gegenstand der GCED ist, wird der Deutschunterricht vor große Herausforderungen gestellt, da die didaktische Reduktion entstellen und die Dramatik der globalen Ungleichheit lähmen und depressiv machen kann. Um eine »solidarische Lebensweise« (ebd.) denk- und nahbar zu machen, entwirft *Sabine Zelger* für den Dokumentarfilm *Untitled* und Geschichten aus dem *Haus der Solidarität* Wege im distanzierenden Modus des Schrei-

bens, der globale (Film-)Erzählungen für Klein und Groß verzögert zugänglich und kollektiv erweiterbar macht. Veränderte Rahmen für den Literaturunterricht schafft auch *Michael Hofmann* in seinen verschiedenen literarischen Begegnungen mit *Aba Yala*, so der indigene Begriff für Lateinamerika. Dass im Literatur(geschichte)unterricht kanonische Texte aus dem deutschsprachigen Raum mit mehr oder weniger kolonialistischem Blick ebenso zum Einsatz kommen wie literarische »Gegendiskurse der Moderne«, zeigt, wie einschneidend Lektüren und Texte in einem GCED-orientierten Unterricht verändert werden. Auch der Leseunterricht wird sich grundlegenden Fragen stellen müssen, wenn er sich an kritischer GCED orientiert, wie *Stefanie Schwandner* in ihrer differenzierten Durchsicht gängiger Lesefördermaterialien vorführt. Der Beitrag schließt mit einem praktischen Fragenkatalog für Lehrpersonen, der die Auswahl an macht- und diskriminierungskritischen Werten orientiert.

Wie die veränderten Rahmen praktisch werden können, wird in den darauf folgenden Unterrichtsvorschlägen in vielfältiger Weise dargelegt. Im Abschnitt »Weltbilder« zeigt *Stefan Prünster* anhand des Bilderbuchs *Seit wann ist die Erde rund?* von Guillaume Duprat, das sich mit weltweiten Kosmologien und Vorstellungen von der Erde beschäftigt, wie auch schon in der Volksschule geforscht und philosophiert werden kann: Warum klammern wir so viele grundsätzliche Fragen über den Sinn des Lebens aus, die unseren Vorfahren und anderen Zivilisationen so wichtig waren? *Caroline Kodym* berichtet von einem Unter-

richtsprojekt zu spekulativer Fabulation, einer Art wildes Erzählen, bei dem Tiere, Kinder und auch neuartige Kreaturen vorkommen können. Wenn nichtmenschliche Wesen gleichermaßen Akteur*innen werden, kann eine neue Sicht auf die Welt generiert werden. *Johann Zeiringer* analysiert die Thematik von Fremdheit und Identität anhand von drei Erzählungen. Er zeigt, welchen Beitrag literarische Texte zum Verständnis transnationaler Lebensweisen und Kulturen leisten können.

Der letzte Abschnitt mit dem Titel »Weltgesellschaft« enthält ebenfalls Beiträge, die direkt aus der Praxis kommen. Anhand des Films *Emergency Turned Upside-Down* des Künstlers Oliver Ressler zeigt *Sieglinde Gabriel*, wie man mit produktiver Überforderung, analytischen und kreativen Methoden Schüler*innen helfen kann, den komplexen Film als »sinnliche Orientierungshilfe« in einer komplexen Welt zu erleben und zu nutzen. *Patricia K. Schober* wiederum hat ihre Schüler*innen veranlasst, sich lesend in die Zukunft zu denken – mit besonderem Fokus auf Klima und Umwelt. Impulse dafür boten Sachtexte und Literatur aus dem Genre der Climate Fiction, entstanden sind viele Einsichten, Ideen und – »Dialoge mit der Zukunft«. Bei *Eleonore Gstrein* steht die migrantische Figur des *Apu Nahasa-peemapetilon* aus den *Simpsons* im Mittelpunkt, anhand der sie Themen wie die Unterscheidung zwischen »zugehörig« und »nicht-zugehörig«, das Othering, Rassismus und Vorurteile für einen medienreflexiven Deutschunterricht aufbereitet. Anschaulich wird, wie GCED die Fachgrenzen überschreitet und historische, ökonomische

Unser Cover

Die Vorlage für das Cover dieses *ide*-Heftes ist das Bild *beauté africaine* (»Afrikanische Schönheit«) des Malers und Illustrators Tognon Y. Fred Cakpo aus Benin. Er hat bereits an einigen internationalen Illustrations-Projekten vor allem für Bildungsmaterialien mitgewirkt. Den Kontakt zu ihm verdanken wir Jacob Léandre Sovoessi, einem Bildungsexperten und Bildungsmanager, ebenfalls aus Benin. Er ist als Konsulent tätig, hat immer wieder universitäre Lehraufträge und leitet die NGO Nego-Com (NEGOcions les bases du développement holistique durable et COMMuniquons-les aux générations actuelles et celles à venir). Er arbeitet seit Jahrzehnten mit Organisationen und Institutionen in Europa zusammen. In Österreich sind das vor allem Südwind und SASIA (Support A School in Africa). Jacob L. Sovoessi ist unseren Leser*innen bereits durch seinen Beitrag im *ide*-Heft 1/2000 (»Schöpfungsmythen«) bekannt.

mische und politische Bildung integrieren kann.

In den Bibliographischen Notizen zu diesem Heft präsentieren *Stefanie Schwandner* und *Werner Wintersteiner* einführende und vertiefende Texte zur GCED (im Deutschunterricht) und ihren vielfältigen Anwendungsbereichen. Die Einführung des neuen Unterrichtsfaches Ethik steht im Zentrum des Kommentars von *Martin G. Weiß*. In der Rubrik »ide-empfeht« stellt *Hajnalka Nagy* den Band *Weißes Normalität* von Magdalena Kißling vor.

Wenn der Deutschunterricht nicht konzeptuell und praktisch verändert wird, trägt er zur Perpetuierung einer Bildung bei, die Ungerechtigkeiten nicht abbaut, sondern noch verstärkt. Der Verantwortung werden wir Akteur*innen auf schulischer und hochschulischer Ebene uns nicht entziehen können. Weltbürger*innenschaft ist schließlich nicht als optionale Erweiterung

nationaler *citizenship* zu sehen, sondern als Aufgabe in einer globalen Welt, sie ist keine Wahlmöglichkeit, sondern eine Zuständigkeit, die auch dann besteht und wirkt, wenn sie nicht wahrgenommen wird. Wie sie im Deutschunterricht ausgefüllt werden könnte, wird hier zur Diskussion gestellt.

Das Potential der Kultur, die Welt anders zu sehen und sie in Richtung einer positiven Globalität (im Sinne Glissants) zu gestalten, dieses große Abenteuer der Gegenwart, kann gerade im Deutschunterricht gut erschlossen werden. Mit den vorgeschlagenen Transformationen kann Zurichtungen entgegengewirkt, Routine entstaubt und oft auch sinnliches Vergnügen bereitet werden. Erste Wege wurden ausgelegt, mögen sie von vielen unserer Leser*innen begangen werden.

Literatur

- BRAND, ULRICH; WISSEN, MARKUS (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom.
- GLISSANT, ÉDOUARD (2005): *Kultur und Identität: Ansätze zu einer Poetik der Vielfalt*. Heidelberg: Wunderhorn.

WERNER WINTERSTEINER ist Universitätsprofessor für Deutschdidaktik i. R. und Friedenspädagoge sowie Gründer des Zentrums für Friedensforschung und Friedensbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

SABINE ZELGER ist Hochschulprofessorin für Deutschdidaktik an der KPH Wien/Krems. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte ist »Politik der Fiktionen«, die sie literaturwissenschaftlich und literaturdidaktisch in den Blick nimmt.
E-Mail: sabine.zelger@univie.ac.at

Ein Zeichen westlicher Arroganz

Unter dem Titel »Literaturnobelpreis: Die krachende Verabschiedung in die Bedeutungslosigkeit« hat Roman Bucheli in der *Neuen Zürcher Zeitung* noch am Tag der Bekanntgabe des Preisträgers die Entscheidung kritisiert. Die Zuerkennung des Preises an den in Sansibar geborenen und in England lebenden Autor Abdulrazak Gurnah diskreditiert die Schwedische Akademie. Es zählt sich aus, die Begründung für diese Einschätzung im Wortlaut zu lesen:

Mit ihren [sic] angestrengt unkonventionellen Entscheidungen beweist das Nobelkomitee die eigene Provinzialität. Abdulrazak Gurnah hat zum grösseren Teil in seinem Werk Fragen von Migration und prekärer Identität thematisiert. Das macht ihn in Zeiten grosser Flüchtlingsströme als Aushängeschild einer um Aufgeschlossenheit bemühten Akademie attraktiv. Indessen sind weltbewegende Themen noch keine Garantie für eine weltbewegende Literatur.

Zwei Bücher sind von Abdulrazak Gurnah ins Schwedische übersetzt worden; fünf seiner zehn Romane sind auf Deutsch erschienen, der letzte 2006, und keiner ist lieferbar. Ebenso düster sieht es mit Übersetzungen ins Französische oder Italienische aus. Das besagt nicht viel und doch einiges. Die Schweden aber haben es zum zweiten Mal in Folge geschafft, einen Preisträger zu küren, dem hauptsächlich eines fehlt: Leserinnen und Leser.¹

Hier wird offensichtlich nicht die Qualität der Literatur als Maßstab für die Preiswürdigkeit herangezogen, sondern Marktinteressen und die Aufgeschlossenheit des europäischen Publikums. Bizarre Schlussfolgerung: Da diese nicht ausreichend gegeben sei, sei die Preisverleihung ein Fehler. Die Provinzialität des eigenen Publikums als Argument gegen die Literatur ist aber selbst ein sehr provinzielles Argument. Von der Tatsache ganz zu schweigen, dass der Literaturmarkt in der Originalsprache Englisch ja doch etwas größer ist als der deutsche oder schwedische – von wegen keine Leserinnen und Leser ...

Das ist leider nicht das einzige Beispiel westlicher Arroganz, mit der mitunter auf die Preisverleihung an den erst zweiten schwarzen Autor aus Afrika seit 1986 reagiert wird. So findet sich bei den Kommentaren unter dem übrigens sehr informativen Artikel in der *ZEIT* gleich als Erstes folgender Eintrag: »Entfernt. Bitte formulieren Sie Kritik sachlich und differenziert. Danke, die Redaktion/mf.«² Ist ein preisgekrönter Autor, wenn er aus Afrika stammt, tatsächlich für manche eine Provokation?

Die Literaturwissenschaftlerin Lizzy Attree meint hingegen, Gurnah verdiene den Preis gerade wegen der ästhetischen Qualität seiner Romane: »The power in Gurnah's writing lies in this ability to complicate the Manichean divisions of enemies and friends, and excavate hidden histories, revealing the shifting nature of identity and experience.« Dass damit auch jener Teil des Literaturbetriebs wachgerüttelt wird, der das Werk bislang übersehen hat, ist dabei ein positiver Nebeneffekt: »Winning puts a global spotlight on a writer who has often not been given full recognition by other prizes, or whose work has been neglected in translation, thus breathing new life into works that many have not read before and deserve to be read more widely.«³

WERNER WINTERSTEINER

1 <https://www.nzz.ch/feuilleton/literaturnobelpreis-fuer-abdulrazak-gurnah-autor-ohne-leser-ld.1649325?reduced=true> [Zugriff: 19.10.2021].

2 https://www.zeit.de/kultur/literatur/2021-10/abdulrazak-gurnah-literatur-nobelpreis-kolonialismus-sansibar-tansania?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [Zugriff: 19.10.2021].

3 <https://www.pri.org/stories/2021-10-07/nobel-prize-winner-abdulrazak-gurnah-introduction-man-and-his-writing> <https://www.pri.org/stories/2021-10-07/nobel-prize-winner-abdulrazak-gurnah-introduction-man-and-his-writing> [Zugriff: 19.10.2021].

Werner Wintersteiner

Deutschunterricht als Global Citizenship Education

Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken

Anstatt den Kosmopolitismus in einer supranationalen Identität verkörpert zu sehen, ist es sinnvoller, ihn in reflexiveren Formen des Selbstverständnisses zu finden.
(Delanty 2006, S. 43)

Heute ist es die Rolle der Kultur, unseren Zeitgenossen die intellektuellen und moralischen Werkzeuge zu liefern, die ihnen das Überleben ermöglichen können – nichts weniger.
(Maalouf 2009, S. 203)

Global Citizenship Education (GCED) ist zunächst eine bestimmte Perspektive auf Bildung (global), verbunden mit einer bestimmten Werthaltung (globale Gerechtigkeit) und einem Bildungsziel (global citizens). Es ist der Vorschlag für ein Bildungs-Paradigma, wenn man GCED im weiten Sinn versteht, und zugleich ein konkreter Bildungsinhalt, was GCED im engeren Sinn betrifft. Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern Deutschdidaktik und Deutschunterricht als eine Realisierung von GCED verstanden werden können.¹

1. »Leben lernen« – über die Aktualität eines ganzheitlichen Bildungsprogramms

»Welchen Planeten werden wir unseren Kindern hinterlassen?« (Hans Jonas)
»Welchen Kindern werden wir unsere Welt hinterlassen?« (Jaime Semprun)²

Man kann die Herausforderungen der Gegenwart wohl am besten als die Spannung zwischen diesen beiden Fragen beschreiben: die Sorge um den Zustand des Planeten, der ökologisch und sozial aus dem Gleichgewicht geraten ist, einerseits,

WERNER WINTERSTEINER siehe Seite 8.

1 Alle fremdsprachigen Zitate wurden vom Autor dieses Textes übersetzt.

2 Zitiert nach Morin 2014, S. 13.

und andererseits die Sorge um die Menschen, die diese Herausforderung meistern müssen, formuliert als Sorge um den Zustand einer Bildung, die nicht adäquat auf die Bewältigung dieser Aufgaben vorbereitet.

Wie berechtigt die Sorge um den Planeten ist, braucht hier nicht ausgeführt zu werden. Dazu ist die öffentliche Debatte, die oft um den Begriff des *Anthropozäns* kreist, allzu präsent. Wie relevant hingegen die Sorge um die Qualität der Bildung ist, belegen die zahlreichen einschlägigen Publikationen. Etliche bemühen sich um den Nachweis, dass das Bildungssystem immer noch »bildungsferne« sowie migrantische Kinder benachteiligt und die Ökonomisierung der Bildung ihren Zielen schade (z. B. Bourdieu/Passeron 1964 und 1970; Gogolin 1994; Renner/Ribolits/Zuber 2004; Herzog-Punzenberger 2006; Münch 2009; El-Mafaalani 2020; Erkurt 2020). Andere wiederum zeigen grundsätzlich die Inadäquatheit der Bildungsinhalte und -methoden, gemessen an den Herausforderungen (z. B. Illich 1971; Liessmann 2008, 2016, 2017; Nida-Rümelin 2013). Einer der scharfsinnigsten Kritiker heutiger Bildung ist der französische Philosoph Edgar Morin. Er stellt, unter Berufung auf Jean-Jacques Rousseaus *Émile*, als hauptsächliche Aufgabe von Bildung, gerade auch schulischer Bildung, heraus »leben zu lernen«: »Leben ist ein Beruf, den ich ihn [den Zögling Emil, W. W.] lehren will.« (Rousseau 1998, S. 14) Morin erläutert:

Unsere Bildung lehrt uns nur sehr partiell und ungenügend zu leben, sie entfernt sich vom Leben, da sie die grundlegenden Probleme des Lebens ignoriert [...] und die Wissensbereiche in getrennte Bestandteile zerschneidet. Der immer mächtigere und immer drückendere techno-ökonomische Trend tendiert dazu, die Bildung auf den Erwerb sozioprofessioneller Kompetenzen zu reduzieren, auf Kosten der existentiellen Kompetenzen, die eine Erneuerung der Kultur und Einführung von lebensnotwendigen Themen in die Bildung bieten können. (Morin 2014, S. 22)

Dem gegenüber plädiert Morin für eine ganzheitliche Bildung, die nicht nur Wissen bietet, sondern auch ein Wissen über das Wissen, die die Unsicherheiten und Risiken der Generierung von Kenntnissen und Wissen lehrt, die die Unsicherheit als menschliche Grundbedingung akzeptieren lehrt, und die vor allem lehrt, eine Verbindung zwischen den verschiedenen Wissensbereichen und zwischen dem Wissen und der eigenen Persönlichkeit herzustellen. Dabei sieht Morin den Menschen nicht bloß als homo oeconomicus, der sich beruflich bilden soll, sondern auch als Individuum, das ein gelingendes Leben anstrebt, als verantwortungsbewusste Staatsbürger*in im Kontext der Weltgesellschaft wie auch als Erdenbürger*in in Verbundenheit mit allen Formen des Lebens (vgl. dazu Gutjahr/Millonig/Wolf 2015). Nur mit dieser planetaren Perspektive, so Morin, kann ein Leben gelingen, das sich den genannten heutigen Herausforderungen stellt.

Der Deutschunterricht ist wohl das ganzheitliche Fach par excellence, in dem viele Anforderungen, die Morin an die Bildung stellt, in selbstverständlicher Weise miteinander verbunden werden können. »Leben lehren« war wohl schon seit jeher ein Ziel vieler Deutschlehrer*innen, wie immer sie auch diese Aufgabe verstanden haben mochten. Der Deutschunterricht ist eben sowohl ein »technisches« Fach, das praktische intellektuelle Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Sprechen, Analysieren, Beurteilen, Argumentieren und den Gebrauch audiovisueller »Texte« lehrt, wie

auch ein künstlerisch-philosophisches Fach, das es erlaubt, über sich und die Welt nachzudenken, ein politisches Bewusstsein auszubilden, die ästhetische Dimension zu entdecken und mit Sprache und Bild Welt zu gestalten. All diese Aktivitäten und die Ausbildung all dieser Fähigkeiten – und das ist sicher eine Besonderheit des Deutschunterrichts – sind nicht voneinander isoliert, sondern fließen ineinander, können zwar analytisch getrennt betrachtet werden, sind jedoch im praktischen Vollzug eins.

Natürlich ist diese Beschreibung ein Idealbild des Deutschunterrichts, denn seine Vielfalt und Vielgestaltigkeit führt dazu, dass jede Generation und jede Richtung von Deutschdidaktiker*innen, sicher auch unter dem Einfluss gesellschaftlich vorherrschender Strömungen, diese Vielfalt ganz unterschiedlich akzentuieren. Ich behaupte aber, dass wir gerade heute diese ganzheitliche Sicht, die keinen Aspekt des Faches vernachlässigt, brauchen, um tatsächlich »leben zu lernen«, das heißt, die heute existentiellen Herausforderungen anzunehmen. Ein Kriterium ist dabei, ob Bildung uns auf einen nationalen Blickwinkel fixiert oder ob und wie weit Bildung uns eine globale und planetare Sichtweise vermittelt, also ein Verständnis von unseren wechselseitigen Abhängigkeiten im »Heimatland Erde« (Morin/Kern 1999) bzw. von allem Leben in der Biosphäre fördert. Auch diesbezüglich ist der Deutschunterricht ein Kernfach des schulischen Kanons.

2. »Was bleibt aber, stiften die Dichter« – die wechselnden Selbst- und Weltbilder des Deutschunterrichts

Ein weiteres Charakteristikum des Deutschunterrichts ist, dass er, ähnlich wie der Geschichtsunterricht, vermitteln kann, wie die Gesellschaft sich selbst und die Welt sieht und wie sie möchte, dass die Jugend die Welt sieht. Das geht natürlich nicht ohne Verzerrungen und Idealisierungen ab. Lange Zeit standen dabei, zumindest in den Gymnasien, die Werke (vornehmlich) der deutschen Literatur im Mittelpunkt – Maßstab des Guten, Wahren und Schönen wie auch Leitbilder des nationalen Stolzes. Nationale Bildung durch nationalliterarische Bildung hieß die Formel. »Nichts hat die Entwicklung des Deutschunterrichts vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ende des Nationalsozialismus stärker bestimmt als die Überzeugung, daß es seine höchste Aufgabe sei, alle Schüler zu einem bewußten Deutschtum zu erziehen.« (Frank 1973, S. 375) Nach 1945 sollte eine literarische Rezeption, die den gesellschaftlichen Kontext bewusst ausblendet, jedem nationalistischen Sündenfall vorbeugen. Damit wurde aber erst recht ein Weltbild propagiert, in dem Literatur nun wie ein Religionsersatz für restaurative Werte und eine abstrakte Moral stand. »Was bleibt aber, stiften die Dichter« – dieses einseitig verstandene Hölderlin-Wort diente noch in den 1970er Jahren als Titel eines Deutschlehrbuches (Rauch/Reichel 1970).

Bald danach kam die Zeit, in der nicht mehr die Dichtkunst das Maß aller Dinge war (und damit eine unkritische Orientierung an idealisierten Vorbildern förderte), sondern wo die Literatur zur Zeugin kritikwürdiger gesellschaftlicher Verhältnisse aufgerufen wurde (und damit auch kritisches Denken lehren sollte). Zugleich kam

es zu einer Verschiebung der Gewichte: Sprachunterricht wurde gegenüber dem Literaturunterricht aufgewertet und ist schließlich de facto zum Hauptinhalt des Deutschunterrichts geworden (unabhängig davon, wie die einzelnen Lehrpläne das beschreiben). Diese Orientierung hat sich spätestens mit der alles umfassenden so genannten Kompetenzorientierung und der mit ihr korrespondierenden Ausarbeitung von Standards nochmals gewandelt. Das Schwergewicht auf dem Sprachunterricht ist geblieben, aber der Deutschunterricht wurde nun ziemlich eindeutig zu einem »technischen« Fach, das die Fertigkeiten in den Mittelpunkt stellt, die für die Schule selbst, für jedes Studium wie auch für die meisten Berufe von grundlegender Bedeutung sind. Vielleicht hat sich damit auch die Art verändert, wie die Ausbildung von Weltbildern der Lernenden gefördert wird. Dies geschieht nun wohl weniger direkt, vor allem im Literatur- oder im Schreibunterricht, aber dafür subkutan sehr intensiv. Ist doch die Fixierung auf Standards und Kompetenzen selbst eine nachdrückliche, wenn auch indirekte Wertevermittlung. Zugleich ist die Frage, ob die Zurückdrängung der Literatur zugunsten pragmatischer Texte nicht auch mit einer Ersetzung komplexerer und vielschichtigerer Weltbilder durch plattere Modelle einhergeht.

Niemals aber ist die »humanistische« bzw. »humanistisch-politische« Orientierung des Deutschunterrichts verschwunden. Wenn sie auch heute, zumindest in der Deutschdidaktik, nicht mehr Mainstream zu sein scheint, finden sich doch im praktischen Schulunterricht zahllose Lehrkräfte, die es als ihre Mission ansehen, die Kompetenzen, die der Deutschunterricht fördern und entwickeln kann, gerade im Sinne des »Lernens zu leben«, einzusetzen. Damit ist auch eine große Aufnahmebereitschaft für die Anliegen von Global Citizenship Education (GCED) gegeben. Es wird sich allerdings zeigen, dass das »humanistische Anliegen« mitunter nicht nur Teil der Lösung, sondern auch Teil des Problems ist.

3. »Globale Gerechtigkeit« – das Bildungsprogramm von Global Citizenship Education (GCED)

GCED, ein Begriff, der immer stärker den früher gebräuchlichen Term *Globales Lernen* ablöst bzw. mit ihm verschmilzt, betont die politische Dimension der Bildung. Dafür steht der Ausdruck *citizenship*, der im Deutschen nicht so gebräuchlich und auch nicht so leicht ohne Verlust an Konnotationen übersetzbar ist. Daher hat sich auch bei uns der englische Begriff eingebürgert.³ GCED sieht sich dabei einem weiten Begriff politischer Bildung verpflichtet, wie ihn die amerikanische Philosophin Amy Gutmann vertritt: »[...] ›political education‹ – the cultivation of the virtues, knowledge, and skills necessary for political participation – has moral primacy over other purposes of public education [...]« (Gutmann 1999, S. 287).

GCED ist nicht nur ein spezifisches Bildungsprogramm, sondern zunächst eine Grundorientierung von Bildung, die auf die eingangs skizzierte planetare Heraus-

3 Für eine genauere Begriffsdiskussion siehe Wintersteiner 2013 und Wintersteiner u. a. 2014.

forderung eingeht, soweit dies ins Feld der Erziehung und Bildung fällt. In einer schwachen Lesart ist GCED einfach ein moralischer Anspruch an das Individuum, sich nicht nur als Bürger*in eines bestimmten Landes zu verstehen, sondern auch die Folgen nationalpolitischen Handelns bzw. des eigenen Verhaltens als Individuum im weltweiten Maßstab mit zu berücksichtigen. Dabei werden meist die großen globalen Fragen wie Armut und Hunger, Rüstung und Krieg, Klimawandel und Artensterben genannt. Die Werthaltung, die damit propagiert wird, bzw. das Handlungsfeld, auf das die Lernenden dabei verwiesen werden, ist im Allgemeinen das des kritischen Konsumenten, der kritischen Konsumentin. Das kommt, wenn dies als die einzige Option hingestellt wird, allerdings einer Entpolitisierung gleich.

In einer starken oder »kritischen« (Andreotti 2006) Lesart, die hier vertreten wird, steht GCED aber für viel mehr: Sie ist ein neues Paradigma von politischer Bildung bzw. von Bildung überhaupt.⁴ Ihre normative Orientierung ist die Befähigung der Lernenden, als Weltbürger*innen mit lokaler Verortung anstehende Herausforderungen verantwortungsvoll und mit weltbürgerlicher Perspektive anzugehen, präziser gesprochen: einen *glokalen* Blickwinkel einzunehmen. Das bedeutet auch die Überwindung dessen, was Ulrich Beck »methodologischen Nationalismus« (Beck 1997, S. 115) genannt hat – die systematische Betrachtung aller Phänomene von einem nationalen Standpunkt aus. Dies bezieht sich nicht nur auf die nationale Sichtweise einzelner Staaten, sondern ist auch eine Kritik am Eurozentrismus und fordert ein Einbeziehen von Stimmen aus dem Globalen Süden, die ein völlig anderes Weltbild vertreten (z. B. Quijano 2000; Mignolo 2011). Statt ausschließlich an eine individuelle Moral zu appellieren, weist kritische GCED auf den Widerspruch zwischen den kodifizierten Menschenrechten und der Realität hin. Daraus wird ein Rechtsanspruch abgeleitet, eine ungerechte Weltordnung zu transformieren. Und diese Transformation oder Metamorphose (vgl. Morin 2014, S. 122) bedarf eben zunächst eines sehr elementaren und vielgestaltigen Perspektivenwechsels – eine ureigene Aufgabe von Erziehung und Bildung (vgl. dazu Benner 2020, v. a. Kapitel 1). GCED versteht sich so gesehen nicht so sehr als ein Themenbereich von Bildung, sondern als eine Art Meta-Konzept, das viele bislang selbstverständliche Grundannahmen unseres Bildungskanons infrage stellt. Was das konkret meint, wird in den weiteren Beiträgen dieses Themenhefts entfaltet.

GCED kann als Unterrichtsprinzip verstanden werden, das in *allen* Fächern handlungsleitend sein sollte. Damit kann GCED auch als pädagogisch-didaktische Umsetzung einer Entwicklung verstanden werden, die in den Sozialwissenschaften und der allgemeinen Pädagogik längst eingesetzt hat: ein langer und langsamer Prozess der »Dekolonialisierung« des Wissens und der Grundlagen des Wissens und damit von Bildung mit dem Ziel einer »dialogischen Verständigung« zwischen Nord und Süd, um die großen Menschheitsfragen gemeinsam lösbar zu machen. Ein gemeinsames Lernen also – eben das, was »leben lernen« heute bedeutet.

4 Vgl. für diese beiden Lesarten Andreotti 2006, Wintersteiner u. a. 2014, Wintersteiner 2019 und Pashby u. a. 2020.

Das sind große Worte, zweifellos ungewohnt, aber wohl nicht unpassend in einer Zeit, in der kaum mehr über Ziele von Bildung diskutiert wird, sondern nur mehr über Methoden zum »Kompetenzerwerb« und zur optimalen »Evaluierung«.

4. »Mehr-sprachliche Bildung«: Deutschunterricht und | oder | als GCED

Gerade weil der Deutschunterricht eine so wichtige Rolle bei der Entwicklung des Selbst- und Weltbilds der Lernenden hat, ist eine kosmopolitisch-kritische (Neu-) Ausrichtung des Faches auch elementar für die individuellen Bildungsprozesse ebenso wie für die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft insgesamt. Es ist eben nicht gleichgültig, mit welchem Selbstverständnis, welchem geistigen Horizont und welcher Werthaltung junge Menschen an die Bewältigung der Aufgaben der Gegenwart und Zukunft herangehen. GCED, so die These, ist ein unabdingbarer »Bildungsstandard«, um das Wort einmal in einem anderen Sinne zu gebrauchen, der in seinen Konsequenzen für den Deutschunterricht sorgfältig geprüft werden sollte.

GCED, Deutschdidaktik und die Erkenntnisse der postkolonialen Studien

Kritische Global Citizenship Education ist stark von den postkolonialen Studien seit den 1980er Jahren geprägt. Diese, oft als zweite Welle des Postkolonialismus⁵ bezeichnete Strömung (vgl. Go 2016) ist großteils von Literaturwissenschaftler*innen getragen. Somit besteht auch eine direkte Verbindung zu Germanistik und Deutschdidaktik, die bislang allerdings viel zu wenig fruchtbar gemacht wurde.

Die Grundintention postkolonialer literarischer Kritik ist es, die selbstverständliche Gültigkeit westlicher ästhetischer Kategorien und Werturteile sowie die Allgemeingültigkeit westlicher literarhistorischer Periodisierungen infrage zu stellen. Sie bemüht sich den Nachweis zu erbringen, dass sich gerade auch in der »schönen Literatur« ungleiche Machtverhältnisse, Kolonialismus und imperiale Unterdrückung manifestieren und oft gerechtfertigt werden. Ihr Horizont ist global, doch ihre Perspektive ist die der kolonisierten und dominierten Völker. Sie untersucht den historischen und aktuellen Zusammenhang von Kultur, Globalisierung und Macht (Said 1981; Jameson/Miyoshi 1998; García Canclini 2001), kritisiert Rassismus und Eurozentrismus im Kulturbetrieb wie in den einzelnen Werken, sie geht auf die Vermischung und Hybridisierungen ein, die dabei – allerdings bei ungleichen Machtverhältnissen – entstanden sind, und entwirft Utopien einer neuen, herrschaftsfreien ästhetischen Kommunikation (Bhabha 2000; Glissant 1990, 1996). Sie nimmt den alten Diskurs über Weltliteratur unter postkolonialen und herrschaftskritischen Vorzeichen wieder auf (Damrosch 2003; Ezli/Kimmich/Werberger 2009; Goßens 2011; Cheah 2016). Die europäisch-außereuropäischen Literaturbeziehungen (Gutberlet/Helff 2011) werden neu interpretiert, der globale

5 Mit der ersten Welle verbindet man vor allem Autoren in den 1950er Jahren wie Aimé Césaire oder Frantz Fanon.

Kontext der deutschsprachigen Literatur wird ausgeleuchtet (Lützeler 1998, 2005, 2009). Auch die europäische Literatur, so die These, ist nur im weltliterarischen Kontext verständlich, und umso weniger ist eine rein nationalliterarisch ausgerichtete Forschung zielführend (Ette 2009).

Damit einher geht eine Neubewertung historischer Entwicklungen. Die Moderne wird nicht mehr als alleinige europäische Errungenschaft, sondern als Ko-Konstruktion mit den kulturellen Kapazitäten anderer Kontinente gesehen. Und heute sei Europa erst recht »nicht mehr das Gravitationszentrum der Welt« (Mbembe 2014, S. 11). Mit Slogans wie »Europa provinzialisieren« (Chakrabarty 2010; Mbembe 2014) oder »die Moderne provinzialisieren« soll eine neue Deutung der (Kultur-) Geschichte vorgenommen werden.⁶ Das sind elementare Herausforderungen für das Selbstverständnis der europäischen Literatur(wissenschaft) und für die Germanistik im Besonderen. Allerdings stellten einige Beobachter*innen (Uerlings 2011; Febel 2012) noch vor wenigen Jahren fest, dass die deutschsprachige Germanistik im Vergleich zu den englischen und französischen Philologien einen gewaltigen Rückstand in Bezug auf die Rezeption postkolonialen Denkens habe.

In den letzten zehn Jahren ist allerdings ein deutlicher Aufholprozess zu bemerken. Diese Entwicklung kann hier nicht nachgezeichnet werden, erwähnt seien nur als einige Highlights die Publikation der einschlägigen Sektionen der Warschauer Tagung des Internationalen Germanistikverbands (Grucza u. a. 2012), die neue Buchreihe *Postkoloniale Studien in der Germanistik* im Aisthesis-Verlag (seit 2011) oder der Sammelband *Postkoloniale Germanistik* von Dürbeck und Dunker (2013). Für die Deutschdidaktik wohl am relevantesten ist, wie weit sich diese neue paradigmatische Orientierung in der Literaturgeschichtsschreibung bzw. der Neuinterpretation kanonischer Werke niederschlägt. Denn Literaturdidaktik und Literaturunterricht sind darauf angewiesen, dass die Germanistik gerade auch die kanonische deutschsprachige Literatur unter postkolonialer Perspektive neu aufarbeitet. Dazu Herbert Uerlings:

Die Aufnahme interkultureller und postkolonialer Perspektiven könnte sich hier in dreierlei Hinsicht niederschlagen: erstens in einer Erweiterung des Kanons der Autoren und Werke, ihrer Deutungen und des Literaturbegriffs, zweitens in einer Neubestimmung des Verhältnisses von Literatur und Geschichte sowie, in Verbindung damit, einer Überprüfung der Prämissen, Ziele und Konzepte von Literaturgeschichtsschreibung und drittens in einer Reflexion des Verhältnisses unterschiedlicher Literaturen zueinander, namentlich der Entwicklung neuer Konzepte für die Berücksichtigung von Minderheitenliteraturen. (Uerlings 2011, S. 31)

In vielerlei Hinsicht hat dieser Prozess der Neuorientierung schon vor längerer Zeit begonnen. Die Anerkennung der Veränderung der Gesellschaften durch Migration und globalen Austausch war der entscheidende Schritt, der seit den späten 1980er Jahren zunächst Konzepte von Interkulturalität und Transkulturalität in der Germanistik (*Interkulturelle Germanistik*) wie auch in der Sprach- und Literaturdidaktik hervorbrachte, darunter etwa das Konzept des *Fremdverstehens* (vgl. Spinner 1989

6 Für einen Überblick über die Debatte zu Kolonialismus und Moderne siehe Arndt/Assa 2019.

bzw. *Der Deutschunterricht* 4/1989; Franz/Pointner 1994). Das war eine wichtige Öffnung über den Horizont des als homogen imaginierten Nationalstaats hinaus. Sie hat zu einer sich zunächst als »interkulturell« verstehenden Literatur- bzw. Deutschdidaktik geführt. Heidi Rösch hat meines Wissens dazu das erste systematische Konzept vorgelegt (Rösch 2000). Deutsch als Zweitsprache konnte sich als Fachdisziplin etablieren. Mehrsprachigkeit wurde als Hintergrund, Horizont und Thema des Deutschunterrichts erschlossen und ist inzwischen – auf akademischer, nicht auf schulpraktischer Ebene – ein Standard geworden. Dass es hier aber auch durchaus große Differenzen im Verständnis der neuen Situation bzw. neuer Zielbestimmungen gab (und gibt), zeigt wohl ein Blick auf das Streitgespräch zwischen der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin, die den einsprachigen Habitus der Schule kritisierte, und dem damaligen Doyen der Deutschdidaktik, Hubert Ivo (vgl. Griesmayer/Wintersteiner 2000). Langsam etablierte sich jedoch ein Diskurs über Transnationalität und Transkulturalität in der Literatur wie auch über eine Kanonöffnung in Richtung Weltliteratur (Honnef-Becker 2006; Wintersteiner 2006a und 2006b; Uerlings 2012; Rösch 2017). Themen wie Rassismus, Kolonialismus, aber auch Globalisierung in der Literatur wurden zuerst und am umfassendsten in der KJL-Forschung und -Didaktik aufgegriffen (von Renschler 1981 bis zu *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 2005 oder Knobloch 2011), schließlich aber auch in Germanistik und Deutschdidaktik generell (Dunker 2008; Kießling 2020). In den letzten zehn Jahren hat sich diese Entwicklung verstärkt fortgesetzt, wobei vor allem der bundesdeutsche *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (Appelt/Siege 2007 bzw. Schreiber/Siege 2016) zumindest beginnt, einen wichtigen Einfluss auf den praktischen Deutschunterricht zu entfalten (vgl. den Beitrag von Heidi Rösch in diesem Heft). Insgesamt fällt aber auf, dass es zwar eine wachsende Anzahl an praktisch-didaktischen Publikationen bezüglich einer kritischen, global orientierten Deutschdidaktik gibt, dass aber innerhalb der Zunft kaum Grundsatzdebatten zu dieser Thematik stattfinden. Ein Blick in die Zeitschrift *Didaktik Deutsch* zeigt, dass es hier zumindest in den letzten sieben, acht Jahren keinen einzigen diesbezüglichen Forschungsbericht oder Diskussionsbeitrag gab. Umso glücklicher kann man sein, dass es inzwischen einschlägige Tagungen speziell zur Deutschdidaktik gibt.⁷

Zusammengefasst: Deutschdidaktik und Deutschunterricht haben in vielerlei Beziehung auf die Globalisierung und Migration reagiert und sie haben dabei teilweise auch die ethnischen und sprachlichen Minderheiten im eigenen Land und in Grenzgebieten stärker einbezogen. So manche Didaktiker*innen haben sich neue Aufgaben gestellt, Umgang mit Mehrsprachigkeit zu einem anerkannten Prinzip gemacht und auch den literarischen Horizont erweitert. Doch die epistemische Basis des Denkens in Kategorien von Nationalliteratur und der einen und einzigen Staatssprache wurde und wird nur selten grundsätzlich hinterfragt. Die politische

7 <https://networks.h-net.org/node/79435/discussions/6253592/cfp-neue-perspektiven-auf-eine-kultur-und-humanwissenschaftlich> [Zugriff: 10.9.2021].

Dimension all dieser Fragen wird noch seltener thematisiert. Sollte die Ausrichtung nicht vielmehr ›globale Bildung‹ sein, die den Respekt vor der Verschiedenheit, das heißt vor der ›Andersheit‹ des/der Anderen, zum zentralen Programm macht?

Bis zu einer Global Citizenship-Orientierung ist also noch ein Stück Weges zurückzulegen. Es ist nun wohl Zeit, einen weiteren, größeren Schritt in diese Richtung zu setzen.

In der erwähnten schwachen Lesart, wie sie derzeit bei uns vorherrscht, bedeutet das nichts anderes, als dass eben auch ein bisschen europäische (und einige Beispiele außereuropäischer) Literaturen in den Unterricht eingebaut werden, dass ein wenig über Mehrsprachigkeit gesprochen und auch hie und da das Prinzip der Sprachaufmerksamkeit beachtet wird. Dies ist aber zumeist ein isoliertes Herangehen, das kein Verständnis für Zusammenhänge fördert und damit den Lernenden nicht wirklich ermöglicht, heutige Weltverhältnisse (auch in ihrer historischen Gewordenheit) zu verstehen und sich in ihnen zurechtzufinden. Wenn man einmal eben einen afrikanischen Roman zum deutschsprachigen Kanon hinzugesellt, erweitert man vielleicht punktuell die literarischen Kenntnisse, aber verändert noch keineswegs die Denkweise und das anerzogene Überlegenheitsgefühl bezüglich der »abendländischen Kultur«. *Critical Whiteness*⁸ sieht anders aus.

In einer starken Lesart, die hier vertreten wird, bedeutet ein GCED-inspirierter Deutschunterricht, Sprache, Literatur, Medien und Kultur in einer zweifachen globalen Vernetzung zu lehren:

- Einerseits als Ausdruck von Machtverhältnissen, unter denen sich mächtigere, erobernde Gesellschaften die Ressourcen und die kulturellen Errungenschaften der Unterlegenen aneignen, deren Kultur ihren Stempel aufdrücken oder sie auslöschen. Hier geht es um Macht, Unterwerfung und um deren ideologische Absicherung durch Rassismus und Sexismus ebenso wie um vielfältigen Widerstand dagegen.
- Andererseits als ein permanentes Spiel der Vermischung und gegenseitigen Befruchtung unterschiedlicher Kulturen, Subkulturen bzw. Vorstellungen von dem, was Kultur eigentlich ist oder sein sollte – ein »Spiel«, das trotz der bestehenden Machtverhältnisse und durch sie hindurch funktioniert. Hier geht es also um die Ergebnisse von Kreolität, Hybridität und Transkulturalität.

Sehr häufig sind diese beiden Aspekte nicht auseinanderzuhalten, sondern miteinander verwoben. Umso interessanter ist die Auseinandersetzung mit dieser Problematik, auch für einen forschenden, sozusagen »investigativen« Literaturunterricht, der die Lernenden auffordert, selbst auf Spurensuche zu gehen. Zumal es darum geht, mithilfe dieser literarischen »Forschung« die eigene (privilegierte) Position in der Weltgesellschaft zu erkennen und infrage zu stellen. Das gilt zumindest für die alteingesessene »heimische« Bevölkerung in unseren Ländern.

8 <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-5> [Zugriff: 10.9.2021].

Dieser Beitrag, wie auch dieses Themenheft, ist ein Vorschlag, über eine paradigmatische Orientierung des Deutschunterrichts (wie schulischer Bildung insgesamt) an den Prinzipien von GCED nachzudenken. Das wirft viele Fragen auf: (Wieweit) bleibt die spezifische Funktion des Deutschunterrichts als sprachlich-kulturelle Bildung, die im Medium der deutschen Sprache und mit einem Fokus auf die deutschsprachig produzierte Literatur und Kultur konzipiert ist, unangetastet? Wieweit müsste sie modifiziert werden? Was heißt es, die deutsche/österreichische/Schweizer/europäische Kultur nicht mehr als exklusive und autonome nationale Kultur zu verstehen und zu lehren, sondern sie in den Kontext welthistorischer, weltkultureller wie auch vielsprachiger Entwicklungen zu stellen? Finden sich dazu nicht bereits Festlegungen in manchen Lehrplänen? Aber wie konsequent sind diese Festlegungen? Die Antworten darauf fallen wohl sehr unterschiedlich aus. Umso besser. GCED versteht sich als pluraler Ansatz.

Literatur

- ANDREOTTI, VANESSA (2006): Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: *Policy & Practice – A Development Education Review*, H. 3, S. 40–51.
- APPELT, DIETER; SIEGE, HANNES (Hg., 2007): *Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Bonn.
- ARNDT, SUSAN; ASSA, SHIRIN (2019): Kolonialismus und Moderne: Konzepte des Transnationalen aus postkolonialer Perspektive. In: Bischoff, Doerte; Komfort-Hein, Susanne (Hg.): *Handbuch Literatur & Transnationalität*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 351–365.
- BECK, ULRICH (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beiträge Jugendliteratur und Medien* (2005), H. 4: Lesen in einer globalisierten Welt. Weinheim: Juventa.
- BENNER, DIETRICH (2020): *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz.
- BHABHA, HOMI (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE (1964): *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit. [Deutsch: *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK 2007.]
- DIES. (1970): *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CHAKRABARTY, DIPESH (2010): *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt/M.: Campus.
- CHEAH, PHENG (2016): *What is a world? On Postcolonial Literature as World Literature*. Durham-London: Duke University Press.
- DAMROSCH, DAVID (2003): *What Is World Literature?* Princeton: Princeton University Press.
- DELANTY, GERARD (2006): The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. In: *The British Journal of Sociology*, Jg. 57, H. 1, S. 25–47.
- Der Deutschunterricht* (1989), H. 4: Fremdes verstehen. Hannover: Friedrich.
- DUNKER, AXEL (2008): *Kontrapunktische Lektüren. Koloniale Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts*. München: Wilhelm Fink.
- DÜRBECK GABRIELE; DUNKER, AXEL (Hg., 2013): *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: Aisthesis.

- EL-MAFAALANI, ALADIN (2020): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- ERKURT, MELISA (2020): *Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Zsolnay.
- ETTE, OTTMAR (2009): Europäische Literatur(en) im globalen Kontext: Literaturen für Europa. In: Ezli, Ökzan; Kimmich, Dorothee; Werberger, Annette (Hg.): *Wider den Kulturenzwang. Migration, Kulturalisierung und Weltliteratur*. Bielefeld: transcript, S. 257–296.
- EZLI, ÖKZAN; KIMMICH, DOROTHEE; WERBERGER, ANNETTE (Hg., 2009): *Wider den Kulturenzwang. Migration, Kulturalisierung und Weltliteratur*. Bielefeld: transcript.
- FEBEL, GISELA (2012): Postkoloniale Literaturwissenschaft. Methodenpluralismus zwischen Rewriting, Writing back und hybridisierenden und kontrapunktischen Lektüren. In: Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229–247.
- FRANK, HORST JOACHIM (1973): *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Carl Hanser.
- FRANZ, KURT; POINTNER, HORST (1994): *Interkulturalität und Deutschunterricht*. München: ars una.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2001): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- GLISSANT, ÉDOUARD (1990): *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard.
- DERS. (1996): *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard.
- DERS. (2005): *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit*. Heidelberg: Wunderhorn.
- GO, JULIAN (2016): *Postcolonial Thought and Social Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- GOSSENS, PETER (2011): *Weltliteratur. Modelle transnationaler Literaturwahrnehmung im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- GRIESMAYER, NORBERT; WINTERSTEINER, WERNER (Hg., 2000): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 7).
- GRUCZA, FRANCISZEK; BOLLE, WILLI; DÜRBECK, GABRIELE; OLOUKPONA-YINNON, ADJAI A. PAULIN; SUBRAMANIAN, BALASUNDARAM; TAKAHASHI, YOSHITO (Hg., 2012): *Koloniale und postkoloniale deutschsprachige Literatur*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010 – Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit, Bd. 14).
- GUTBERLET, MARIE-HÉLÈNE; HELFF, SISSY (Hg., 2011): *Die Kunst der Migration. Aktuelle Positionen zum europäisch-afrikanischen Diskurs. Material – Gestaltung – Kritik*. Bielefeld: transcript.
- GUTJAHR, CYNTHIA; MILLONIG, ANITA; WOLF, LISA (2015): Wissen, Reflexion. Erkenntnis. Edgar Morins Plädoyer wider die Komplexitätsreduktion. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 3, S. 106–112.
- GUTMANN, AMY (1999): *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA (Hg., 2006): *Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich*. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (= Working paper, Nr. 10).
- HONNEF-BECKER, IRMGARD (2006): *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- ILLICH, IVAN (1971): *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*. München: Kösel.
- JAMESON, FREDRIC; MIYOSHI, MASAO (Hg., 1998): *The Cultures of Globalization*. Durham-London: Duke University Press.
- KISSLING, MAGDALENA (2020): »Weiße« Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.
- KNOBLOCH, JÖRG (Hg., 2011): *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt. Chancen und Risiken*. München: kopaed (= kjl&m 11.extra).
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2008): *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- DERS. (2016): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung: Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- DERS. (2017): *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay.

- LÜTZELER, PAUL MICHAEL (1998): *Schriftsteller und »Dritte Welt«*. Studien zum postkolonialen Blick. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2005): *Postmoderne und postkoloniale deutschsprachige Literatur. Diskurs – Analyse – Kritik*. Bielefeld: Aisthesis.
- DERS. (2009): *Bürgerkrieg global. Menschenrechtsethos und deutschsprachiger Gegenwartsroman*. München: Fink.
- MAALOUF, AMIN (2009): *Le dérèglement du monde*. Paris: Grasset.
- MBEMBE, ACHILLE (2014): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MIGNOLO, WALTER (2011): *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham-London: Duke University Press.
- MORIN, EDGAR (2014): *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Sud.
- MORIN, EDGAR; KERN, ANNE-BRIGITTE (1999): *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik*. Wien: Promedia.
- MÜNCH, RICHARD (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey und Co*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- NIDA-RÜMELIN, JULIAN (2013): *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- PASHBY, KAREN; DA COSTA, MARTA; STEIN, SHARON; ANDREOTTI, VANESSA (2020): A meta-review of typologies of global citizenship education: In: *Comparative Education*, Jg. 56, H. 2, S. 144–164.
- QUIJANO, ANÍBAL (2020): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien: Turia Reprint.
- RAUCH, GERTRUDE; REICHEL, FERDINAND (1970): *Was bleibt aber, stiften die Dichter. Ein Lesebuch für Frauenberufliche Lehranstalten*. Wien: Deuticke.
- RENNER, ELKE; RIBOLITS, ERICH; ZUBER, JOHANNES (2004): *Wa(h)re Bildung: Zurichtung für den Profit*. = Schulheft, Jg. 29. Innsbruck: StudienVerlag
- RENSCHLER, REGULA (1981): *Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur*. Basel: Lenos/Z.
- RÖSCH, HEIDI (2000): Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 7), S. 35–49.
- DIES. (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1998 [1762]): *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- SAID, EDWARD (1981 [1978]): *Orientalismus*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- SCHREIBER, JÖRG-ROBERT; SIEGE, HANNES (Hg., 2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. 2., aktual. und erw. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- SPINNER, KASPAR H. (1989): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4, S. 19–23.
- UERLINGS, HERBERT (2011): Interkulturelle Germanistik/Postkoloniale Studien in der Neueren deutschen Literaturwissenschaft. Eine Zwischenbilanz zum Grad ihrer Etablierung. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, Jg. 2, H. 1, S. 27–38.
- DERS. (Hg., 2012): *Postkolonialismus und Kanon*. Bielefeld: Aisthesis.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006a): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava. [Erweiterte Neuauflage 2021.]
- DERS. (2006b): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).
- DERS. (2013): Global Citizenship Education: Bildung zu WeltbürgerInnen. In: *AKTION & REFLEXION. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung*, H. 10, S. 18–29.
- DERS. (2019): Global Citizenship Education – eine pädagogische Antwort auf die »große Regression«? In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 42, H. 1, S. 21–25.
- WINTERSTEINER, WERNER; GROBBAUER, HEIDI; DIENDORFER, GERTRAUD; REITMAIR-JUÁREZ, SUSANNE (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: UNESCO.

Heidi Rösch

Globales Lernen?

Ein Kommentar zum Konzept des bundesdeutschen Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung | Deutsch und seiner Implementierung

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (OR 2016) will die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der schulischen Bildung konzeptionell voranbringen. Im Fokus des Beitrags steht der OR für das Fach Deutsch (OR-Deutsch 2017), den Ingelore Oomen-Welke, Bernt Ahrenholz und ich erarbeitet haben. Er wird zunächst in seinem Entstehungszusammenhang dargestellt, um ihn anschließend vor dem Hintergrund des Konzepts kritische Global Citizenship Education (GCED) zu kommentieren. Im Ausblick steht die Frage nach der Bedeutung des OR-Deutsch für andere deutschsprachige Länder, die in kritischer Auseinandersetzung mit dem Fehlen einer GCED-kritischen Perspektive und der Vernachlässigung der literar-ästhetischen Dimension beantwortet wird und die Forderung nach einer postkolonialen, migrationsgesellschaftlichen Akzentuierung statt der Nachhaltigkeitsperspektive erhebt.

1. Entstehung und Konzept des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR 2016)

Die erste Ausgabe des OR erschien 2007 mit Kapiteln zur Grundschule, Beruflichen Bildung, Politischen Bildung, Geografie, Religion-Ethik und Wirtschaft – zeitgleich mit dem KMK-Beschluss zur »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (BNE) als Element des Pflichtunterrichts. Die 2011 beschlossene Aktualisierung und Erweiterung um die Fächer Deutsch, Neue Fremdsprachen, Bildende Kunst, Musik, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaftlicher Unterricht und Sport für die Sekundarstufe I sowie die Kapitel zum Whole School Approach und zur Lehrkräftebildung wurde 2016 publiziert. Mittlerweile stehen neben der Langfassung eine

Kurzfassung sowie Teilausgaben zu den Fächern, die die Kurzfassung und die Ausführungen zu dem Fach enthalten, zur Verfügung.

Der Hinweis auf den »Lernbereich Globale Entwicklung« verdeutlicht die Intention, nicht ein eigenes Unterrichtsfach zu konzipieren, sondern Globale Entwicklung (GE) als Querschnittsaufgabe zu implementieren. Dieser fachübergreifende Ansatz zeigt sich nicht zuletzt an der verbindlichen Struktur für die Konzeption der einzelnen Unterrichtsfächer, die zunächst den Beitrag des jeweiligen Faches zur GE skizzieren, anschließend zu GE-Kernkompetenzen fachbezogene Kompetenzen und zu GE-Themenbereichen fachliche Beispielthemen formulieren sowie dazu ein »kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel« mit ausgearbeiteten Materialien entwickeln, das zu den spezifischen GE-Kompetenzen Fachkompetenzen auf drei Anforderungsstufen benennt. Unsinnigerweise wurde für das Fach Deutsch formuliert: »Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage deutscher Fachkenntnisse [...]« (OR-Langfassung 2016, S. 141). Die adjektivische Verwendung des Fachnamens ist für einige Unterrichtsfächer sinnvoll, führt in diesem Fall aber zu einer nationalen Etikettierung der Fachkenntnisse, die sicher nicht gemeint ist. Den Abschluss bilden Überlegungen zu »Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche[n]«, die – wie in kompetenzorientierten Curricula üblich – wieder eng an die vorab beschriebenen Kompetenzen und das Kompetenzraster angebunden sind. Diese strikten Vorgaben, die nur an wenigen Stellen durchbrochen werden, unterstützen die fachspezifische Umsetzung von GE, behindern aber eine Argumentation aus dem Fach oder der Fachdidaktik heraus. Dennoch führt dies nicht nur in den Ausführungen zum Fach Deutsch dazu, dass statt dem traditionellen (Deutsch-)Unterricht eine globalisierte, migrationsgesellschaftlich determinierte Konzeption abgebildet wird.

Der Untertitel des OR lautet »Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm ›Bildung für nachhaltige Entwicklung‹«. Dies verdeutlicht die Dominanz der nachhaltigen gegenüber der globalen Entwicklung, was das Verständnis von global in gewisser Weise einschränkend determiniert und nur bedingt die im GCED-Konzept angestrebte globale Perspektive, Werthaltung und Intention ins Zentrum rückt. Bildung wird an ein weltgesellschaftlich sicherlich sinnvolles und wichtiges Anliegen gebunden, ohne allerdings die Art der Bildung und/oder Erziehung so daran zu orientieren, dass eine globale Bildung oder Erziehung bzw. Globales Lernen konzipiert wird, was Lehr-Lern-Settings und den Lehr-Lernprozess ins Zentrum rücken würde. Wie sehr eine solche Konzeptionierung den Akzent verschieben würde, zeigt die Idee einer nachhaltigen Bildung, die sich eher an der Gestaltung von Bildungsprozessen, die nachhaltig bzw. lebenslang wirken (sollen), als an den Inhalten von BNE orientieren, was die Bearbeitung dieser Themen keinesfalls ausschließt, aber die Entwicklung didaktischer Konzepte mit entsprechenden Verfahren und Methoden in den Vordergrund rückt. Der Fokus meiner Analyse liegt allerdings auf dem Lernbereich Globale Entwicklung (GE) bzw. dem Globalen Lernen (GL) und seiner Umsetzung im Deutschunterricht bzw. der Deutschdidaktik.

Chandra-Milena Danielzik kritisiert an der ersten Fassung des OR, dass »historisch gewachsene (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Feldern

Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht grundlegend infrage gestellt werden« (Danielzik 2013, S. 26) und Ungleichheitsverhältnisse auch innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft sowie Eurozentrismus stabilisiert werden. Diese Kritik ist auch für die zweite Fassung des OR angebracht, auch wenn die von Danielzik genannten Gründe – die systematische »Ausblendung von Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus« (ebd., S. 29) und die Ignoranz gegenüber der »asymmetrische[n] Globalität«, nach der das Globale kein Raum von Gleichen ist (ebd., S. 31) – so nicht zutreffen, denn hegemoniale Herrschaftsverhältnisse werden durchaus aufgegriffen: Die konzeptionellen Grundlagen verweisen auf »diffuse Machtarchitekturen«, die »Dominanz des Westens« und »polyzentrische Macht-konstellationen« (OR-Langfassung 2016, S. 22), »Eurozentrismus« (ebd., S. 39), »Kultur- und Machtkonflikte« (ebd., S. 40). In den Kompetenzbereichen werden Differenzlinien zwischen »Handelnden und Beobachtern, zwischen Akteuren und Betroffenen, zwischen unterschiedlichen Kulturen, Staaten und Institutionen, Altersgruppen und Geschlechtern, Mächtigen und Machtlosen« (ebd., S. 91) benannt, die zum Perspektivenwechsel anregen sollen.

In den Ausführungen zu einzelnen Fächern – nicht zuletzt dem Deutschunterricht – werden hegemoniale Herrschaftsverhältnisse angesprochen: Musik wird als soziale Praxis verstanden, an der gesellschaftliche Rollen, Macht, Hierarchie und Wandel abzulesen und zu verstehen sind (ebd., S. 192). Das Fach Geschichte behandelt Kolonialismus sehr ausführlich (ebd., S. 255–262) und das Fach Wirtschaft thematisiert Kapitalismus, indem dort die »Macht der transnationalen Unternehmen« und die »Macht der Konzerne« (ebd., S. 286f.) bearbeitet wird. Hierbei stehen die Thematisierung und kritische Reflexion im Vordergrund, so dass sich die Frage stellt, ob Globales Lernen auf den Themenbereich beschränkt bleibt oder auch zum Unterrichtsprinzip geworden ist. Letzteres ist immerhin in Ansätzen erkennbar, wobei die (fach-)didaktische bzw. pädagogische Orientierung interkulturell (mit 77 Nennungen) oder transkulturell (mit 37 Nennungen) akzentuiert wird, während sich Globales Lernen vor allem in Quellen, Broschüren, Initiativen etc. findet und nicht konsequent als fachdidaktisches Konzept erkennbar wird. Der Hinweis auf postkoloniale Perspektiven erscheint insgesamt nur viermal: in den Ausführungen zu den Fächern Deutsch (ebd., S. 130), Neue Fremdsprachen (ebd., S. 164f.) und Geschichte (ebd., S. 264). Dies ist ein Indiz dafür, dass zwar inter- und transkulturelle Bezüge hergestellt werden, worunter auch Ungleichheitsverhältnissen thematisiert werden (können), diese aber nicht im Zentrum stehen.

Die Kompetenzorientierung, die der OR konsequent verfolgt und für alle Fächer in gleicher Weise vorstrukturiert, sollte eigentlich eine an Inhalten und Wissensbeständen orientierte Bildung zugunsten einer am Können, Bewusstmachen und Handeln orientierten Ausrichtung verdrängen. Doch die Ausführungen dieses OR verdeutlichen – genau wie viele kompetenzorientierte Curricula –, dass lediglich versucht wird, die zu vermittelnden Wissensbestände mit den Könnens- bzw. Kernkompetenzkategorien Erkennen, Bewerten und Handeln zu verbinden und entlang von fachübergreifenden, zum Teil auch fachspezifischen Operatoren zu konkretisieren.

2. OR-Deutsch: Globale Entwicklung im Deutschunterricht

Den OR des Faches Deutsch verfassten drei Deutschdidaktiker*innen mit sprach- und literaturdidaktischer sowie zweit- und mehrsprachigkeitsdidaktischer Ausrichtung und einer durchaus reflektierten Haltung zur Kompetenzorientierung. Dennoch haben wir unsere Ausführungen in das vorgegebene Raster eingepasst, um das für uns wichtige Anliegen des OR zu unterstützen – zumal sich das Containerfach Deutsch in besonderer Weise dafür eignet und die Deutschdidaktik auch eine breite Vorarbeit dafür geleistet hat.

Unter dem Aspekt »Beitrag des Faches Deutsch zum Lernbereich Globale Entwicklung« rücken die Autor*innen Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache ins Zentrum und verorten dies im Kontext eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern. Dabei spielen auch migrationsgesellschaftliche Überlegungen eine Rolle, die den Umgang mit den Herkunftssprachen von Schüler*innen aus migrierten Familien betreffen und Deutsch (als Zweit- und Bildungssprache) auch in sogenannten bilingualen Konzepten berücksichtigen.

So werden »zweisprachige Werke insbesondere auch der sogenannten Migrationsliteratur oder literarische Werke aus Ländern, die bisher nicht zum europäischen Bildungshorizont gehörten«, zum Unterrichtsgegenstand. Des Weiteren wird Deutsch im Vergleich mit anderen Sprachen – Sprachvarietäten innerhalb des Deutschen, mit den Schulfremd- und Familiensprachen sowie den Sprachen der Welt – untersucht und reflektiert, um eine »faire Bewertung anstelle eng nationaler oder rassistischer Ideen bezüglich der Sprachen und Menschen« (OR-Deutsch 2017, S. 18) zu entfalten.

Die »fachbezogene[n] Kompetenzen Deutsch« konkretisieren die Kernkompetenzen Erkennen, Bewerten und Handeln (vgl. Tabelle 1):

Erkennen	Bewerten	Handeln
1. Informationsbeschaffung & -verarbeitung 2. Erkennen von Vielfalt 3. Analyse des globalen Wandels 4. Unterscheidung von Handlungsebenen	5. Perspektivenwechsel & Empathie 6. kritische Reflexion & Stellungnahme 7. Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen	8. Solidarität & Mitverantwortung 9. Verständigung & Konfliktlösung 10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel 11. Partizipation & Mitgestaltung
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
1.1 ... Informationen über Sprachen finden, diese lokalisieren und Sprecherzahlen erkunden.	5.1 ... den Inhalt von Wörtern und Redewendungen in verschiedenen Sprachen vergleichen und die Perspektive des anderen erkunden.	8.1 ... Menschen, die Deutsch lernen, Verständnis entgegenbringen, Mehrsprachigkeit respektieren und für deren Akzeptanz eintreten.

1.2 ... über europäische und außereuropäische Literaturen sowie über globale Verbreitungswege von Literatur recherchieren.	5.2 ... Satz- und Textmuster in der eigenen und in anderen Sprachen erkennen sowie deren Funktion verstehen.	8.2 ... sich in die Kommunikation von Menschen mit unterschiedlichen Sprachhintergründen respektvoll und konstruktiv einbringen.
1.3 ... Informationen beschaffen zu Deutsch als Fremdsprache in der Welt.	5.3 ... literarische Handlungsverläufe aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven und Kontexten analysieren und bewerten.	8.3 ... sich offen mit den Sichtweisen in Werken der Migrationsliteratur auseinandersetzen.
1.4 ... zu Bereichen des Sprachengebrauchs und des Sprachwandels Nachforschungen anstellen.	5.4 ... verstehen und konstruktiv damit umgehen, dass in Kommunikation und Literatur oft Sprache aufgrund unterschiedlicher Traditionen verschieden wahrgenommen und interpretiert wird.	9.1 ... hilfreich in Diskurse differenten Verstehens eingreifen und zur Verständigung beitragen.
2.1 ... unterschiedliche Erscheinungsformen und Anwendungen der Mehrsprachigkeit erkennen und beschreiben.	5.5 ... sich am Beispiel von Übersetzungen die Herausforderungen an Einfühlungsvermögen und Perspektivenwechsel für das Sprachenverständnis bewusst machen.	9.2 ... zur Entschärfung von Sprachen- und sprachlich bedingten Konflikten beitragen.
2.2 ... Rollenmodelle in Sprachen und Literaturen wahrnehmen (z. B. soziale Rollen, politische Rede).	5.6 ... exotische Klischees auffinden und deren Instrumentalisierung für den Kaufentschluss bewerten.	9.3 ... (verbalen) Angriffen entgegentreten und vermittelnd eingreifen.
2.3 ... kulturbedingte, interkulturelle und migrationsgesellschaftliche Formen von Kommunikation unterscheiden.	6.1 ... sprachliche Ausdrücke im Vergleich reflektieren und bewerten, z. B. an Internationalismen, Redewendungen.	9.4 ... kultur- und sprachbezogene Konfliktsituationen aus der Literatur diskutieren und Konsequenzen für das Alltagshandeln überlegen.
3.1 ... Sprachenrechte von Sprachminderheiten und Sprachenrechte unter Migrationsbedingungen untersuchen.	6.2 ... Funktion, Begrenzung und Potenzial kleinerer Sprachen argumentativ darstellen und aus deren Sprecherperspektive für Sprachenrechte argumentieren.	10.1 ... Kontakte zwischen Menschen aus verschiedenen Lebenswelten in der direkten Begegnung bzw. durch mediale Kommunikation konstruktiv gestalten.
3.2 ... den Status von Welt-sprachen und weniger verbreiteten Sprachen erforschen.	6.3 ... Bezüge zu globalen Entwicklungsfragen in der Literatur kulturübergreifend herausarbeiten.	10.2 ... sich mit Deutsch-Lernenden über Fragen des globalen Wandels austauschen, auf Deutsch und in anderen Sprachen.

3.3 ... Konzepte der »neuen« Weltliteratur erkunden und darstellen.	7.1 ... zu einer Bewertung des Dualismus von Weltsprachen und weniger gesprochenen heimischen Sprachen sowie deren Förderung bzw. Schutzmaßnahmen kommen.	11.1 ... sich im Rahmen von Unterrichtprojekten, Schulpartnerschaften, bei Auslandsaufenthalten oder in Sprachentandems für nachhaltige Entwicklung einsetzen.
4.1 ... individuelle Faktoren, Gruppendruck und gesellschaftliche Erwartungen bei der Sprachenwahl in komplexen Situationen erkennen und unterscheiden.	7.2 ... sich ein Bild darüber machen, wie in Medien und Literatur europäischer und außereuropäischer Länder zentrale Entwicklungsfragen des globalen Wandels dargestellt werden.	11.2 ... sich durch eine kritische Analyse von Film- und Literaturpreisen für eine gerechte Vergabe aussprechen.
4.2 ... Fremdzuschreibungen und Kulturalisierungen in realen Situationen, Texten und Medien unterschiedlichen Handlungsebenen zuordnen.	7.3 ... sich einen Überblick verschaffen zu Alphabetisierungsmaßnahmen und Aussagen machen zum Erfolg von weltweiten Programmen wie <i>Bildung für alle</i> (BfA).	11.3 ... sich in Auseinandersetzungen um die Einhaltung von Menschenrechten und für die Stärkung von Nachhaltigkeit sprachlich kompetent einbringen.
4.3 ... Beispiele geben für interkulturelle Kommunikation und Konfliktbearbeitung auf verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsebenen.		

Tab. 1: Fachbezogene Kompetenzen Deutsch (OR-Deutsch 2017, S. 21–23, z. T. etwas gekürzt)

Die vorstrukturierten »Beispielthemen« – Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse, Bildung, Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen, Frieden und Konflikt, Migration und Integration, Kommunikation im globalen Kontext – werden für den Deutschunterricht folgendermaßen spezifiziert:

- Literarische und pragmatische Texte sowie Medien bringen die *Vielfalt* der Lebensverhältnisse, Weltsichten und Werte mit sprachlichen, literarischen und medialen Gestaltungsmitteln zum Ausdruck. Nichtdeutsche Familiensprachen und Regionalsprachen werden einbezogen und Sprachen im Kontakt thematisiert.
- Weltweite Mobilität und Globalisierung betreffen auch sprachliche *Bildung* und die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache in der Welt. Zu fördern ist der Erwerb von Sprachen auf Gegenseitigkeit.
- »Kleine Sprachen und Literaturen« gilt es zu schützen und Mehrsprachigkeit als *natürliche Ressourcen* zu nutzen.
- *Frieden und Konflikt* sind nicht nur Thema der Literaturen weltweit. Sie zeigen sich auch in Sprachenkonflikten, die für die Identität einzelner Gruppen existentielle Bedeutung haben. Dabei kann Deutsch wie jede Sprache gegenüber Minderheitensprachen die dominante Sprache oder – etwa in zweisprachigen Regionen – eine untergeordnete Sprache sein. In Konflikten gilt es die sprach-

liche Verständigung zu ermöglichen, mehrere Sichten auf die Ursachen zu gewinnen und die Argumente der Konfliktparteien wahrzunehmen.

- *Migration, Integration und Inklusion* als gleichberechtigte Partizipation lässt sich durch biografische Berichte und literarische Texte aus anderen Sprachen und Kulturen thematisieren, um Vielsprachigkeit und Vielschriftigkeit im eigenen Land und in der Welt als Normalfall wahrzunehmen, sprachliche Bauformen im Sprachvergleich zu erkennen, aber auch Verständnis für Akzente, Fehler oder Sprachnot zu entwickeln und strukturelle, soziale, kulturelle und emotionale Aspekte zu unterscheiden.
- Die Entwicklung von *linguae francae* und Sprachloyalität, der Umgang mit der Konkurrenz zwischen Sprachen und Spracherwerbssituationen sowie Wissen über Sprachen und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Bedeutung sind Merkmale der *Kommunikation im globalen Kontext*. (Ebd., S. 26 f.)

Folgerichtig befasst sich das »kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiel« mit dem Thema »Deutsch in der Welt« und thematisiert »Sprachen der Welt und ihren Status«, »individuelle oder regionale Mehrsprachigkeit«, »Bildungs- und Konfliktzweisprachigkeit« sowie unterschiedliche Sprach- und Schriftsysteme (ebd., S. 28–39). Die Umsetzung erfolgt erfahrungsorientiert und produktiv. Im Zentrum der Umsetzung stehen Fallbeispiele, Dialog- und Diskussionsformen, Rollengespräche und -spiele, eigene netzbasierte Recherchen und gemeinsame Reflexionen, häufig eingebunden in Projekte.

Entsprechend orientieren sich auch die »Hinweise zur Leistungsbeobachtung und zu Lernentwicklungsgesprächen« am verstehenden und produktiven Lernen in offenen Aufgabenformaten mit – auch für die Schüler*innen nachvollziehbaren – Bezügen zu den Inhalten und den angestrebten Kompetenzen, die für das Unterrichtsvorhaben ausgewählt wurden. Sichtbar wird die differenziert zu ermittelnde Verstehensleistung von mündlichen, schriftlichen und medialen Texten »am aufgabenentsprechenden Auffinden von Textstellen bzw. Argumenten im Text, an eigener argumentativer Auseinandersetzung mit dem Text, auch in Form von Übersichtsrastern Pro und Kontra oder in kontroversen Gruppendiskussionen, bei denen jede Gruppe einen Argumentationsstrang vertritt, sowie an sinnvollen Zusammenfassungen von Texten oder Textabschnitten« (ebd., S. 40) im Kontext analoger oder digitaler Präsentationsformen. Als Lernentwicklungsgespräche sind die vorgeschlagenen Methoden- und Ergebnisdiskussionen zu betrachten, an denen sich Lehrpersonen und Schüler*innen beteiligen. Dabei werden Schritte zur Lösung einer Frage, die zur Verfügung stehenden Medien und Methoden und was von wem leistbar ist, besprochen und es findet eine individuelle Beratung zu Fortschritten und zu mehr Autonomie im Lernprozess statt.

3. Globales Lernen im OR?

Werner Wintersteiner konstatiert in der Einleitung dieses Themenheftes, dass »Deutschdidaktik und Deutschunterricht [...] in vieler Beziehung auf die Globa-

lisierung und Migration reagiert und teilweise auch die ethnischen und sprachlichen Minderheiten im eigenen Land und in Grenzgebieten stärker einbezogen [haben], [... sowie] den Umgang mit Mehrsprachigkeit zu einem anerkannten Prinzip gemacht und auch den literarischen Horizont erweitert« haben (Wintersteiner in diesem Heft, S. 17).

Er vermisst allerdings das grundsätzliche Hinterfragen der »epistemische[n] Basis des Denkens in Kategorien von Nationalliteratur und der einen und einzigen Staatssprache« und fordert, »die politische Dimension all dieser Fragen« zu thematisieren und »den Respekt vor der Verschiedenheit, das heißt vor der ›Andersheit‹ des/der Anderen, zum zentralen Programm [zu machen]« (ebd., S. 17 f.).

Bezogen auf die erste Hälfte der Aussage zeigt sich der OR-Deutsch unbestritten aktuell: Sprache und Literatur werden plural und global gedacht, verschiedene Spracherwerbssituationen werden berücksichtigt und der Umgang mit migrationsbedingter, punktuell auch migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit wird immer wieder forciert. Dass Sprachen (und Literaturen) in einem Herrschaftsverhältnis stehen, wird reflektiert, aber ein linguizismuskritischer (und national-literaturkritischer) Ansatz wird nicht konsequent verfolgt. Insgesamt ist der OR-Deutsch sprachdidaktisch dominiert und reduziert – was ich explizit selbstkritisch anzumerken habe – Literatur(en) weitgehend auf ihre thematische Funktion bezogen, ohne literaturdidaktische Impulse zu setzen.

Insgesamt verhindert die Fokussierung auf Themen bzw. Wissensbereiche, die sich auch in den Kompetenzbeschreibungen niederschlagen, eine intensive Beschreibung von fachdidaktischen Ansätzen. So findet zum Beispiel Mehrsprachigkeit insgesamt 19-mal Erwähnung; sie wird zum einen auf »Schülerinnen und Schüler mit anderer Herkunftssprache und Fremdsprachenlernen« (OR-Deutsch 2017, S. 20) bezogen, zum anderen als »gesellschaftliches Faktum« (ebd., S. 29) und damit – wenn auch weniger dominant – auch migrationsgesellschaftlich gefasst. Zum dritten geht es um die »Mehrsprachigkeit in den Schulen verschiedener Länder« (ebd., S. 25) und um das »Prestige [...] gegenüber einer Zwei- und Mehrsprachigkeit, die aufgezwungen wird und deren Sprachen man teils lieber nicht zeigt« (ebd., S. 28). Diese Facetten von Mehrsprachigkeit gilt es zu erkennen, zu beschreiben, wahrzunehmen, zu respektieren und für deren Akzeptanz einzutreten (ebd., S. 21–33).

Hinweise auf (migrations-)spezifische Formen von Mehrsprachigkeit bzw. Translanguaging finden sich (nur) im Umgang mit literarischen Werken zur »Entdeckung von Mischformen von Sprachen (Hybridisierung, z. B. sog. »Kreol« oder »Pidgin«)« (ebd., S. 18). Auch werden anhand dieses Unterrichtsgegenstands »Methoden des postkolonialen Diskurses, wie Perspektivenwechsel, kulturhistorische Selbstreflexion, Dekonstruktion von Machtverhältnissen« genannt, die es »in der Literatur nachzuvollziehen oder im Umgang mit ihr zu erproben« (ebd., S. 18) gilt. Ansonsten wird immer wieder auf das Verfahren des (Sprachen-)Vergleichs verwiesen, wobei die semantische, strukturelle, zum Teil auch kulturelle Ebene im Vordergrund steht, punktuell geht es auch um Sprachenhierarchie, Sprachprestige und die Dominanzsprache, aber nur indirekt um Linguizismus. Ähnliches gilt für

das Verfahren des Perspektivenwechsels: Es zielt auf die Wahrnehmung von Differenzen und kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten, die Entfaltung von Einfühlungsvermögen (Empathie) und Respekt sowie das Unterstützen von Akzeptanz und Gerechtigkeit. Dieser Ansatz lässt eine identitäre Zielgruppenorientierung der Majorisierten vermuten, die sich für Akzeptanz und Gerechtigkeit für die bzw. mit den Minorisierten einsetzen (sollen). Eine Perspektivenreflexion im Kontext von Diskriminierung und Privilegierung aufgrund der sozialen Positionierung ist allerdings – wenn überhaupt – nur implizit erkennbar. Das ist insofern verständlich, als auch dies eine identitäre Zuschreibung mit sich brächte, die es im Kontext Globalen Lernens kritisch zu reflektieren gilt. Grundlegend dafür ist eine Abkehr von identitären und eine Entfaltung struktureller Ansätze etwa durch eine intersektionale Bildung, die Differenzlinien – wie die drei klassischen *gender*, *race*, *class*, aber auch Migration(shintergrund), Sprachen/Mehrsprachigkeiten/Spracherwerb u. a. – nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern sie in ihren ›Verwobenheiten‹ analysiert, additive Perspektiven überwindet und das Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten fokussiert. Dabei gilt es vor allem die Wechselbeziehungen von sozialen – im Falle des Deutschunterrichts auch sprachlichen und literarischen – Machtverhältnissen zu identifizieren, zu kritisieren und zu transformieren. Doch wie gelingt das?

1. sind diese Differenzlinien als Kategorisierung von Menschen in Frage zu stellen und ist ihre Essentialisierung aufzubrechen. Differenzlinien sind als Strukturmerkmale wahrzunehmen und als solche kritisch zu hinterfragen.
2. gilt es die Komplexität und Vielfalt der ›Verwobenheit‹ einerseits sichtbar zu machen, andererseits die sozialen Machtverhältnisse exemplarisch zu bearbeiten.
3. sind dabei plurale Perspektiven einer monolithischen Sichtweise gegenüberzustellen sowie Perspektivenreflexion und Perspektivenwechsel als zentrale Lernstrategien zu entfalten.

Insofern ist die konstruierte Binarität der Differenzlinien einerseits aufzubrechen, da es innerhalb jeder Kategorie bereits Vielfalt gibt. Andererseits geht es um die damit verbundene Binarität von Diskriminierung und Privilegierung, wobei die Zuordnung zu Diskriminierten vor allem durch Zuschreibung erfolgt, während sich bei Privilegierten häufig ein Nicht-Bewusstsein oder schlichtes Ignorieren, vielleicht sogar Leugnen dieser sozialen Positionierung zeigt. Ich plädiere in Anlehnung an den *Critical Whiteness*-Ansatz für eine kritische Privilegierungsperspektive, die die Diskriminierungsperspektive mindestens ergänzt, eventuell sogar überwindet. Es geht dann nicht nur um Empathie und Empowerment für minorisierte und inferiorisierte Gruppen, sondern um Power-Sharing für die majorisierten und privilegierten Gruppen und die dieses System stabilisierenden Strukturen – etwa im Bildungssystem mit seiner nicht nur national, sondern eben auch hegemonial ausgerichteten eurozentrischen und im Deutschunterricht erkennbar germanozentrischen Bildung.

Die Ausführungen des OR zum Deutschunterricht bieten dafür durchaus Ansatzpunkte, die es allerdings in intersektionaler Perspektive zu entfalten gelte,

indem globale Themen nicht additiv ›abgearbeitet‹ werden, sondern integrativ alle Lernbereiche durchdringen, mindestens aber konsequent begleiten sollten. Für den Umgang mit Literatur bedeutet das, kanonische Literatur in diesem Sinn kritisch zu lesen, aber auch andere Literatur zu lesen (vgl. Rösch 2007, 2017). Des Weiteren sind literaturdidaktische Ansätze zu etablieren, die sich globalen, mehrsprachigkeitsdidaktischen, postkolonialen oder auch migrationsgesellschaftlichen Perspektiven verpflichtet fühlen.

Werden die von Walter Mignolo (2011, S. 17 ff.) formulierten Hierarchieebenen – die ästhetische, epistemische und linguistische – angelegt, so zeigt der OR für den Deutschunterricht wertvolle Ansätze für die linguistische Hierarchie, denn es geht um das Herrschaftsverhältnis von Sprachen im Bildungsbereich und ›in der Welt‹ und neben europäischen Sprachen werden auch außereuropäische einbezogen. Bezogen auf die epistemische Hierarchie ist festzuhalten, dass die westliche Kosmologie und weißes Wissen nicht erkennbar hinterfragt oder erweitert werden, aber immerhin ein Ausblick in andere Weltansichten intendiert ist. Am wenigsten ausgeprägt ist die ästhetische Hierarchie: Zwar wird eine globale Sicht auf Literaturen geöffnet, aber grundsätzliche Fragen danach, was von wem zu welcher Zeit für wen und warum als Kunst/Literatur (oder eben nicht) angesehen wird, werden nicht gestellt.

4. Verbreitung und Nutzung des OR

2019 wurde das Ergebnis einer Studie zur Nutzung und Verbreitung der zweiten und erweiterten Ausgabe des OR publiziert. Dargestellt und ausgewertet werden abgeschlossene und laufende Länderinitiativen bzw. Umsetzungsprojekte, Bildungsprogramme mit OR-Bezug, die Nutzung des OR durch NGOs und Umsetzungsbeispiele zum Beispiel in Schulbüchern, in der Lehrkräftebildung, der Schulentwicklung etc. Grundlegend für die Bewertung sind dabei die Ergebnisse von zehn Experteninterviews mit Vertreter*innen von Ministerien, Universitäten und Pädagogischen Landesinstituten, die im Anhang anonymisiert zusammengefasst werden (OR-Nutzung 2019, S. 41 f.):

- Der OR hat direkten Einfluss auf den Arbeitsbereich, wobei das Spektrum von einem orientierenden Dokument über allgemeinen oder auch direkten Einfluss auf den Arbeitsbereich bis hin zu einer strukturgebenden Vorlage reicht.
- In der Lehrkräftebildung zeigt sich ein zunehmender Einfluss im Lehramtsstudium, während die zweite Phase¹ erst beginnt, diesen Themenbereich einzubauen. Direkte Bezüge bis hin zur direkten Nutzung des OR werden in der dritten Phase im Kontext konkreter Projekte (z. B. Länderinitiativen) hergestellt.

1 In Deutschland gilt das Lehramtsstudium als erste, das Referendariat als zweite und die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrkräftebildung.

- In der Lehrplanentwicklung gewinnt der OR Einfluss von der bloßen Weiterleitung des OR an die Kommissionen über seine Nutzung als fachliche Basis bis zur Setzung des OR als Richtschnur auch der Gestaltung von fachübergreifenden Lernbereichen.
- In der Schulentwicklung wird der offene Ansatz des OR als fördernd gesehen, da er den Schulen und ebenso den begleitenden Schulentwickler*innen und auch den NGOs einen breiten Handlungsspielraum bietet.
- Positiv wird die Fachausrichtung gesehen. Eine Aktualisierung der Kapitel der ersten Ausgabe, inklusive der Kapitel zur Primarstufe und Beruflichen Bildung sowie eine Ausweitung auf die Sekundarstufe II, inklusive des Abiturs, wird empfohlen.

Konkrete Aussagen zum Fach Deutsch gibt es dabei kaum. Allerdings zeigt sich, dass die Teilausgabe Deutsch mit 608 Downloads an erster Stelle steht, gefolgt von 325 Downloads der Teilausgabe Naturwissenschaften und 253 der Teilausgabe Neue Fremdsprachen (ebd., S. 8). Das mag der Bedeutung des Deutschunterrichts im schulischen Fächerkanon geschuldet sein oder seiner Containerfunktion. Denkbar ist aber auch, dass der OR-Deutsch die Erwartungen an einen solchen durchaus erfüllt und die konkreten Unterrichtshinweise direkt umsetzbar sind.

Allerdings zeigt eine informelle Befragung von Deutschstudierenden und Deutschlehrkräften im Raum Karlsruhe, dass der OR kaum bekannt ist und ein erster Eindruck zu einer weniger positiven Einschätzung führte, da er sich »zu wenig bzw. gar nicht am Bildungsplan orientiert« (eine Realschullehrerin 2021). In einer Gruppendiskussion von sechs Lehrpersonen, die alle in der Sekundarstufe I unterrichten, wurde zunächst ganz allgemein die Sinnfrage, danach die Umsetzbarkeit diskutiert, bis schließlich eine Art Priorisierung vorgenommen wurde: Am wichtigsten erschienen die Anregungen zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit, gefolgt von einer Thematisierung von »Deutsch in der Welt« bis hin zur Arbeit mit literarischen Werken, die »Migration, Flucht und Diskriminierung« aufgreifen, denn »das lässt sich über die Literatur viel besser besprechen als mit Sachtexten« (Werkrealschullehrerin 2021). Die Erfahrung zeigt, wie wichtig eine begleitende Implementierung ist, bei der auch grundsätzliche Fragen des globalen Lernens zu diskutieren sind.

5. Ausblick

Der bundesdeutsche Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung|Deutsch liefert für die Zeit seines Entstehens durchaus angemessene Anregungen. Doch er bleibt hinter den Erwartungen von Global Citizenship Education zurück, was für eine Überarbeitung spricht, die Globales Lernen zum Unterrichtsprinzip erklärt und dies enger mit den Fachinhalten und den zu erreichenden Fachkompetenzen verzahnt, statt ergänzende Anregungen zu entwerfen. Die enge Anbindung an die Schulfächer entspricht der Organisation der schulischen Lernorganisation und sollte beibehalten werden. Allerdings ist das

langfristige Ziel, Globales Lernen so weit integrativ zu etablieren, dass es einen solchen OR gar nicht mehr geben muss. Doch dieser zweite Schritt ist ohne den bzw. die ersten Schritte, die ein solcher Rahmen mit sich bringt, nicht zu machen. Statt einer Empfehlung, diesen OR in andere deutschsprachige Länder zu exportieren, plädiere ich dafür, ihn in diesem Sinn international-kooperativ für globales, das heißt postkoloniales und migrationsgesellschaftliches Lernen weiterzuentwickeln bzw. neu zu gestalten.

Literatur

- DANIELZIK, CHANDRA-MILENA (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, H. 1, S. 26–33.
- MIGNOLO, WALTER (2011): *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- OR-DEUTSCH: ENGAGEMENT GLOBAL (Hg., 2017): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Teilausgabe Deutsch. Bonn. Online: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/02_or-ge_deutsch_bf.pdf [Zugriff: 1.6.2021].
- OR: ENGAGEMENT GLOBAL (Hg., 2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. Zusammengestellt und bearbeitet von Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004–2015. 2., aktual. und erw. Auflage. Bonn. Langfassung: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf [Zugriff: 1.6.2021]. Kurzfassung: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/01_or-ge_kurzfassung_bf.pdf [Zugriff: 1.6.2021].
- OR-NUTZUNG: ENGAGEMENT GLOBAL (Hg., 2019): *KMK/BMZ Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – Nutzung und Verbreitung der zweiten und erweiterten Auflage*. Bonn. Online: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/auswertung_or_2019_bf_final.pdf [Zugriff: 1.6.2021].
- RÖSCH, HEIDI (2007): Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane; Wangerin, Wolfgang (Hg.): *Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Literaturdidaktische Positionen in der Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 51–62.
- DIES. (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Hajnalka Nagy

Entfremdung des *weißen* Blicks

Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht

Der Beitrag fragt vom Standpunkt der Global Citizenship Education aus danach, inwieweit postkoloniale Ansätze der Literaturwissenschaft neue Möglichkeiten im Umgang mit Literatur im Literaturunterricht offerieren, indem kollektive Zuschreibungs- und Otheringprozesse kritisch reflektiert, eurozentrische Denktraditionen gegen den Strich gelesen und die Gewaltförmigkeit der Wissensaneignung und Wissensproduktion entlarvt werden. Am Beispiel des Jugendromans *Der unvergessene Mantel* (Boyce 2012) soll einerseits dargelegt werden, wie *weiße* Blickregime die Wahrnehmung und Adressierung von Zugewanderten als ›Fremde‹ regulieren und europäische, koloniale Denkmuster dominant setzen und festigen. Andererseits werden auch ästhetische Strategien der Durchkreuzung dieser Deutungs- und Wahrnehmungsmuster sichtbar, die junge Leser*innen zum ›Verlernen‹ der Privilegien, Perspektiven und Handlungsweisen animieren, die mit ihrer eigenen europäischen und *weißen* Position einhergehen.

1. Zur Bedeutung des Sehens in der Bildung der Weltgesellschaft

Lesen und Schreiben als kulturelle und soziale Praktiken sind mit dem Deutschunterricht untrennbar verbunden und auch in den verschiedenen didaktischen Konzepten sind sie als zentrale Kompetenzen ausgewiesen. Demgegenüber findet sich das Stichwort »Sehen« lediglich in ganz spezifischen Zusammenhängen, wenn es etwa um die Fähigkeit des Dekodierens visueller Zeichen, den imaginativen Nachvollzug sprachlicher Bilder oder etwa um die Schulung der Imaginationsfähigkeit geht. Der Umstand, dass Literatur ihrerseits auch wirkmächtige Selbst-, Fremd- und Weltbilder hervorbringt, wird zwar immer mitgedacht, der spezifische Blick, von dem aus diese Bilder (re-)produziert und rezipiert werden, bleibt jedoch oft

HAJNALKA NAGY ist Assoziierte Professorin am Institut für Germanistik^{AECC} der Alpen Adria-Universität Klagenfurt mit Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zu Literatur- und Mediendidaktik sowie Transkulturellen Erinnerungskulturen. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

kaschiert und unreflektiert, insbesondere dann, wenn dies die stets unmarkierte und somit selbstverständlich zur Norm erhobene *weiße* Perspektive betrifft (vgl. Kißling 2020, S. 10). Dieser privilegierte Blick *weißer* Subjekte¹ war und ist nicht nur eurozentrisch und imperial geprägt, sondern auch national gerahmt, wobei Bilder des und der Veränderten² zur Konstruktion und Legitimierung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen³ herangezogen werden.

Die postkolonial orientierten Literatur- und Kulturwissenschaften haben diesen *weißen* Blick des (west)europäischen Subjekts sehr früh erkannt und als integrativen Bestandteil kolonialer und postkolonialer Machtverhältnisse sowie als Mittel der Gewaltausübung entlarvt. In den letzten Jahren kommt dem Sehen und der davon ausgehenden epistemischen Gewalt (vgl. zum Begriff Brunner 2020) auch in migrationspädagogischen (Gottuck u. a. 2019) und rassismuskritisch orientierten fachdidaktischen Ansätzen (Simon 2021) immer größere Aufmerksamkeit zu.

Erstens wird in dieser Diskussion der Konnex zwischen Sehen und Wissensproduktion problematisiert. Sehen ist nämlich als aktiver und bedeutungsstiftender Vorgang keineswegs neutral, sondern transportiert bestimmte Wahrnehmungsmuster und die damit verbundenen kulturellen Denkfiguren und -kategorien mit (vgl. Gottuck u. a. 2019, S. 5). Wie Gottuck u. a. betonen, beeinflussen ästhetische Medien wie auch Kommunikationsmedien »die Erkenntnis- und Vorstellungsweisen des Menschen« und offerieren auch wirkungsmächtige Bilder und Bedeutungen über die Welt (vgl. ebd.). Die Schule hat hierbei insofern eine besondere Stellung, als sie ganz bestimmte Formen der Welterschließung und Weltaneignung dominant setzt. So bestimmen etwa bildungspolitische Maßnahmen, curriculare Rahmenbedingungen und Bildungsmaterialien mit der Auswahl und Organisation

-
- 1 Nina Simon definiert den Begriff des *weißen* Blicks mit Verweis auf den Terminus des *medizinischen* Blicks von Michel Foucault und des *postkolonialen* Blicks bei Edward Said, wobei in diesen beiden Konzepten die vom Blick regulierten Hierarchie- und Abhängigkeitsverhältnisse und Disziplinierungen im Vordergrund stehen. Insbesondere in (post)kolonialen und postmigranten Kontexten wird die Macht des *weißen* Blicks virulent, zumal er in Othering-Prozessen zum tragenden Instrument der Konstruktion und Herabsetzung des Anderen wird und herrschaftsstabilisierende Wirkungen zeitigt (vgl. Simon 2021, S. 447 f.).
 - 2 »Veränderung« ist eine Wortneuschöpfung von Julia Reuter und wird entsprechend dem englischen Begriff des »Othering« verwendet. Othering meint den Prozess, im Laufe dessen minorisierte Personen von der dominanten Gruppe anhand bestimmter Differenzkategorien als »Andere«/»Fremde« und »Nicht-zur-Wir-Gruppe-Gehörige« konstruiert werden (vgl. Reuter 2002).
 - 3 Der Ausdruck »natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit« wurde von Paul Mecheril geprägt, um das Ineinandergreifen von den Kategorien der »Nationalität«, der »Ethnizität« und der Kultur sichtbar zu machen, die bei der Verhandlung der Frage, wer in einem national und monoethnisch definierten Raum der Wir-Gemeinschaft zugehörig ist, relevant werden. So argumentiert Mecheril, dass in Staaten wie Deutschland und Österreich, in denen die Kategorien Nation, Volk, Sprache im Sinne vereindeutigender und monokultureller Argumentationen eingeführt werden, Zugewanderte selbst dann nicht zum Mitglied der Wir-Gemeinschaft werden können, wenn sie bereits die Staatsbürgerschaft haben. Die Kategorien dienen also der Konstruktion von Neu-Hinzugekommenen als »Migrationsandere« (vgl. Mecheril 2002).

der Lernstoffe maßgeblich mit, welches kulturelle Wissen, welche Geschichts- und Identitätserzählungen sowie welche Vergemeinschaftungskonzepte als bildungsrelevant und sinnstiftend für die jeweilige Wir-Gemeinschaft gelten. In der Tradierung *weißer* Blickregime und der damit im Zusammenhang stehenden kollektiven Denk- und Deutungsmuster läuft die pädagogische Praxis somit stets Gefahr, andere Sichtweisen und Weltauffassungen zu marginalisieren oder diese sogar als »illegitim« verschwinden zu lassen. Im Kontext des Globalen Lernens ist daher die Auseinandersetzung mit dieser »hegemonial gestattete[n] Ignoranz« (vgl. Spivak; zit. nach Castro Varela 2016, S. 52), das heißt der Frage, wessen Wissen und welche Weltansichten überhaupt vermittelt und welche missachtet werden, zentral.

Zweitens wird im Bildungskontext die Verknüpfung von Sehen und Subjektivierung relevant. Unter Subjektivierung versteht Castro Varela den Umstand, dass mit dem Lernen immer auch eine Adressierung der Lernenden verbunden ist, denen ganz bestimmte Subjektpositionen zugewiesen werden. Lernen ist also keineswegs als rein kognitiver Prozess der Kompetenz- und Wissensaneignung zu betrachten, sondern auch als einer, der Subjekte auf eine ganz bestimmte Art und Weise sieht und formt (vgl. Castro Varela 2017). Der »pädagogische Blick« (Gottuck u. a. 2019, S. 8f.) spielt insbesondere in der Konstruktion von Migrationsanderen und in der Institutionalisierung von (kulturellen) Differenzen eine wesentliche Rolle (vgl. Mecheril 2015, S. 37), zumal Lehrkräfte (zum Teil) ungewollt und unbewusst rassifizierende Diskurse wiederholen und letztlich zur Aufrechterhaltung von Ungleichheitsverhältnissen beitragen, indem sie Schüler*innen mit mehreren Herkunftssprachen aus der spezifisch *weißen* Position heraus zuallererst als *anders/Andere* erzeugen (vgl. auch Dirim/Eder/Springsitz 2013, S. 126).

Drittens wird der privilegierte, unmarkierte *weiße* Blick in seiner Verknüpfung mit dem *wissenschaftlichen* Blick auch in der deutschdidaktischen Forschung problematisiert, die selbst Othering betreibt und kulturelle Differenzen festigt, indem sie Wissen über Veränderte produziert (vgl. Simon 2021, S. 448). Selbst wenn es also in didaktischen Konzepten und empirischen Untersuchungen um Inklusion und wohlwollende Anerkennung von Migrationsanderen oder eben kolonisierten/postkolonialen Subjekten geht, macht die *Universell-Setzung* (vgl. ebd., S. 451) des Sinn- und Erfahrungshorizontes *weißer*, privilegierter Wissenschaftler*innen es schwer, etablierte Hegemoniestrukturen in der Wissensproduktion und der gesellschaftlichen Ordnung zu destabilisieren. Messerschmidt spricht deshalb von den Grenzen, an die Bildungskonzepte unweigerlich stoßen, solange sie nicht bereit sind, ihre Involviertheit in bestehende Machtverhältnisse und ihr Verhaftet-Sein in der eigenen standortgebundenen, historisch und kulturell belasteten Perspektive kritisch zu reflektieren (vgl. Messerschmidt 2011, S. 93). Was Fachdidaktiker*innen angesichts heutiger postmigrantischer und postkolonialer Konstellationen tun müssen, ist die Hinterfragung des Zusammenhangs, der zwischen den monokulturell, monolingual und monoethnisch ausgerichteten Strukturen des Nationalstaates und der Schule besteht, und dabei die koloniale Dimension des europäischen Bildungskonzepts, also die Verwicklung der europäischen Moderne in die koloniale und imperiale Eroberungs- und Ausbeutungspolitik, kritisch zu reflektieren.

2. Literatur und Literaturunterricht zwischen Herrschaftsstabilisierung und Herrschaftskritik

Die Verwobenheit zwischen Schule und Nationalstaat einerseits und zwischen Bildung und Kolonialität andererseits ist gerade im Fach Deutsch nicht unwesentlich, weil Literatur und Literaturunterricht nicht nur durch die Pflege des kulturellen Gedächtnisses der Nation via Kanon und Literaturgeschichte, sondern gerade auch durch die Aufrechterhaltung von bestimmten Repräsentationsformen immer schon in die Festigung und Tradierung von Selbst- und Fremdbildern und kulturalistischen Denk- und Wahrnehmungsmustern – sei es im nationalen oder im globalen Kontext – verstrickt waren.

Literarischen Werken – wie Dürbeck (2014, S. 14) zeigt – sind kollektive Norm- und Wertvorstellungen wie auch Sicht- und Denkweisen der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung eingeschrieben. Dies lässt sich insbesondere an Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur wie etwa *Pippi Langstrumpf* oder *Robinson Crusoe* zeigen, in denen die Hauptfiguren *weiße* Europäer*innen sind, die gegenüber Schwarzen und Nicht-Europäer*innen als überlegen sowie handlungs- und sprachmächtig dargestellt werden. Es sind *weiße* Perspektiven, die die geheimen oder offensichtlichen Fluchtpunkte erzählter Geschichten bilden und die in der Rezeption von jungen Leser*innen ebenfalls übernommen werden.⁴ Die Wiederholung dieser monodirektionalen, *weißen* Perspektiven wird vor allem in institutionellen Vermittlungskontexten wie dem Deutschunterricht problematisch: Werden nämlich Texte im Unterricht weitgehend unkritisch und affirmativ behandelt, läuft der Unterricht Gefahr, kulturalistische, ethno- und eurozentrische bzw. heteronormative Argumentationsstrategien zu tradieren und zu festigen.

Eine Veränderung solch »eingetübter« Weisen des Denkens und Handelns wie auch eine Destabilisierung wirkmächtiger Vorstellungen ist im Deutsch- bzw. Literaturunterricht auf vielfältige Weise möglich – dazu müssen die Traditionen des Faches vom Standpunkt der Global Citizenship Education oder rassismus- und dominanzkritischer Ansätze aus jedoch neu definiert werden: Erstens ist eine Öffnung und Revision des schulischen Kanons – wie sie von der Klagenfurter Deutschdidaktik immer wieder gefordert wurde (vgl. Wintersteiner 2006; *ide* 2000/4, 2007/2, 2010/1) – dringend notwendig, damit neue Identitätserzählungen und andere Perspektiven auf Kultur, Identität, Gemeinschaft sowie auf die Welt und auf das erlebende, erfahrende Ich in globalen, globalen und heterogenen Kontexten integriert werden können. Eine solche Kanonöffnung geschieht bis dato leider unsystematisch und nur punktuell. Eine Neuorientierung verlangt zweitens nach einem anderen Umgang mit Literatur im Unterricht, der unter anderem darin besteht, dass man sich auf den ästhetischen Eigensinn literarischer Texte verlässt.

4 Wie sehr Kinder- und Jugendliteratur in den Dienst der Herausbildung imperialer und kolonialer Beziehungslogiken zwischen Kolonisierten und Kolonisatoren genommen wurde, zeigen die Untersuchungen zur deutschen Kinder- und Jugendliteratur aus der Kolonialzeit (vgl. Bräunlein 1997).

Literatur wiederholt nämlich nicht nur die Meistererzählungen und dominante Diskurse einer Gesellschaft, sondern sie kann diese hinterfragen, unterlaufen und umdeuten (vgl. Dürbeck 2014, S. 41). Ein offener Umgang mit Literatur vertraut den irritierenden und befremdenden Potenzialen der Texte, versucht also deren Alterität nicht vorschnell »zu entlasten«, sondern lässt diese in ihrer Ambivalenz zwischen Herrschaftskritik und Herrschaftsaffirmation zu Wort kommen. Stehen Texte im Fokus des Unterrichts, denen die koloniale Logik eingeschrieben ist, soll jedoch unbedingt eine kritische, postkoloniale Lektüre das problematische Hierarchieverhältnis in der Figurenkonstellation und die rassisierenden, kulturalistischen Argumentationsmuster der Texte aufdecken. Wie eine solche rassismus- und diversitätssensible Lektüre aussehen kann, hat Magdalena Kißling (2020) in ihrer Dissertation beispielhaft herausgearbeitet. Neben der Fokussierung auf Figurenzeichnung, Perspektivenstruktur, Sprache und Raumsemantik – die sie (ebd., S. 316–325) in ihrer Methode der »postkolonialen Diskursanalyse« vornimmt – bietet es sich aber auch an, Harmonisierungs- und Exotisierungsstrategien der Texte und der Leser*innen auf die Spur zu kommen, da diese Strategien dazu tendieren, Hegemonieverhältnisse zu kaschieren und Rassismuserfahrungen zu de-thematisieren. Schließlich soll der Literaturunterricht eine Veränderung im Habitus von Lernenden und Lehrenden anstoßen, indem diese für die Entstehung tradiertter Selbst- und Fremdkonzepte, für machtvollen Prozesse des eigenen Verstehens und für ihre privilegierte Position als Betrachtende und Bedeutungszuweisende sensibilisiert werden. Im Folgenden soll veranschaulicht werden, wie Sehgewohnheiten via Literatur de-automatisiert werden können und wie Schüler*innen zur Hegemonie(selbst)kritik (vgl. Dietze 2015) befähigt werden können.

3. Postkoloniale Lektüren als Strategien Globalen Lernens im Literaturunterricht

Die zunehmende Beschäftigung mit rassistischen und kulturalistischen Argumentationsweisen literarischer Texte und von ihnen reproduzierten Bildern des Anderen ist einer interkulturell und postkolonial orientierten Literaturwissenschaft zu verdanken, deren Ansätze ab den 2000er Jahren verstärkt Eingang in die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur-Forschung sowie in die Literaturdidaktik gefunden haben (vgl. exemplarisch Rösch 2000; Weinkauff/Seifert 2006; Wintersteiner 2006). In den letzten Jahren macht sich in der Deutschdidaktik eine Intensivierung der Beschäftigung mit dem Problemkomplex bemerkbar, wobei immer stärker auf das Methodeninventar der *Postcolonial* und *Critical Whiteness Studies* zurückgegriffen wird (vgl. Kißling 2020; Rösch 2016).

Postkoloniale Literaturwissenschaft fragt – Monika Albrechts Definition folgend – nach der »Komplizenschaft [literarischer Texte, H. N.] mit dem Diskurs und der Mentalität des Kolonialismus« (Reckwitz 2000; zit. nach Albrecht 2008, o. S.), wobei besonders zwei Aspekte in den Blick genommen werden: einerseits die historische Zeit der Kolonisation und wie sich diese in die Fraktur der Texte des 18. und 19. Jahrhunderts einschreibt (vgl. auch Kißling 2020, S. 98), andererseits die Nachwirkungen

des Kolonialismus in der Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Um die Verwicklung der Texte in die koloniale Logik aufzuzeigen, werden literarische Formen des Othering (vgl. Febel 2012, S. 232) analysiert und die durch den Kolonialdiskurs zum Schweigen gebrachten Figuren durch kontrapunktische Lektüren aufgespürt (vgl. ebd., S. 234). Eine Untersuchung der Merkmale postkolonialer Schreibstrategien wie etwa der »Dekonstruktion des kolonialen Imaginären«, der »Konstruktion postkolonialer Alteritäten« sowie der Verwendung literarischer Verfahren wie Mimikry, Ironie oder Satire als Mittel der Dezentrierung und der Sichtbarmachung von Anrufungen und Adressierungen kann ebenfalls den Blick auf die ästhetische Gemachtheit der Texte und deren Agency schärfen (vgl. Uerlings 2012, S. 53 ff.).

Die besondere Herausforderung solcher postkolonialen Leseweisen im Literaturunterricht besteht darin, dass die Auseinandersetzung mit problematischen, zum Beispiel verdeckt-rassistischen, kulturalistischen Texten im Unterricht zur Wiederholung der vom Text vorgenommenen Rassisierung und Diskriminierung führt. Zudem entsteht bei diesen Büchern – worauf auch Nina Simon (2020, S. 428) hinweist – der Eindruck, es gäbe keine Möglichkeit des Widerstands oder des Widerspruchs. Deswegen ist es wichtig, für den Literaturunterricht nach Texten zu suchen, die sowohl eine Hinterfragung habitualisierter Praktiken des Sehens und Denkens erlauben als auch Möglichkeiten subversiven Handelns und der Imagination alternativer Welt- und Selbstentwürfe offerieren. Dies können Bilderbücher und illustrierte Erzählungen auf eine besondere Weise leisten, zumal sie sowohl auf der visuellen als auch auf der intermodalen Ebene, also in den Text-Bild-Beziehungen, jene Bedeutungs- und Platzzuweisungen reflektieren, die mit dem *privilegierten* Blick notwendigerweise einhergehen.

Anhand des englischen Romans *Der unvergessene Mantel* (2012, orig.: *The Unforgotten Coat*) von Frank Cottrell Boyce (Abb. 1) kann sehr gut gezeigt werden, wie kulturalistische Zuschreibungen durch hegemoniale Blickregime entstehen und wie diese Bilder aus der Perspektive von kolonisierten oder postkolonialen Subjekten kritisch gewendet werden können. Im Mittelpunkt steht die Freundschaft zwischen einem Mädchen, der Ich-Erzählerin Julie, und den aus der Mongolei geflüchteten Brüdern Dschingis und Nergui, die in der englischen Kleinstadt Bootle aufeinandertreffen. Mit den zwei Jungen scheint in die schulische Ordnung das faszinierende Fremde herein-zubrechen. Als Reminiszenz an koloniale Abenteuerlektüren repräsentieren die beiden all das Wilde, Naturmagische und Exotische, das ein junges europäisches – und hier auch weibliches – Herz begehrt bzw. zu begehren gelernt hat. Dschingis ist in seiner selbstbewussten Aufmüpfigkeit das perfekte Sinnbild eines unbezähm-

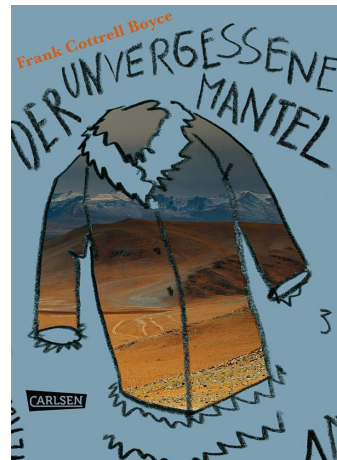


Abb. 1:
Der unvergessene Mantel
(Boyce 2012)

baren Jugendlichen, der die Regeln der Schule missachtet. Andererseits fungiert er mit seinem kleinen Bruder als ideale Projektionsfläche für die Imaginationen seiner englischen Schulkamerad*innen, allen voran Julie, die von ihnen als »gute Ratgeberin« auserkoren wird. Julie kann an ihnen anfangs nur das wahrnehmen, was ihrer eigenen Abenteuerlust entspricht. Die von ihr als komisch empfundenen Pelzmäntel, die die beiden eigentlich aus der Altkleidersammlung der Flüchtlingshilfe haben, mutieren für sie zum Relikt aus einer fernen Welt. Somit werden die beiden auf eine vereinfachend-stereotype Weise als nicht-zugehörig markiert und zugleich für eine von der Kolonialmentalität gesteuerte Fantasietätigkeit missbraucht. Dabei blendet Julie die triste Realität illegalisierter Einwanderer aus, für die das euphemisierte Nomadentum der Mongolen mit all seinen negativen Implikationen zum bitteren Alltag geworden ist. Erfüllt von ihrem kolonialen Begehren versteht Julie auch nicht, dass die von Dschingis erzählte unheimliche Geschichte über einen bösen Dämon, der es besonders auf Nergui abgesehen hat, keineswegs einem idealisierten naturmagischen Denken entsprungen ist, sondern für die beiden Jungen als eine Möglichkeit fungiert, sich dem durchaus realen Schrecken der Flucht zu entziehen und diesen zu bewältigen. So findet sich in diesem Buch weder eine postkoloniale Alterität, die »darauf gerichtet ist, koloniale, kolonialisierte und postkoloniale Stimmen hörbar zu machen« (Uerlings 2012, S. 59), noch eine Auseinandersetzung mit der Verflechtung dieser gegenwärtigen Spielart des Kolonialismus mit der historischen Kolonisation des British Empire. Allerdings zeigen sich Strategien der Gegenwehr auf der Seite postkolonialer Subjekte.

So weiß sich Dschingis der Macht hegemonialer Bilder zu entziehen und inszeniert sich bewusst als »exotischer junger Mongole«, indem er aus den Versatzstücken der Wirklichkeit und den Sehnsuchtsbildern europäischer Jugendlicher Geschichten über seine Heimat erfindet, die er mit gefälschten Polaroid-Fotografien illustriert. Dass weder seine Geschichten noch die Fotografien echt sind, erfährt Julie – und mit ihr die Leser*innen – erst gegen Ende des Buches, als sie in der Schule und in der nahen Umgebung ihrer Heimatstadt die Landschaften der Fotos wiedererkennt. Die Bilder, die bei näherer Betrachtung fast überall auf der Welt hätten aufgenommen werden können, deuten auch die Leserinnen und Leser bis zu Julies Entdeckung in Dschingis' Inszenierung als Bilder der Mongolei. Erst im Moment der Entdeckung der Künstlichkeit dieses Arrangements wird der europäische Blick entblößt, der mit seinem Begehren das Fremde erst konstruiert und dabei postkoloniale Subjekte mit ihren realen Geschichten zum Verschwinden bringt. Spannend an den Fotos ist, dass hier eine Überlagerung verschiedener Alteritäten stattfindet, zumal hier das, was für die Engländerin eigentlich als das »Eigene« gilt, von dem Zugewanderten als Fremdes inszeniert und somit seiner Selbstverständlichkeit beraubt wird. Das Abfotografierte ist für den Jungen tatsächlich fremd und durch seine Inszenierung gelingt es ihm, die Wirklichkeit so weit zu verfremden, dass sie auch Einheimische als fremd erleben. Als sie während einer kleinen Exkursion zu dritt mitten in der englischen Küstenlandschaft eine verlassene mongolische Jurte finden, wird die Binarität zwischen Eigenem und Fremdem endgültig destabilisiert.

Jahrzehnte später, als die erwachsene Julie in ihrer alten Schule Mantel und Fotos findet, rollt sie die Geschichte rückblickend neu auf. Bei der Sichtung der Fotos findet sie keine einzige Abbildung der beiden Jungen, die sie nach ihrer Abschiebung nie wiedergesehen hat. Ein schwarzes Polaroidbild, das Dschingis von sich selbst aufgenommen hat, markiert als Leerstelle die Grenzen von Julies Erkenntnisprozess, aber auch die der Repräsentierbarkeit des Fremden, das hier unergründlich und unnahbar bleibt.

Es ist die Aufgabe aufmerksamer Lesender, beim Zurückblättern im Buch durch eine kontrapunktische Lektüre im Sinne von Edward Said (1978) den bis jetzt ignorierten Blick des Anderen aufzuspüren und als Kritik auf den europäischen Blick zu reflektieren. Indem uns klar wird, dass die Fotos bewusst den kollektiven Imaginären der Aufnahmegesellschaft entsprechend inszeniert sind, wird unserem europäischen Blick die Natürlichkeit entzogen. Eine solche Lektüre kann zum Beispiel beim Bild des ominösen Pelzmantels beginnen, der in der verlassenen Garderobe der Schule seltsam deplatziert für jene Leerstelle zu stehen scheint, die sein Träger hinterlassen hat. Weiters können auch die Polaroidfotos leerer Landschaften betrachtet werden, an denen das Eigentliche – nämlich Dschingis – nicht zu sehen ist, aber an denen man seine Spur, errahnen kann, wenn man hinter den Motiven seine ganz spezifische, die Wirklichkeit verfremdende Perspektive wiederentdeckt.

Der Text kann zur Desautomatisierung unserer gewohnten Wahrnehmungs- und Rezeptionsweisen verhelfen. Gleichzeitig verdeutlicht er den Konnex von Sehen und Macht, zumal er die Subjekt-Objekt-Relation als eine genuin gewaltförmige herausstellt. Anhand des Romans stellt sich nämlich nicht nur die Frage, was von wem und wie gesehen wird, sondern auch, wer die Macht hat, das Gegenüber in diesem Objekt-Status verfügbar zu machen (vgl. Gottuck u. a. 2019, S. 6f.). Die Auseinandersetzung mit der visuellen Reflexion solcher Beziehungen ermöglicht es Lernenden, nicht zuletzt über die Nachwirkungen des ›kolonialen Blicks‹ in den gegenwärtigen Beziehungen zwischen Geflüchteten und Mitgliedern der Aufnahmegesellschaften nachzudenken.

4. Blickordnungen durchbrechen. Aus.Blick

Ein dem Ansatz des Globalen Lernens verpflichteter Literaturunterricht kann in vielerlei Hinsicht mit neuen Perspektiven aufwarten. Er erlaubt zum einen, den Unterricht immer stärker als einen Ort wahrzunehmen, der imstande ist, dominant gesetzte Konzepte – etwa des Nationalstaates oder einer europäischen ›Identität‹ – zu unterlaufen, und zwar durch die De-Zentrierung und Destabilisierung von deren Gründungsnarrativen. Der Rückgriff auf das Instrumentarium postkolonialer Literaturwissenschaft kann zum anderen maßgeblich zu einem Umdenken führen, insbesondere in der bewährten Praxis schulischen Analysierens und Interpretierens: Indem die Analyse viel stärker als bisher mit der Frage nach Machtverhältnissen verknüpft wird, werden Figurenperspektiven und -oppositionen, Raumsymbolik oder etwa sprachlich-stilistische Merkmale als Ausprägungen kolonialisierender oder eben dekolonialisierender Strategien lesbar.

Solche kritischen postkolonialen Lektüren können jedoch nur gelingen, wenn Texte gewählt werden, die imstande sind, kulturalistische, ethno- und eurozentrische Denkmuster sichtbar zu machen und zu durchkreuzen. Literarische Texte wie *Der unvergessene Mantel* offerieren zudem auch Gegen-Erzählungen, indem sie Möglichkeiten der Selbstermächtigung und des Widerstands ästhetisch reflektieren und durch raffinierte Text-Bild-Relationen alternative Imaginationsräume und Wahrnehmungsperspektiven eröffnen. Literatur kann in dieser Eigenschaft gerade im Kontext des Konzepts des Globalen Lernens eine zentrale Rolle übernehmen, wenn es darum geht, eine Auseinandersetzung mit der eigenen Involvierung in hegemoniale Blickregime und mit der eigenen Rolle in der Aufrechterhaltung rassasierender und anderer, etwa auf Geschlechter- und Klassenfragen bezogener hierarchiestabilisierender Diskurse anzuleiten. Eine solche ›Entzauberung‹ der Phantasmagorien der ›Einen Welt‹ geschieht durch die Entgrenzung gängiger Narrative und durch die Entfremdung des *weißen* Blicks und könnte als Ziel von Global Citizenship Education im Fach Deutsch anvisiert werden, ohne jedoch die Literatur im Sinne einer Moralerziehung domestizieren zu wollen. Dazu müsste man nur der ureigenen Eigenschaft der Literatur, den Möglichkeitssinn, das heißt die Imagination alternativer Selbst- und Weltverhältnisse zu fördern, vertrauen.

Literatur

- ALBRECHT, MONIKA (2008): Das kritische Korrektiv. Über Postkolonialismus und Literaturwissenschaft. In: *literaturkritik.de*, Nr. 6, Juni 2008, o. S. Online: <https://literaturkritik.de/id/11750> [Zugriff: 8.11.2021].
- BOYCE, FRANK COTTRELL (2012): *Der unvergessene Mantel*. Übers. von Salah Naoura. Hamburg: Carlsen.
- BRÄUNLEIN, PETER G. (1997): Von Peter Moor zu Kariuki. Afrika, Afrikaner und Afrikanerinnen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: *JuLit Informationen*, H. 1, S. 2–34.
- BRUNNER, CLAUDIA (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas; Zaborowski, Kathrin U. (Hg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Wiesbaden: Springer, S. 43–59.
- DIES. (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. In: *migrazine.at*, Nr. 1. Online: <http://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess> [Zugriff: 1.9.2021].
- DIETZE, GABRIELE (2015): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, Wolfgang; Götte, Petra; Kleinau, Elke (Hg.): *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 27–44.
- DIRIM, İNCİ; EDER, ULRIKE; SPRINGSITS, BIRGIT (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 121–142.
- DÜRBECK, GABRIELE (2014): Postkoloniale Studien in der Germanistik. Gegenstände, Positionen, Perspektiven. In: Dürbeck, Gabriele; Dunker, Axel (Hg.): *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: Aisthesis, S. 19–70.

- FEBEL, GISELA (2012): Postkoloniale Literaturwissenschaft. Methodenpluralismus zwischen Rewriting, Writing back und hybridisierenden und kontrapunktischen Lektüren. In: Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer, S. 229–247.
- GOTTUCK, SUSANNE; GRÜNHEID, IRINA; MECHERIL, PAUL; WOLTER, JAN (Hg., 2019): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- ide. *informationen zur deutschdidaktik* (2000), H. 4: Kinderliteratur aus dem Süden. Hg. von Werner Wintersteiner. Innsbruck: StudienVerlag.
- ide. *informationen zur deutschdidaktik* (2007), H. 2: Mittelmeer. Hg. von Werner Wintersteiner. Innsbruck: StudienVerlag.
- ide. *informationen zur deutschdidaktik* (2019), H. 1: Weltliteratur. Hg. von Nicola Mitterer und Werner Wintersteiner. Innsbruck: StudienVerlag.
- KISSLING, MAGDALENA (2020): »Weiß« Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.
- MECHERIL, PAUL (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: *Tertium comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Jg. 8, Nr. 2, S. 104–115.
- DERS. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–53.
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2011): Bildung in Widersprüchen – aktuelle Anfragen und Anknüpfungen an die Kritische Bildungstheorie. In: Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Spannring, Reingard (Hg.): *bildung – macht – unterschiede: 3. Innsbrucker Bildungstage*. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press, S. 81–98.
- REUTER, JULIA (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript.
- RÖSCH, HEIDI (2000): *Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- DIES. (2016): Von der Migrations- zur postmigrantischen Literatur? Ansätze einer postmigrantischen Lesart. In: Pieper, Irene; Stark, Tobias (Hg.): *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 239–263.
- SAID, EDWARD (1978): *Orientalismus*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- SIMON, NINA (2020): Der Jugendroman »Unser wildes Blut«. Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen. In: Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer, S. 411–434.
- DIES. (2021): Wissensbestände (be)herrschen(d): Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch) (Hochschul)Didaktik. Wiesbaden: Springer.
- UERLINGS, HERBERT (2012): Postkolonialismus und Kanon. Beobachtungen und Thesen. In: Ders. (Hg.): *Postkolonialismus und Kanon*. Bielefeld: Aisthesis, S. 39–66.
- WEINKAUFF, GINA; SEIFERT, MARTINA (2006): *Ent-Fernungen: Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945*. Bd. 1. München: Iudicium.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).

Christian Filko

Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht: Realität, Herausforderung, Ziel(e)? Überlegungen aus einer Global Citizenship-Perspektive

Obwohl die Bildungsstatistiken seit Jahrzehnten die sprachliche Diversität von SchülerInnen an österreichischen Schulen belegen, herrscht in den Klassenzimmern nach wie vor ein monolingualer Habitus vor, der Mehrsprachigkeit ignoriert und mehrsprachige Lernende diskriminiert. Die Ressourcen der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen bleiben nicht nur ungenutzt, sondern es erfolgt zudem eine institutionelle Diskriminierung. Der vorliegende Beitrag präsentiert die schulische Realität der Mehrsprachigkeit, zeigt Herausforderungen im Umgang mit ebendieser als Chance auf, formuliert (deutsch-)didaktische Ziele für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts und plädiert für eine kritische Global Citizenship Education, die die globalen Machtverhältnisse hinterfragt und den (Deutsch-)Unterricht zur gesamtsprachlichen Bildung nutzt.

1. Einleitende Gedanken: Sprachen als Schlüssel zur Welt

In einer zunehmend in allen Lebensbereichen von Globalisierung durchdrungenen Welt gilt es als schulische Aufgabe, die Lernenden auf ein Leben in dieser vorzubereiten und ihnen Orientierung zu bieten (vgl. BMBWF 2018). Neben Kenntnissen über die Globalgeschichte und Prozesse der politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und ökologischen Verflechtung der internationalen Gemeinschaft sind es insbesondere Sprachkenntnisse, die als Schlüssel zur Erschließung

CHRISTIAN FILKO ist nach Studien der Geschichte, Germanistik und Politikwissenschaft Lehrer an der Praxismittelschule und Mitarbeiter an der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit, Migration und Menschenrechtsbildung der PH Wien. Schwerpunkte: Menschenrechtsbildung, Politische Bildung, Global Citizenship Education, Migration und Schule. E-Mail: c.filko@gmx.at

dieser Welten dienen. Sprachen ermöglichen uns, miteinander in Interaktion zu treten und erfüllen auch eine identitätsstiftende Funktion (vgl. Donlic 2019). Während die nationale Fokussierung auf Sprache eine lange Tradition im Deutschunterricht aufweist (vgl. Wintersteiner in diesem Heft), scheint ein Zugang, der multiple Identitäten und Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht einbezieht, nach wie vor selten zu sein. Historisch betrachtet fungierte Mehrsprachigkeit in vielen Fällen als Konfliktfeld der Schulgeschichte, wie beispielsweise die Geschichte der Nationalstaaten zeigt (vgl. Krüger-Potratz 2011).

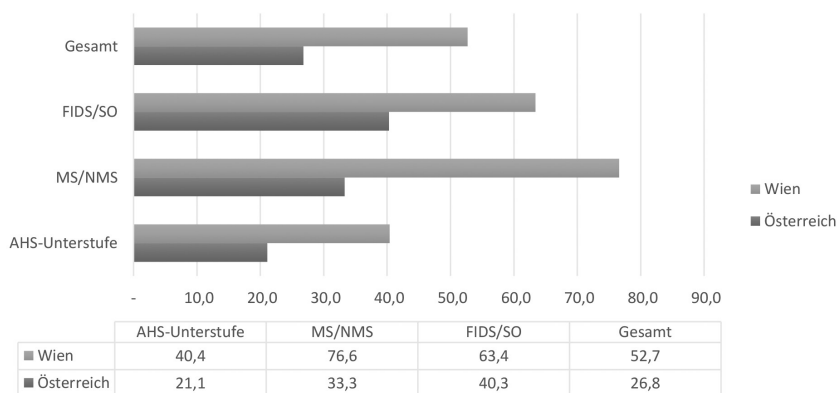
Aus Sicht von Global Citizenship Education (GCED), die ein Umdenken weg vom Nationalstaat als zentraler Einheit politischen Handelns hin zu einem globalen und globalen Blick fordert (vgl. Wintersteiner u. a. 2015), scheint es notwendig, Monolingualismus im Allgemeinen und den monolingualen Habitus der Institution Schule (vgl. Gogolin 2008) im Speziellen kritisch zu hinterfragen. Insbesondere ist dabei die Differenzierung in »prestigeträchtige« und »weniger prestigeträchtige« Sprachen (vgl. Busch 2017, S. 96 ff.), die in der Kolonialzeit ihre historischen Wurzeln findet, zu kritisieren. Diese Unterscheidung führt nämlich neben der Glorifizierung ersterer Sprachen – wie Englisch oder Französisch – vor allem zur Degradierung und Unterdrückung der (Migrations-)Sprachen – wie Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch – und ihrer SprecherInnen.

Dementsprechend argumentiert der vorliegende Beitrag, dass gerade in Zeiten der Globalisierung Mehrsprachigkeit als Chance gesehen werden muss – und zwar unabhängig von den jeweils gesprochenen Sprachen. Dabei folgt der Beitrag einem Dreischritt, in welchem zunächst die sprachlich und kulturell diversen Klassenzimmer als schulische *Realität* beschrieben werden, ehe die daraus entstehende didaktische *Herausforderung*, nämlich die Einbindung von Mehrsprachigkeit, erörtert wird. Schließlich folgt die Ableitung (deutsch-)didaktischer, aber auch (bildungs-)politischer *Ziele*, um sprachsensiblen Unterricht in allen Unterrichtsfächern umzusetzen und Mehrsprachigkeit zu leben. Abgerundet wird der Beitrag durch ein Fazit, in welchem aus dem vorhergehenden Dreischritt ein Plädoyer für eine gesamtsprachliche Bildung im Kontext von GCED erfolgt.

2. Die schulische Realität: das mehrsprachige Klassenzimmer

Ein Blick in die (insbesondere städtischen) österreichischen Klassenzimmer, aber auch in die Migrations- und Bildungsstatistiken (vgl. Oberwimmer u. a. 2018; Statistik Austria 2020) zeigt deutlich, dass Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern längst der Realität entspricht, während die Institution Schule scheinbar davon unbeeindruckt am monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 2008) festhält. Dabei ist Mehrsprachigkeit nicht nur auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zurückzuführen, die häufig den bildungs- und integrationspolitischen Diskurs dominiert. Neben der äußeren Mehrsprachigkeit gilt es auch die innere Mehrsprachigkeit – die sich in Form von Ethno-, Sozio- und Dialekten äußern kann – zu berücksichtigen (vgl. de Cillia 2010, S. 5 ff.; Riehl/Blanco Lopez 2019, S. 308). Dieser Definition folgend ergibt sich ein Bild, in dem auf den ersten Blick monolinguale SprecherInnen

Abb. 1: SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache nach Schultyp (in Prozent)
(Statistik Austria 2021, eigene Darstellung)



als mehrsprachig erscheinen, da sie verschiedene sprachliche Varietäten dieser Sprache beherrschen (vgl. Dirim 2011, S. 27). Ungeachtet dieser Mehrsprachigkeit aller Lernenden ist das Selbstverständnis der österreichischen Schule nach wie vor von einer »mononationale[n], monolinguale[n] und monokulturelle[n] Ausrichtung« geprägt (Foroutan/Ikiz 2016, S. 145), wodurch es zu einer institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009) vor allem von SchülerInnen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit kommt. Diese manifestiert sich beispielsweise in der Verteilung von Lernenden mit Migrationshintergrund auf unterschiedliche Schultypen. Dies

[...] konterkariert das Lernziel, dass Einheimische und Migrantinnen und Migranten sich als gleichberechtigte Individuen betrachten sollen, denn letztere finden sich mehrheitlich als Schülerinnen und Schüler vor, die auf ungleichwertigen Schulen ungleichwertige Abschlüsse erhalten. (Hormel/Scherr 2009, S. 46)

Diese auf Deutschland bezogenen Erkenntnisse lassen sich auch auf die österreichische Situation umlegen, da auch hierzulande Lernende mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – insbesondere gekoppelt mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status der Familie – schlechtere Ergebnisse als die Vergleichsgruppen erzielen (vgl. Oberwimmer u. a. 2018, S. 27; Specht 2009, S. 28 f.). Dementsprechend verstärkt das österreichische Bildungssystem durch seine strukturelle Beschaffenheit – wie beispielsweise die Trennung der Sekundarstufe I in Mittelschulen, AHS-Unterstufen und die nunmehr als Fachbereiche für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) bezeichneten Sonderschulen – die Diskriminierung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, wie ein Blick auf die Verteilung der SchülerInnen nach ihrer Erstsprache in der Sekundarstufe I zeigt (Abb. 1).

Wie aus der Grafik ersichtlich, beträgt der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an allen Schulen im Österreichdurchschnitt rund 27 Prozent, wobei diese Gruppe an AHS-Unterstufen mit knapp 21 Prozent unterrepräsentiert, an (Neuen) Mittelschulen mit etwa 33 Prozent hingegen überrepräsentiert ist. Insbesondere die starke Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Sonderschulen mit knapp 40 Prozent zeigt deutlich, dass die Beherrschung der deutschen Sprache als zentraler Faktor für den Verlauf der Schullaufbahn dient.

Im Bundesland Wien, das österreichweit die meisten SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache aufweist, zeigt sich dieser Trend besonders deutlich. Während knapp mehr als die Hälfte der Wiener SchülerInnen eine nicht-deutsche Umgangssprache aufweist, sind es in den AHS-Unterstufen nur rund 40 Prozent. An den Sonderschulen beträgt der Wert rund 63 Prozent, an den (Neuen) Mittelschulen sogar knapp 77 Prozent (vgl. Statistik Austria 2021). Die von Hormel und Scherr (2009) für Deutschland attestierte Segregation auf Basis der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit kann demnach den Bildungsstatistiken zufolge auch auf Österreich übertragen werden.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass »sprachliche Heterogenität in Schulklassen eine nicht hintergehbare Realität« darstellt (Hormel/Scherr 2009, S. 47), deren Einbeziehung in den Unterricht Lehrende wie Lernende vor Herausforderungen stellt, wobei Sprachenvielfalt als Chance (vgl. Schader 2000) betrachtet werden sollte.

3. Die didaktische Herausforderung: Mehrsprachigkeit miteinbeziehen

Die schulische Realität in Bezug auf Mehrsprachigkeit bedarf neben politischer insbesondere auch didaktischer Antworten, wie beispielsweise deren Operationalisierung gestaltet werden kann. Bildungspolitische Forderungen nach Sprachgeboten, die gleichzeitig wiederum Sprachverbote implizieren, wie beispielsweise einer Deutschpflicht in der Pause, erweisen sich in diesem Zusammenhang als nicht zielführend – weder zur Förderung der Bildungssprache Deutsch noch zur Förderung anderer Bildungssprachen, da in der Pause im Regelfall die Alltagssprache und nicht die Bildungssprache das sprachliche Register darstellt (vgl. Tankir 2019). Inklusive und integrative Settings, die die Erstsprachen der Lernenden als gleichberechtigt miteinbeziehen, sind daher sowohl aus Sicht der Sprachlehr- und -lernforschung als auch aus pädagogischer Sicht zu präferieren (vgl. Dirim 2011, S. 39 f.). Ergänzt werden sollten diese durch den Muttersprachlichen Unterricht, der eine Förderung der Bildungssprache in der Erstsprache forciert. Im Folgenden werden daher zentrale Aspekte zur Förderung von Mehrsprachigkeit erläutert.

3.1 Deutschdidaktik als Zweitsprachendidaktik denken

Eine Herausforderung für die Umsetzung der mehrsprachigen Schule scheint insbesondere zu sein, dass die »Auffassung von Deutschdidaktik als Muttersprachen-

didaktik« nach wie vor vorherrschend ist, wenngleich es sich für viele SchülerInnen – vor allem an Mittelschulen in Ballungsräumen – »nicht um Muttersprachen-, sondern um Zweitsprachenunterricht handelt« (Ahrenholz 2020, S. 4). Aus der Konstellation der Mehrsprachigkeit der Lernenden und der monolingualen Institution Schule ergibt sich zwangsläufig ein Problem, »wenn das Deutsche im Sprachrepertoire von Kindern und Jugendlichen nicht mit einer solchen Qualität und Quantität greifbar ist wie von der Schule erwartet« (Dirim 2011, S. 28). Dem begegnet das österreichische Bildungssystem zwar punktuell mit additiver Sprachförderung und Muttersprachlichem Unterricht, jedoch wird das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen nicht ausgeschöpft, da die Potentiale der Erst- für die Zweitsprache und vice versa nicht systematisch genutzt werden. Ein Umdenken des Deutschunterrichts als DaZ-Unterricht scheint aus didaktischer Sicht unumgänglich.¹

3.2 Interkulturelle Sprachendidaktik etablieren

Im Zuge einer interkulturellen Sprachendidaktik – die nicht nur vom Deutsch- bzw. Sprachenunterricht, sondern auch im restlichen Fachunterricht umgesetzt werden sollte – bestehen Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit Raum zu geben (vgl. Sauerborn 2017, S. 115f.). Dadurch wird nicht nur die interkulturelle Begegnung zwischen Sprachen und Kulturen erleichtert, sondern sie dient auch einer Wertschätzung der bislang als wenig prestigeträchtig angesehenen Migrationssprachen. Beispiele für die schulpraktische Umsetzung sind Sprachenportraits, mit welchen SchülerInnen zur Reflexion über die eigene Mehrsprachigkeit angeleitet werden. Diese Portraits tragen zur *language awareness* bei und geben Auskunft über die subjektive Perspektive der Lernenden in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit (vgl. Busch 2017, S. 36f.). Andere Möglichkeiten zur Integration der Mehrsprachigkeit in den (Deutsch-) Unterricht stellen beispielsweise mehrsprachige Unterrichtseinstiege oder der vielsprachige Deutschunterricht (vgl. Oomen-Welke 2020) dar. Ein systematischer Vorschlag für die Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichts findet sich im *Curriculum Mehrsprachigkeit*, in welchem für alle Schulstufen Lernziele formuliert und Lehrplanbezüge – nicht nur zum Sprachunterricht – hergestellt werden (vgl. Krumm/Reich 2011).

3.3 Mehrsprachigkeit für Transferprozesse nutzen

Die Potentiale mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher offenbaren sich sowohl in ihrer »erweiterte[n] interkulturelle[n] Kompetenz« als auch in ihrem größeren zur Verfügung stehenden »Repertoire an kommunikativen Mustern« (Riehl/Blanco Lopez 2019, S. 316). Ausgehend von einer möglichen Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen, spricht der Übertragung von sprachlichen Mustern von einer

1 Vgl. dazu ide 4/2015: »Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit« sowie ide 4/2020: »Spracherwerb und Sprachenlernen«.

auf die andere Sprache, ergibt sich aus der Beherrschung mehrerer Sprachen enores Potential für den (Deutsch-)Unterricht. Durch den »freien Zugriff auf das gesamte sprachliche (lexikalische und strukturelle) Repertoire einer Sprecherin bzw. eines Sprechers« (Riehl/Blanco Lopez 2019, S. 316) können Parallelen zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache (Deutsch) sinnvoll genutzt werden. So kann beispielsweise Textsortenwissen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache (Deutsch) und weitere Fremdsprachen übertragen werden. Eine weitere Möglichkeit, Mehrsprachigkeit zu inkludieren, bildet der sprachenvergleichende Unterricht, der am »natürliche[n] Interesse an verschiedenen Sprachen« der Lernenden anknüpft und sowohl Sprachaufmerksamkeit als auch Sprachbewusstheit fördert (Sauerborn 2017, S. 114).

3.4 Muttersprachlichen Unterricht ausbauen

Als Voraussetzung für die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen gilt neben der Existenz der mündlichen auch das Vorhandensein der schriftlichen Sprachkompetenz in der Erstsprache, da »eine hohe Textkompetenz in der Erstsprache mit einer hohen Textkompetenz in der Zweitsprache einhergeht« (Riehl/Blanco Lopez 2019, S. 311). Hierfür ist der Muttersprachliche Unterricht wichtig, der darauf abzielt, die Sprach- und Textkompetenz in der Erstsprache auszubauen. Dies erscheint nicht nur sprachdidaktisch, sondern auch allgemein pädagogisch sinnvoll: »Wenn man ein zentrales didaktisches Prinzip, nämlich die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, ernst nimmt, dann ist muttersprachlicher Unterricht unverzichtbar.« (Steinig/ Huneke 2015, S. 251) Dabei darf der Muttersprachliche Unterricht jedoch nicht – wie es im Allgemeinen oft der Fall ist – lediglich als »Unterstützungsfunktion für die Aneignung des Deutschen« begriffen werden, sondern muss als »eigenständige[s] Kommunikationsmittel und eigenständiger Bildungswert wahrgenommen werden« (Dirim 2011, S. 44). Organisatorisch bedingt dies die Einbindung des Muttersprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht: »Muttersprachlicher Unterricht sollte deshalb nicht isoliert, randständig und fakultativ angeboten werden, sondern obligatorisch, eingebunden in den Regelunterricht und integrativ [...]«. (Steinig/Huneke 2015, S. 251)

3.5 Mehrsprachigkeit aller Lernenden anstreben

Mehrsprachigkeit sollte – insbesondere in Zeiten einer globalisierten Welt – als Bereicherungen betrachtet und daher für alle SchülerInnen angestrebt werden. Der EU-Sprachenpolitik folgend ist die Mehrsprachigkeit aller Menschen ideal, wenngleich die Ökonomisierung von Sprache als Mittel zur Wettbewerbsfähigkeit kritisch zu betrachten ist, da dadurch ein Nützlichkeitsdiskurs zwischen ökonomisch verwertbaren und ökonomisch weniger bedeutenden Sprachen entsteht:

Die EU betrachtet Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit Europas. Zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik gehört deshalb, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. (Europäisches Parlament 2020, o. S.)

Abgesehen von der Kritik an der neoliberalen ökonomischen Verwertbarkeitslogik scheint das EU-Konzept gerade für die Situation von migrationsbedingt mehrsprachigen SchülerInnen sinnvoll: Neben ihrer Erstsprache würden sie demnach Deutsch als Zweitsprache und eine weitere Fremdsprache – meist Englisch im Rahmen des Schulunterrichts – erlernen. Dieser Sprachenpolitik folgend bestünde somit ein Anspruch auf Erstsprachenunterricht. Zudem käme es zu einer Aufwertung der oft weniger prestigeträchtigen Migrationssprachen.

3.6 Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für LehrerInnen ausbauen

Eine Umsetzung der skizzierten Maßnahmen bedarf einer entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildung aller LehrerInnen auf den Gebieten der Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und im Bereich Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Unterricht sowie einer Professionalisierung des Muttersprachlichen Unterrichts. Zur Professionalisierung des Muttersprachlichen Unterrichts benötigt es jedenfalls die Einführung eines eigenen Lehramtsfaches, da zurzeit ein einziger bundesweiter Hochschullehrgang *Muttersprachlicher Unterricht* besteht (vgl. PH Wien o.J.). Die Sensibilisierung aller Lehrenden für den Bereich der Mehrsprachigkeit und des sprachsensiblen Unterrichts muss sich längerfristig in den allgemeinen Curricula der Lehramtsfächer niederschlagen. Für bereits im Dienst befindliche LehrerInnen sind umfangreiche Fort- und Weiterbildungen als geeignet zu erachten.

4. (Deutsch-)Didaktische Ziele: sprachsensibler Unterricht als Aufgabe aller Fächer

Wie eingangs erläutert, sind bei einer Miteinbeziehung der inneren Mehrsprachigkeit grundsätzlich alle Menschen mehrsprachig, da sie über eine Vielzahl an sprachlichen Varietäten – wie beispielsweise Sozio-, Ethno- oder Dialekte – verfügen (vgl. de Cillia 2010, S. 5 ff.; Dirim 2011, S. 27; Riehl/Blanco Lopez, S. 308). Aus dieser Perspektive betrachtet, lässt sich Mehrsprachigkeit nicht auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit reduzieren. Vielmehr gilt es in einem breiten Verständnis von Mehrsprachigkeit die Förderung der Sprachkompetenzen aller SchülerInnen zu forcieren. Als vielversprechendes Konzept hierzu kann der sprachensible Unterricht, der den Aufbau der Bildungssprache anstrebt, angeführt werden.

4.1 Sprachsensibler Unterricht: Aufbau der Bildungssprache

Während additive Sprachfördermaßnahmen eine aus dem Klassenverband ausgelagerte Deutschförderung migrationsbedingt mehrsprachiger SchülerInnen zum Ziel haben, bezieht das Konzept der *Bildungssprache* alle SchülerInnen mit ein – sowohl mit deutscher als auch mit nicht-deutscher Erstsprache – und zielt auf eine umfassende sprachliche Bildung im Sinne der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin/Lange 2011) ab. Bildungssprache ist im Unterschied zur Alltagssprache durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- komplexe Satzstrukturen;
- präzise Ausdrucksweise;
- Verwendung von Fachwortschatz;
- auch in der mündlichen Sprache Befolgung von Regeln der geschriebenen Sprache (»konzeptionelle Schriftlichkeit«);
- syntaktisch vollständige Formulierungen. (Dirim 2011, S. 39)

Die Bildungssprache ist ein komplexes linguistisches Konstrukt, deren Förderung Aufgabe der Institution Schule ist – im Gegensatz zur oftmals den Eltern zugeschriebenen Förderung der Erstsprache. Bildungssprache stellt daher eine Varietät einer Sprache dar, die für bestimmte Funktionen, beispielsweise im Unterricht, eingesetzt wird (vgl. Becker-Mrotzek 2019).

4.2 Sprache als Aufgabe des Deutschunterrichts alleine?

Eine Förderung von Mehrsprachigkeit darf, wie bereits erläutert, weder alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts noch des Muttersprachlichen Unterrichts bleiben. Vielmehr ist sowohl die Mehrsprachigkeit als auch die Bildungssprache *aller* SchülerInnen in *allen* Unterrichtsfächern zu fördern, indem sprachsensibler bzw. sprachaufmerksamer Unterricht forciert wird, der auf den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen abzielt. Dennoch kommt dem Fach Deutsch eine entscheidende Rolle für den Aufbau der Bildungssprache zu (vgl. Dirim 2011, S. 40). Denn, wenngleich der Aufbau der Bildungssprache nicht als Aufgabe des Deutschunterrichts alleine verstanden werden darf, kann dieser als Trägerfach des sprachsensiblen Unterrichts betrachtet werden, da zahlreiche Merkmale der Bildungssprache geübt werden, auf welche in anderen Unterrichtsfächern zurückgegriffen werden kann. Als Beispiel sei hier Textsortenwissen angeführt, das oftmals primär im Deutschunterricht oder in einer anderen Erstsprache erworben wird und anschließend als Ressource in anderen (Fremd-)Sprachen genutzt wird. Da Sprache und Sache jedoch untrennbar miteinander verbunden sind, gilt es in allen Unterrichtsfächern sprachliche Bildung zu fördern: »[D]as Erlernen von Sprachen und Inhalten [erfolgt] integrativ und nicht isoliert voneinander. Auch aus diesem Grund sollte sprachlich sensibles und reflektiertes [...] Lehren Bestandteil jeden Fachs, nicht nur des Sprachunterrichts sein.« (Riehl/Blanco Lopez 2019, S. 317)

Dementsprechend sind Lehrende aller Unterrichtsfächer in die Umsetzung des sprachsensiblen Unterrichts zu involvieren. Dieser Prozess kann team-, klassen-, oder jahrgangsweise erfolgen, bietet sich jedoch insbesondere als Aufgabe der Schulentwicklung an.

4.3 Sprache(n) als Aufgabe der Schulentwicklung und LehrerInnenbildung

Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung müssen als Querschnittsmaterien begriffen werden, deren schulische Umsetzung im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses voranzutreiben ist. Die Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit stellt dabei »sowohl Lehrkräfte in der

Schulpraxis als auch die Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung vor die Herausforderung, für die verschiedenen Handlungsfelder Lösungen anzubieten« (Lütke 2019, S. 271). Im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung der LehrerInnen gibt es bereits merkbare Ansätze einer Professionalisierung. Das Nationale Kompetenzzentrum »Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration« (BIMM) in Österreich kann als zentraler Akteur im Bereich Mehrsprachigkeit und sprachliche Diversität betrachtet werden, der die Vernetzung verschiedener Schulen, Hochschulen und Bildungsbehörden im Sinne eines Netzwerkes verfolgt (vgl. BIMM 2021). Zudem wurden bereits an mehreren Pädagogischen Hochschulen und Universitäten entsprechende Professuren bzw. Arbeitsbereiche eingerichtet, die Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung beforschen und in diesem Feld lehren.

5. Anstelle eines Fazits: ein Plädoyer für gesamtsprachliche Bildung als GCED

GCED begreift sich als »Politische Bildung für die Weltgesellschaft« (vgl. Wintersteiner u. a. 2015) und bemüht sich demnach um eine Perspektive, die das Zusammenspiel von lokalen und globalen Handlungen und ihre Auswirkungen aufeinander beleuchtet. Im Bereich der Bildungs- und Sprachenpolitik kann der Umgang mit Mehrsprachigkeit als zentraler Indikator für die Umsetzung einer inklusiven und chancengerechten Bildung betrachtet werden. Ein kritischer Zugang zu Global Citizenship Education (vgl. Andreotti 2006) setzt sich für politische Lösungen globaler, aber auch lokaler Ungleichheitsverhältnisse ein. Gerechtigkeit dient als zentrale Grundlage dieser Ausrichtung von GCED, die »den Mythos der westlichen Überlegenheit« kritisiert (Andreotti 2006; zit. nach Wintersteiner u. a. 2015, S. 11). Ebendiese »westliche Überlegenheit« manifestiert sich auch im schulischen Umgang mit – insbesondere migrationsbedingter – Mehrsprachigkeit. Ein kritischer GCED-Ansatz fordert eine Änderung der Systeme, Institutionen und Strukturen, um die Problematik zu lösen und Gerechtigkeit herzustellen. Auf Mehrsprachigkeit im (österreichischen) Bildungssystem bezogen bedeutet dies, dass die Bildungspolitik gefordert ist, die strukturellen Gegebenheiten so anzupassen, dass mehrsprachige SchülerInnen nicht mehr institutionell diskriminiert, sondern gefördert werden. Dementsprechend lautet die abschließende Empfehlung, im Sinne einer sprachsensiblen Schulentwicklung eine »gesamtsprachliche Bildung« in doppeltem Sinne zu etablieren: Sprachliche Bildung ist einerseits als Aufgabe aller Unterrichtsfächer und ihrer Lehrenden zu begreifen, andererseits muss sprachliche Bildung »die Herkunfts-, Zweit- und Fremdsprachen in ihrem Zusammenwirken miteinbeziehen« (Lütke 2019, S. 270), sodass Mehrsprachigkeit nicht als Herausforderung, sondern – wie von der EU-Sprachenpolitik vorgeschlagen (vgl. Europäisches Parlament 2020) – als anzustrebendes Ideal betrachtet wird. Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Krumm/Reich 2011) kann als wertvolle Grundlage für die Umsetzung einer gesamtsprachlichen Bildung im Sinne von GCED dienen, da neben Sprachenvielfalt, Sprachenvergleichen und Sprachlernstrategien insbesondere auch die soziale und kulturelle Dimension von Sprachen – wie beispielsweise Sprachenrechte – thematisiert werden.

Literatur

- AHRENHOLZ, BERNT (⁵2020): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 9), S. 3–20.
- ANDREOTTI, VANESSA (2006): Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: *Policy & Practice – A Development Education Review* 3, S. 40–51.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2019): Bildungssprache und sprachliche Bildung fordern. In: Decker, Lena; Schindler, Kirsten (Hg.): *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 141–151.
- BIMM (2021): *Leitbild*. Online: <https://bimm.at/ncocbimm/eine-unterseite-von-bundeszentrum/> [Zugriff: 20.8.2021].
- BMBWF (2018): *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Zugriff: 20.8.2021].
- BUSCH, BRIGITTA (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- DE CILLIA, RUDOLF (2010): *Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachenunterricht an Österreichs Schulen*. Online: <https://www.schulpartner.info/wp-content/uploads/2010/05/microsoft-word-de-cillia-mehrsprachige-gesellschaft-zweisprachige-schulen3.pdf> [Zugriff: 20.8.2021].
- DIRIM, İNCI (2011): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- DONLIC, JASMIN (2019): Sprache und (hybride) Identität. In: Donlic, Jasmin; Gombos, Georg; Peterlini, Hans Karl (Hg.): *Lernraum Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt: Drava, S. 11–26.
- EUROPÄISCHES PARLAMENT (2020): *Sprachenpolitik*. Online: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/language-policy> [Zugriff: 20.8.2021].
- FOROUTAN, NAIKA; IKIZ, DILEK (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 138–151.
- GOGOLIN, INGRID (²2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–128.
- GOMOLLA, MECHTILD; RADTKE, FRANK-OLAF (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- HORMEL, ULRIKE; SCHERR, ALBERT (2009): Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–60.
- ide. *informationen zur deutschdidaktik* (2015), H. 4: Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hg. von Ursula Esterl und Georg Gombos. Innsbruck: StudienVerlag.
- ide. *informationen zur deutschdidaktik* (2020), H. 4: Spracherwerb und Sprachenlernen. Hg. von Ursula Esterl und Annemarie Saxalber. Innsbruck: StudienVerlag.
- KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE (2011): Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–68.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; REICH, HANS HEINRICH (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff: 20.8.2021].
- LÜTKE, BEATE (2019): Sprachförderung in der Sekundarstufe: Hinweise für die Schulpraxis und Lehrkräftebildung. In: Ender, Andrea; Greiner, Ulrike; Strasser, Margareta (Hg.): *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover: Klett/Kallmeyer, S. 270–286.
- OBERWIMMER, KONRAD; VOGTENHUBER, STEFAN; LASSNIGG, LORENZ; SCHREINER, CLAUDIA (2018): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*. Band 1. Graz: Leykam.

- OOMEN-WELKE, INGELORE (⁵2020): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 9), S. 617–632.
- PH WIEN (o. J.): *Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration*. Online: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/HLG_und_FB_Angebot/LG/Curriculum.pdf [Zugriff: 20.8.2021].
- RIEHL, CLAUDIA MARIA; BLANCO LOPEZ, JULIA (2019): Mehrsprachiges Potential und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. In: Ender, Andrea; Greiner, Ulrike; Strasser, Margareta (Hg.): *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover: Klett|Kallmeyer, S. 306–319.
- SAUERBORN, HANNA (2017): *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- SCHADER, BASIL (2000): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassenzimmern*. Zürich: Orell Füssli.
- SPECHT, WERNER (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 1. Graz: Leykam.
- STATISTIK AUSTRIA (2020): *Wanderungen*. Online: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/index.html [Zugriff: 20.8.2021].
- DIES. (2021): *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache*. Online: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [Zugriff: 20.8.2021].
- STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER (2015): *Sprachdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt.
- TANKIR, MEHMET (2019): Fördert die Deutschpflicht im Pausenhof die Bildungssprache Deutsch? Eine sprachwissenschaftliche Betrachtung. In: *Stimme – Zeitschrift der Initiative Minderheiten*, Nr. 113, S. 12–13.
- WINTERSTEINER, WERNER; GROBBAUER, HEIDI; DIENDORFER, GERTRAUD; REITMAIR-JUÁREZ, SUSANNE (²2015): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Klagenfurt-Salzburg-Wien: Unesco.

Sabine Zelger

Aus der imperialen Lebensweise hinausschreiben?

Anregungen für den Deutschunterricht von
der Primarstufe bis zur Matura und darüber hinaus

In diesem Beitrag wird erörtert, wie ein Deutschunterricht in Abwendung einer imperialen Lebensweise Denk- und Handlungsräume für eine solidarische Lebensweise (Brand/Wissen 2017) eröffnen kann. Ausgehend von Fallen, die sich bei einer solchen kritischen Version der GCED stellen – wie Belehrung statt Emanzipierung, Verängstigung statt Ermutigung, Banalisierung statt Komplexitätszuwächse –, werden Wege des Schreibens entworfen, die Bildern, Erzählungen, Fragen und Erklärungen im Dokumentarfilm *Untitled* (Glawogger/Willi 2017) sowie Geschichten aus dem *Haus der Solidarität* (2019) nachspüren und darüber hinausgehen.

1. Fallen und Ziele

Unser Anliegen, Global Citizenship Education (GCED) als Unterrichtsprinzip zu etablieren und sie damit an allen Schulen und Schulstufen in den Fachunterricht zu integrieren, ist ambitioniert. Wird das Bildungsziel dabei nicht an der Soft-Variante angelehnt und damit individuell und humanitär ausgerichtet, sondern ist es in einer strukturellen und politischen Dimension verortet (vgl. Andreotti 2006; Grobbauer/Wintersteiner 2016), potenziert sich die Herausforderung. So gilt es bei einer kritischen GCED zu verstehen, dass Praktiken und Vorstellungen eines guten Lebens, wie sie von vielen Menschen im Globalen Norden als normal angesehen und gelebt werden, nicht verallgemeinerbar sind. Nicht nur das: Für unsere Produktion und unseren Konsum werden schon jetzt Ressourcen und Arbeitskräfte

vom Globalen Süden zugeliefert und dort mit dramatischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Folgen bezahlt. Eine solche »imperiale Lebensweise«, wie sie von Ulrich Brand und Markus Wissen (2017) treffend analysiert wird, festigt Gesellschaften, denen sie nutzt, während die Auswirkungen auf das »Außen« dieser Gesellschaften für Menschen und Umwelt katastrophal sind. Wenn »die imperiale Lebensweise derzeit im Begriff ist, sich zu Tode zu siegen« (ebd., S. 14), wird neben der Dramatik noch die Dringlichkeit ausgesprochen. Aber können Kinder und Jugendliche mit diesen brisanten Verhältnissen konfrontiert werden, ohne kognitiv, aber auch ohne emotional überfordert zu werden?

Eine andere oft ausgeblendete Struktur der Differenz betrifft die Ungleichheit innerhalb des Globalen Nordens, die weniger heftig ist, weil sozial abgefedert, aber ebenso Ausmaß der Mitbestimmung und Zugang zur imperialen Lebensweise regelt. Die Institution Schule ist Teil dieser (Ver)Ordnung auf symbolischer, ökonomischer und sozialer Ebene und reproduziert selbst Ungleichheiten. Während in den Oberstufen, vor allem in den Gymnasien, sozioökonomisch Benachteiligte kaum anzutreffen sind, wird in den Pflichtschuljahren die Ungleichheit, an nördlichen Lebenspraxen partizipieren zu können, auch entlang von Schulgrenzen zwischen allgemeinbildenden und Mittel- sowie Sonderschulen und zugleich nach Wohnbezirken und Klassenzugehörigkeiten reproduziert und verstärkt. Weil sich reiche, gebildete und umweltbewusste Schichten zwischendurch dem Zwang zur imperialen Lebensweise etwa durch biologische Lebensmittel oder fair erzeugte Konsumgüter entziehen können (ebd., S. 62) und dabei auch noch als Vorbilder inszeniert werden, bleibt oft unbemerkt, dass sie nach wie vor am meisten Ressourcen verbrauchen (ebd.). Im Unterschied dazu sind die Subalternen – im Globalen Süden *und* Norden – den verallgemeinerten Interessen inklusive Glücksversprechen ausgeliefert (ebd., S. 57). Sie haben die hegemonialen Werte der herrschenden Klasse und die Imperative des neoliberalen Kapitalismus, wie etwa des »unternehmerischen Selbst« (ebd., S. 59 in Anlehnung an Ulrich Bröckling) verinnerlicht, die nun im Schulkontext im Kampf gegen die imperiale Lebensweise in Frage gestellt werden sollen. Wie tun?

Erschwert wird dieser Auftrag, weil Normalvorstellungen und Sehnsüchte im Denken und Handeln von Lehrkräften und SchülerInnen eingeschrieben sind. Mit dieser Internalisierung ist die Externalisierung des Außen verbunden. Einer Verschüttung der Zusammenhänge arbeitet auch der Diskurs der kulturellen Vormachtstellung zu, mit der Ungleichheiten begründet werden. Wie in der Soft-Variante der GCED wird dabei die Analysedimension auf »endogene Prozesse des globalen Südens« (Brand/Wissen 2017, S. 185) beschränkt, der als hilflos und arm imaginiert wird und auf Hilfe des technisch und zivilisatorisch überlegenen Nordens angewiesen sei (Andreotti 2006).

Anders das Anliegen dieses Beitrags: Nachgedacht werden soll, wie ein Deutschunterricht die Externalisierung der Ressourcen und Arbeitskräfte sichtbar machen kann, was zum Kern des Begriffs der »imperialen Lebensweise« führt (Brand/Wissen 2017, S. 181). Dabei geht es darum, sich an der solidarischen Lebensweise als »vielfach konkrete[r] Menschheitsfrage« (ebd., S. 182) zu beteiligen und betei-

ligen zu wollen. Der Auftrag schließt Lehrkörper und Lernende gleichermaßen ein und lässt Klein und Groß an verschiedenen Konkretionen mit- und weiterdenken.

2. Schreiben als (Um-)Weg, den Fallen auszuweichen

Vertrautes Alltagshandeln im Kontext schockierender Zusammenhänge zu erforschen, ist in rein rezeptiven Zugängen schwierig. Nahezu unmöglich ist es, wo Eindrücke unmittelbar sind und bleiben (Brand/Wissen 2017, S. 11). Wenn »Literatur, die ohne rassistische Argumentationsmuster auskommt und dennoch nicht farbenblind agiert, [...] bis heute eher selten [ist]« (Rösch 2021, S. 12), geht es ganz besonders um den Umgang mit ihr (vgl. ebd. und auch Nagy und Hofmann in diesem Heft). In der mündlichen Anschlusskommunikation, selbst in Formen des literarischen und filmischen Gesprächs, scheint es schwierig, alle zu interessieren und keinen zu beschämen sowie ausreichend Raum und Zeit zu geben. Deshalb schlage ich vor, auf die »zerdehnte Kommunikation« (Ehlich 1983) zu vertrauen und jene Sprechhandlungen ins Zentrum zu setzen, »die aus ihrer primären Situation herausgelöst und für eine zweite Sprechsituation gespeichert werden« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2015, S. 13): das Schreiben. Die Form der Auseinandersetzung ist damit temporär und räumlich entgrenzt, die Unmittelbarkeit ist gestört und die Teilhabemöglichkeit an den Texten für AutorInnenkollektive, LeserInnen und eigene Nachbetrachtungen, ja in verschiedenen Sprech- und Schreibsituationen, gesichert. Was die imperiale Lebensweise »in das Begehren und die Körper vieler Menschen eingeschrieben hat« (Brand/Wissen 2017, S. 169), kann wieder herausgeschrieben werden, etwas lässt sich ihr entgegenschreiben. An den Schreibprozessen, die nicht nur sachlich-kommunikativ, sondern auch expressiv und kreativ ausgerichtet sind, können SchreibnovizInnen und Schreibmuffel durch Methoden wie »Schreiben lernen durch Diktieren«¹ (Merklinger 2010), Hör-Lese-Sehplakate und -hefte² (Kruse 2015, S. 252) oder Gedankenhöhlenprotokolle³ (Kruse 2014, S. 18), die die Basis für schriftliche Notizen bilden, beteiligt werden. Entlang von Schreibkompetenzen und Interessen ist das Schreiben in kooperativen Settings zu organisieren, von stummen Diskussionen bis zu Schreibkonferenzen. Selbstverständlich verfolgt ein solcher Zugang, der das Unterrichtsprinzip GCED realisiert, immer auch genuin schreibdidaktische Ziele und fördert reflektiert die Ausbildung von schriftlichen Sprachhandlungen für verschiedenste Textsorten in den drei Anforderungsbereichen Reproduktion, Transfer, und Reflexion.

1 Statt dass Lernenden von Könnenden Diktate angesagt werden, sind es bei dieser Methode die SchreibnovizInnen, die den Schreibkundigen (TutorInnen, Lehrpersonal oder Peers) ihre Texte diktieren.

2 Dabei können Kinder ihre Schwerpunkte im Hinblick auf Themen, Figuren und Medien individuell setzen.

3 In einem Rückzugsraum (gemütlich wie eine Höhle) werden Eindrücke und Gedanken unmittelbar nach der Rezeption als Monolog aufgenommen.

3. Wahrnehmungen aufschreiben und weiterschreiben

Soll im Deutschunterricht die Unmittelbarkeit und Wahrnehmungslust nicht abgeschafft und nicht lediglich belehrend und rationalisierend eingegriffen werden, müssen ausdrucksstarke und vieldeutige Materialien herangezogen werden. Darin gilt es, Spezifizierungen der Menschheitsfragen zu entdecken und sich auf die »konkreten Dimensionen des Lebens – von Ernährung, Wohnen, Kleidung, Gesundheit u. a. – jenseits disziplinierender, die kapitalistische Expansion und Landnahme stützender und die Gesellschaft hierarchisierender Praxen« (Brand/Wissen 2017, S. 169) einzulassen. Bestens bietet sich dazu das Projekt *Untitled* (2017) mit Filmmaterial und Texten Michael Glawoggers an, die Monika Willi zu einem Dokumentarfilm montiert hat. Er enthält Aufnahmen aus Südost- und Südeuropa sowie Nordwestafrika, wo der Filmemacher nach den ersten Etappen der Dreharbeiten an Malaria verstarb. Bilder und Szenen sind durch Handlungen und Erzählperspektiven kaum vorinterpretiert, sie enthalten wenig Markierungen für historische und geographische Konstellationen und keine kognitiven Vorschaltungen. Beim Filmprojekt *Untitled* ging es Glawogger, wie zu Beginn zu hören ist, um einen Dokumentarfilm, »der nie zur Ruhe kommt, [...], der von nichts handelt, der kein Thema hat und wo ich nur ein Jahr lang um die Welt fahren möchte und alles filmen, was mir begegnet« (*Untitled*, 1.27–2.08). In den Blick genommen sind Tätigkeiten wie Essen, Feiern, Spielen und Arbeiten als Tun in verschiedenen Jahreszeiten und Gegenden mit oft sehr langen Einstellungen auf Alltagshandlungen und Landschaften, die beim Fahren vorbeiziehen, oder Transporte, die die Landschaften durchschneiden. Weil nur ab und zu Texte des Filmemachers aus dem Off zu hören sind, sonst aber nur deutungsoffene Bilder und -ausschnitte, Personen und Klang- sowie Geräusch- und Sprachmontagen angeboten werden, benötigt der ruhelose Film viel Ruhe und einen veränderten Sehmodus. *Heuristische, rhetorische, poetische und expressive Auseinandersetzungen* mit Sehnsüchten nach imperialen Lebensweisen und deren Außen sind am besten schreibend (vgl. »4 Schreibhaltungen« in Abraham 2016, S. 96) zu führen. Dabei können diverse produktive Verfahren als Mittel der Nähe und Distanz (ebd., S. 96 f.) angewandt werden. Viele Aufgabenstellungen sind auch für die jüngsten SchülerInnen geeignet. Im lernbereichsintegrativen Unterricht kann die Beschäftigung mit Sequenzen, Screenshots, Tonspur und Montagen verschiedene Texte entstehen lassen; umfassende didaktische und methodische Hinweise für die Primarstufe – und meines Erachtens weit darüber hinaus – liefert Franz-Josef Payrhuber (2018). Besonders geeignet erscheinen beim *kommunikativ-sachlichen* Schreiben die Reportagen (ebd., S. 65 f.) oder auch die Personen-, Pflanzen- und Tierbeschreibungen als Porträts, Steckbriefe, Rätselkarten oder Memorys (ebd., S. 73–80), beim *kreativen* Schreiben das Schreiben zu Gegenständen (ebd., S. 138 f.) und zum Soundtrack (ebd., S. 148–151). Zahlreiche Ideen für das *Schreiben zu Bildern und Bildgeschichten* können dem Band zudem für die Arbeit mit Screenshots und zu Bildgeschichten montierten Frames (ebd., S. 152–177) entnommen werden.

Mit *klärendem* Schreiben können wir uns dem Film, ausgewählten Bildern, Sequenzen und Themen nähern, um ihn als Beitrag zur Verhandlung verschie-

Abb. 1: (*Untitled*, 10.22) – »Gäbe es eine zweite Arche Noah, wer würde die Menschheit repräsentieren?« (*Untitled*, 10.14)



dener Lebensweisen und zur »vielfach konkrete[n] Menschheitsfrage« (Brand/Wissen 2017, S. 182) zu verstehen. Die Texte werden arbeitsteilig verfasst und überarbeitet, Versionen werden verglichen und mit dem Ausgangsmaterial parallelgesetzt, aber auch durch Fragen ergänzt, deren Antworten im Film und jenseits des Films gesucht werden.

- Eine Möglichkeit wäre, durch Konzentration auf eines der immer wiederkehrenden Themen den Blick für einen anderen Alltag zu schärfen und die je konkretisierten Lebensdimensionen aus der vorgeführten Perspektive zu beschreiben. Beispiele wären: Arbeitstätigkeiten (Steine klopfen, Holz sägen, Edelsteine suchen, Nutztiere transportieren, Müllberge durchsuchen, vgl. Abb. 1), Pausen (in der Arbeit im Steinbruch, vor der Hütte, im teuren verlassenen Neubau, zwischen Tanzenden, beim Zughalt in der Wüste ...), Leben in Gemeinschaften (tanzende, arbeitende Menschen, Nachbarschaften, Religionen ...), Sport (Invalidenfußball – vgl. Abb. 2 –, Ringen, Fußball trainierendes Mädchen ...), Essen (anrichten, vorbereiten, feierlich und alltäglich ...), Leben mit und von den Tieren (Esel- und Pferdetransporte, Ziegenschlachtung, Haustiere, Ziegenherden, überfahrene Tiere ...), Handlungen mit (nicht fließendem) Wasser (Raufen beim Wasserbrunnen, nächtliches Wasserholen von Kindern, Duschen von Sportlern, Waschen von Kleinkindern) ...
- Dort wo aus dem Off Sequenzen kontextualisiert sind, wie die Häuserruinen, Roh- und Neubauten am Balkan (vgl. Abb. 3), die Edelsteinsuche und das wegen Erdbebengefahr verlassene italienische Dorf, das auf der gegenüberliegenden Hangseite wieder aufgebaut wurde, können Berichte verfasst werden, die verbale und visuelle Informationen integrieren.

Abb. 2: (*Untitled*, 1.14.57) – »Wenn jede Sprache versagt und der Turmbau zu Babel Wirklichkeit wird, könnte man die Namen von Fußballern zu einem neuen Vokabular machen. Dann könnte man in diesem Satz statt ALL Ronaldo sagen wegen der Identifikation, statt LIKE Messi, weil er am meisten geliebt wird [...]« (*Untitled*, 1.14.32 ff.)



- Wirkungsanalysen können auf Filmausschnitte fokussiert werden, die für den Stil des Films und unser Thema, Begegnungen mit dem »Außen«, charakteristisch sind: Techniken der langen Einstellungen mit anderen Seh-, Zeit- und Raumerfahrungen; oft fehlende Establishing Shots⁴ und totale Einstellungsgrößen, die das Gegenüber, das Ziel von Transporten, die Motive der Handelnden lange oder überhaupt im Dunkeln lassen; Erforschen der Lichtgestaltung wie in Sequenzen der Stromausfälle sowie der weiß verfremdeten Passagen mit dem bezugsfertigen Traumhaus der ArbeitsmigrantInnen (vgl. Abb. 3); dem wechselnden Tongemisch aus Eselklagen, Vögelgeschrei, Elektronikgeräten, Gesängen und Stimmengewirr. Von Interesse sind ebenso die Schnitte, die die gefilmten Gegenden, Menschen und Themen akustisch verklammern, durch Match-Cut verbinden oder hart aufeinanderprallen lassen. Wechselwirkungen zwischen Bildspur und Offton lassen sich in folgenden Sequenzen untersuchen: So ist die Erörterung, wer für eine zweite Arche Noah die Menschheit repräsentieren würde, einer Wüstenszene hinterlegt, wo Menschen und Tiere immer wieder neu angelieferten Müll durchwühlen (vgl. Abb. 1). Zu auf dem Gehsteig kniend gebeugt betenden Moslems ist eine Parodie auf ein katholisches Gebet unterlegt, das mit der Analogie von Gott und Pass spielt. Während die Kamera marode Häusergegenden in den Blick nimmt, sucht die Offstimme in diesem

4 Establishing Shot ist die erste Einstellung einer Sequenz, die durch einen weiten Blickwinkel – oft mit Einstellungsgröße Totale – auf den Handlungsort Orientierung verschafft.

Abb. 3: (*Untitled*, 59.15) – »Die Träume seien nur verlangsamt worden. Sie würden zäh dahinfließen, wie Lava. Aber nur für den Moment. Käme die Zeit, würden Dämme brechen und dann würden sie alle hier leben in diesem selbstgebauten Paradies, in diesem gelobten Land aus Palästen und steinernen Gärten.« (*Untitled*, 1.00.02)



früheren »Sklavenort« für sich als weißen Mann einen Platz, wo er ohne Papiere überleben und sich vor der Welt verstecken könnte (vgl. Abb. 4).

- Die Themenskizzen und Wirkungsanalysen können Ausgangspunkte für Deutungen zu imperialen (und solidarischen) Lebensweisen sein. Fragen nach Zusammenhängen lassen sich beispielsweise im Hinblick auf Grenzziehungen, den Umgang mit Ressourcen, das Leben zwischen Menschen (und Tieren), auf Zeit und Geschwindigkeit als Bewegung im Raum anstellen.

»Es ist zunächst so banal wie schwierig, Empathie zu üben«, schreiben Brand und Wissen (2017, S. 181). In *expressivem und poetischem Schreiben* zu den Bildwelten von *Untitled* gibt es Zeit, sich auf Eindrücke einzulassen. Das verzögerte Tempo im Schreibprozess und die Wechselwirkung der Bildangebote mit eigenen Perspektiven und Gefühlen können Empathie für Menschen im Außen, für Alltage von jungen und sehr alten Erwachsenen, Gemeinschaften und Kindern befördern – weil nichts vorgedeutet ist und die Kamera allen Figuren und deren Handlungen mit Zwanglosigkeit und Respekt begegnet. Komisch ist dabei nichts, höchstens ein paar Kleinkind- und Tierszenen: ein Klavier spielender Junge, ein Hundebaby, das sich in einem verlassenem Haus versteckt hatte oder der Eselparkplatz mit seiner Akustik und den Liebesspielen.

Aufgaben könnten in Form Innerer Monologe zu einzelnen Handlungen gestellt werden, zu Gerüchen, körperlichen Empfindungen, bei verschiedenen Wasserschleppern, bei Arbeiten mit Fischernetzen und Fischkörben, mit Steinen und Sand. Unverständliche oder unhörbare Kommunikation kann – in verschiedenen

Abb. 4: (*Untitled*, 1.26.18) – »Es gab keinen Platz, der so abgelegen war, als dass man keine Papiere gebraucht hätte und doch blieb der alte Kindergedanke in seinem Kopf hängen wie ein Lied: Die Welt ist so groß, man muss sich doch irgendwo verstecken können, wo einen keiner findet.« (*Untitled*, 1.26.02)



Sprachen – aufgeschrieben werden, wie die Kinderrufe auf der Müllhalde, der Dialog über das Tal hinweg mit dem Bauern auf der gegenüberliegenden Seite oder die vorweihnachtlichen Gespräche hinter der Fensterscheibe. Berührende, interessante, bedeutungs offene Bilder oder Sequenzen können ausgewählt bzw. ausgedruckt und mit Sprechblasen bzw. Untertiteln versehen werden. Auch lassen sie sich kombiniert mit poetischen Zitaten aus dem Off zum Ausgangs- oder Zielpunkt von Geschichten machen (siehe Abb. 1 bis 4). Besonderes Potenzial hat die Idee – vor dem Hintergrund fußballspielender Invalider an einem Sandstrand (Abb. 2) – bei Verständigungsschwierigkeiten eine Sprache nur aus Namen von Fußballstars zu generieren. Auch die Mensch-Tiergeschichten mit Eseln oder Ziegenbabys lassen sich verschieden erzählen, fortsetzen, verändern, die Reisen in Gedichten oder Reportagen beschreiben und fortführen. Überraschende Handlungen wie das Tanzen, Rasten, Schlafen zwischen den Altmetallhaufen können ebenfalls Thema lyrischer Texte oder Zeitungsartikel sein. Eine besondere Möglichkeit besteht darin, über den Filmtitel zu philosophieren oder mit ihm zu spielen, auch Screenshots und Sequenzen mit verschiedensten Titeln zu versehen. Expressive Aufgaben können sich aber auch den zahlreichen Nahaufnahmen widmen, den bewegten Händen und Füßen, den Gegenständen, die benutzt, bearbeitet, transportiert, gesucht und gesammelt werden. Und was denkt die Kuh, die der strickenden Frau dabei zuschaut, wie sie an ihr vorbeigeht? Und die Puppe, mit der ein Kind den Müll durchwühlt (Abb. 1)?

Expressive und poetische Aufgaben ermöglichen es, eigene Gedanken, Gefühle und Phantasien mit anderen, unbekannten Tätigkeiten und Gegenden interagieren

zu lassen. Eine verzögerte und produktive Auseinandersetzung mit diesem Film in heuristischem Modus erzwingt klärende Blicke auf Alltagshandlungen – sie sollte aber nicht mit Recherchen nachgefüttert und auf kognitiver Ebene zerschnitten und verzweckt werden. Genausowenig bietet sich *rhetorisches Schreiben* an, bei dem es um das Beziehen von Positionen und um das Überzeugen geht, etwa in Meinungsreden über die Armut der Welt und deren schöne Einfachheit. Dieser Film wäre aus meiner Sicht missverstanden, wenn die Positionen von ZuschauerInnen, die nicht dem Außen angehören, Dominanz erhalten und die Perspektive von Menschen und Landschaften überlagern oder gar ersetzen würden. Nur im ästhetischen Handlungsfeld Film wäre es möglich, Bewertungen und Beurteilungen niederzuschreiben, die über individuelle Bezüge hinausgehen. Themen für den dritten Anforderungsbereich könnten von Texten aus dem Off ausgehen, wie die Erklärungen zum ruhelosen und titellosen Film mit dem ausgesparten Plot (siehe auch Zitate aus anderen Passagen in den Abbildungen), oder auch vom Schlussinsert mit den verkreuzten Bezügen: »Jungle of eden – Garden of hell«. Darüber hinaus gilt es, sich mit Urteilen und Erklärungen zurückzuhalten.

4. Festgeschriebenes losschreiben – solidarische Lebensweise erschreiben

Um die imperiale Lebensweise über hiesiges Alltagshandeln und die diesem zugrunde liegenden Strukturen als das beherrschte Außen in den Blick zu nehmen (Brand/Wissen 2017, S. 168), sind andere Texte und Filme heranzuziehen. Am besten lassen sich jene Personen zentral setzen, die in und zwischen beiden Welten zuhause sind. In Geschichten von BewohnerInnen des *Hauses der Solidarität* (2019) in Brixen/Italien geht es um Menschen, die »weg, nur weg« (worauf auch der Buchtitel anspielt) mussten und zwischenzeitlich in der Einrichtung untergekommen sind. Von Alexander Nitz zusammengestellt, sind die Geschichten aber nicht als biographische Skizzen, sondern als in Erfahrung gebrachte Erzählungen gestaltet, die Begegnungen, Briefe, narrative Traditionen mitreflektieren, wie das Zuhören im öffentlichen Raum oder Märchensettings. Damit ist es auch die Variation der Erzählstimmen, die die Beteiligung am (Mit-)Leben geflüchteter und migrierender Menschen gestaltet und viele der Texte für einen Unterricht im Sinne einer kritischen GCED interessant macht.

So zeigt das Buch, wie Begegnungen mit ihren Gesprächen einfach und direkt in komplexe Zusammenhänge gebracht und erzählt werden können. Und es zeigt, dass solche Erzählungen nicht auf rassistischen Argumentationsmustern (Rösch 2015) aufrufen müssen. Von einem *Vermeidungs- (und Harmonisierungs)syndrom* sind sie weit entfernt, weil Fluchtursachen im Fokus stehen und die Erzählungen statt mit einem glücklichen Ende der Einzelgeschichten mit »Hoffnungsschimmern« berühmter Initiativen historischer Figuren wie Gandhi oder Alternativnobelpreisträgern enden. Von den Urhebern der Geschichten verlieren sich oft die Spuren. Vom *Defizit- (inkl. Helfer)syndrom* sind die Geschichten frei, weil die Ursachen der Mängel bei jenen sind, die zuhören und nacherzählen und das *Haus der Solidarität*, dessen Personen die Geschichten erlebt und oft auch weitergeben

haben, nicht als karitativer Hort inszeniert wird. *Kulturalisierend und exotisierend* sind die Geschichten schon deshalb nicht, weil die Erzählfiguren von Menschen der Umgebung berichten, die als Bettler, Wanderhändler oder Erntehelfer bei den AdressatInnen des Buchs gut bekannt sind. Vor allem aber bilden die Handlungsmotoren in den Geschichten nicht Kult und Feste und nicht gegenwärtige Krisendiskurse Europas, sondern meist existentielle Nöte bei Arbeit, Wohnen und Essen, die zur Flucht geführt haben. Gegen das *Oasen- (und Enthistorisierungs)syndrom* schließlich werden Informationen beigelegt, nachgeliefert und mit Quellen versehen. *Weg, nur [W]weg* ist kein wissenschaftliches Buch, aber es zeigt, wie aus medialen Schlaglichtern auf das Außen Geschichten gebastelt werden können, die die imperiale Lebensweise nachvollziehbar und kritisierbar machen.

Dennoch denke ich, dass das Buch mehr noch als zum Lesen als Anlass zum Schreiben geeignet ist, zum Nachschreiben, Weiterschreiben, Hinausschreiben, weil diese Kommunikationsform Distanz und Verzögerung schafft und die grauenhaften Zusammenhänge nicht so direkt ins Gemüt und Gewissen schlägt. In Rücksicht auf Fallen der rassistischen Argumentation lassen sich, wiederum quer durch alle Altersgruppen, Schreibhandlungen anregen, die die Kompliziertheit und Brutalität der imperialen Lebensweise zur Sprache bringen und trotzdem aushalten lassen. Wir können

- wie in »Der lange Weg oder Wie die Wüste beim Lichteinschalten wächst« (S. 18–27) benachteiligten Menschen zuhören und die Geschichten aufschreiben, dazu die Erzählsituation wiedergeben und eigene Gedanken oder Zwischenrufe von anderen Personen – wie die peinlichen Belehrungen des Vaters – einflechten. Dies könnte auch mithilfe von Aufzeichnungen aus Gedankenhöhlenprotokollen realisiert werden.
- wie in »Gorillas kennen keine Tränen oder Handys, die töten« (S. 8–17) Momentaufnahmen anstellen. Günstig für die Distanz sind Anleihen bei Fabeln. So nehmen die vom Kobaltabbau überraschten Gorillas die Kinderarbeit nur nebenbei wahr. Welche Tiere und Gegenstände wollen wir sprechen lassen?
- wie in »Kleine Zigeunerziege oder Gibt es die Bettlermafia wirklich?« (S. 66–75) Geschichten in Fortsetzungen anhören und aufschreiben, aber auch die Zeit dazwischen beschreiben. Dabei zeigt sich die Macht der ZuhörerInnen, die Geschichte und Geschichten weitergehen oder durch Unaufmerksamkeiten und beleidigende Fragen abbrechen und verstummen zu lassen.
- die eigene Autorschaft nicht so wichtig nehmen, auch in der Publikation *Haus der Solidarität* (2019) erscheint der Erzähler nachgereiht. Dies gibt Anregungen für kooperative Formen des Schreibens, Klassenzeitungen und nicht zuletzt die Institution Schule.
- Homonyme ambig lassen, wie im Titel die Bedeutung von *Weg* und *weg*. Durch die Schreibung *Weg, nur [W]weg*, die offen lässt, ob *weg* groß- oder kleingeschrieben ist, lassen sich kreative und poetische Aufgaben anschließen, die alle Varianten ausbuchstabieren.
- Erzähltraditionen aufgreifen, wie Märchenschemata in »Als die Fische nach Eldorado flogen oder Drei Senegalesen auf der Suche nach dem Paradies«

(S. 28–37) oder Mythen wie Sisyphos in »Der König als Sklave oder Der Aufstieg eines Tomatenbauern zum Tomatenpflücker« (S. 38–45). Welche Erzählmuster und Mythen gibt es noch auf der Welt? In welche Geschichten schreiben wir sie ein und weiter?

- Augen und Ohren für Zusammenhänge der imperialen Lebensweise offenhalten, sie auch in Zeitungen und Medienberichten aufstöbern, um dann Geschichten wie »S.O.S. oder Wer für Billigkleider teuer bezahlen muss« (S. 114–123) oder »Camp der guten Hoffnung oder Wie Kühe aus Europa Menschen aus Brasilien vertreiben« (S. 86–95) hervorzubringen.

Geht es nicht um den Zusammenhang zwischen imperialer Lebensweise und Außen oder prominente Akteure, die Hoffnung geben, sondern um die Konsequenzen, die die adressierten Kinder zu ziehen haben, tut sich das Buch naturgemäß schwer. Im letzten Kapitel werden unter dem Titel »Der Aufsatz – Wie es gelingt die Welt zu retten« (S. 146) drastische Verzichtsimperative abgeleitet. In allen Gegenständen des Kinderzimmers lassen sich Blut und Elend und Fluchtgründe ausmachen, allein auf dem Pizzarest die ruinierte Tomatenwirtschaft in Ghana, die leergefischten Gewässer in Senegal und über Tropfen von Palmöl, wie Maria Jessi aus Indonesien ihrer Brieffreundin in Italien geschrieben hatte (ebd., S. 134–143), Brandrodungen, Umsiedlungen und politische Flucht widerständiger Ansässiger. Weitere Spuren der vorangegangenen Erzählungen finden sich im Kobalt des Handys, verantwortlich für Urwaldabbau und verheerende Arbeitsausbeutung im Kongo, in der Haselnusschokolade, die an die Erntearbeiten gestoppter minderjähriger afghanischer Flüchtlinge in der Türkei erinnert, in herumliegenden Kleidungsstücken, die an die Ausbeutung in den Fabriken in Bangladesh gemahnen. Selbst die Geräusche aus der Nachbarwohnung, wo sich die ugandische Pflegerin um die Oma kümmert, erzählen von der imperialen Lebensweise, die obendrein beim Vater des kleinen Ich-Erzählers zu innerer Leere geführt hat. Das Kind hat sich nächtens gegen die hartnäckige »innere Stimme«, die alle Verbindungen zum verdrängten Außen herstellte und obendrein wie die Stimme der Mutter klang, gewehrt: »Die Politiker sind daran schuld!«, ärgere ich mich. »Sie müssten Gesetze machen, die helfen, unsere Welt zu retten!« »Ja, das könnte eine Antwort sein«, gibt die Frau zu. »Aber vielleicht hat das alles ja auch mit dir zu tun ...« (Ebd., S. 151) Im magisch über Nacht auf das leere Papier gezauberten Text, der als Märchen startet, als Fabel Spannung erzeugt und mit einer Moral als Brief endet, ist zu lesen, wie das Meer zur Erkenntnis gelangt, dass ihm jeder saubere Tropfen im Ozean genauso viel Gutes bringt wie ein schmutziger Schlechter. »Wenn auch nur ein Mensch Freude und Frieden in die Welt bringt, wird die Welt als Ganzes freudiger und friedlicher. Wenn es statt einem zehn, hundert, Tausend [sic] oder Millionen sind – dann, ja dann können wir unsere Welt retten. Aber wir müssen bei uns anfangen. Jetzt! Deine innere Stimme.« (Ebd., S. 153) Der dramatische Appell, der in alle Fallen der GCED tritt, die Belehrung, Verängstigung, Banalisierung und Individualisierung wird zwar in der angeschlossenen Infobox wieder zurückgenommen, ins Politische erweitert und endet in der offenen Frage an den kindlichen Adressaten »Und was

meinst du?« (ebd., S. 154) – gegen die Macht und Konkretheit der Albtraumgeschichte kommt der Sachtext aber nicht an. Umso mehr eignet sie sich für Schreibinterventionen. Dabei geht es keinesfalls darum, immer weitere blutige Gegenstände auszumachen, sodass irgendwann die Kinder nur mehr auf Zehenspitzen herumgehen und aufhören zu essen.

Brand und Wissen schreiben, dass Zukünftiges nicht als Masterplan entstehe, sondern Partikel »zeigen sich in den unzähligen solidarischen Praxen, intellektuellen Interventionen, in aktuellen wie historischen Erfahrungen, die man als Fermente einer solidarischen Lebensweise betrachten kann« (Brand/Wissen 2017, S. 171). Solidarische Lebensweise könne sich »im Horizont einer anderen, besseren Welt schrittweise entwickeln« (ebd.) und zwar »unspektakulär« (ebd., S. 177). Auch im Kinderzimmer? Eine Gegenhegemonie gründet nicht im Verzicht, sondern im Ersetzen und in der »Frage, was und wie viel ›genug‹ ist« (ebd. 180) und dazu benötigt es »Schutz vor Marktabhängigkeiten« (Kronauer 2014; zit. nach Brand/Wissen 2017, S. 179) und Abschied von individualistischen Lösungen. Am besten ist dem verstörenden Schlusskapitel in kooperativen Schreibarrangements zu begegnen. In stummen Diskussionen, Meinungsreden oder neuen Kapiteln dieser Geschichte kann gegen die innere Stimme angeschrieben und mit ihr diskutiert werden, lassen sich die Hoffnungsschimmer des Buches einbeziehen und erweitern. Neben unterschiedliche Handlungsoptionen können die Schreibenden damit auch gefährliche Fallen der Verängstigung und Individualisierung schwarz auf weiß ausdifferenzieren.

5. Fazit

LehrerInnen müssen, wenn sie über die Analyse der imperialen Lebensweise Denkräume für solidarisches Leben eröffnen wollen, alle ihre Materialien in Gestaltung und Inhalt genau prüfen, sowohl was rassistische Argumentationsmuster (Rösch 2015) als auch was Ausblendungen und Bevormundungen betrifft. Wie schwer es sein kann, dies zu erkennen, hat die freudige Aufnahme des Stücks *Welt in Bewegung* (Emge 2018) gezeigt, das vom österreichischen Innenministerium beauftragt wurde.

Egal aber, ob die herrschaftsaffirmative GCED-Variante wie bei diesem Theaterstück als Kombination von Rassismus und ausgeblendeter imperialer Lebensweise so direkt als Belehrung (Zelger 2020) oder nur indirekt über Bilder und Syndrome zum Ausdruck kommt – in Schreibverfahren, in denen auch LehrerInnen vorab heuristisch und poetisch mit in Frage kommenden Materialien interagieren, können SchülerInnen erproben, inwiefern sich konkrete Menschheitsfragen auf-tun. Im Sinn einer kritischen GCED lassen sich dabei folgende Fallen screenen:

- Geht es nur um *Belehrung und Erklärung* oder tun sich offene Räume der Auseinandersetzung auf? Was kann ich als Lehrperson und Erwachsene lernen und als Lernende beitragen?
- Inwiefern wird hinter emotionaler oder kognitiver *Verunsicherung* Raum zum Weiterdenken und Handeln eröffnet? Bleibt es bei *individuellen* Aufträgen?

Welche Gruppen, KollegInnen, Ideen und Initiativen können bei der Ermutigung unterstützen?

- Wird die Welt allzu *vereinfacht* dargestellt und das Außen im globalen Süden und Norden *ausgeblendet*? Wie ließe es sich sichtbar machen? Wer oder was kann uns dabei helfen?

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2016): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- ANDREOTTI, VANESSA (2006): Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: *Policy & Practice – A Development Education Review*, Bd. 3, S. 40–51.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und be-teilen*. Berlin: Cornelsen.
- BRAND, ULRICH; WISSEN, MARKUS (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom.
- EHlich, KONRAD (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christof (Hg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, S. 24–43.
- EMGE, EDMUND (2018): *Welt in Bewegung*. Online: <https://www.addendum.org/schule/theaterkritik/> [Zugriff: 15.7.2019].
- GLAWOGGER, MICHAEL; WILLI, MONIKA (2017): *Untitled. Dokumentarfilm*. Österreich (DVD) (= Der österreichische Film. Edition der Standard 297).
- GROBBAUER, HEIDI; WINTERSTEINER, WERNER (2016): Global Citizenship Education als Bildungsstrategie. Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang »Global Citizenship Education«. In: *DigiZeitschrift e. V.*, Nr. 69, Ausgabe 3, S. 325–334.
- HAUS DER SOLIDARITÄT (Hg., 2019): *Weg, nur [W]weg. Geschichten von hier und da und dort*. Erzählt von Alexander Nitz mit Zeichnungen von Evi Gasser. Brixen: Haus der Solidarität.
- KRUSE, IRIS (2014): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primarstufe und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume*. H. 1. Online: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> [Zugriff: 12.8.2021].
- DIES. (2015): Im Gestöber der Medien entdecken, erfahren und lernen. Kinderliterarische Medienverbünde herausfordernd arrangieren. In: Mechthild Dehn; Merklinger, Daniela (Hg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt/M.: Grundschulverband e. V., S. 244–257.
- MERKLINGER, DANIELA (2010): Schreiben lernen durch Diktieren. Zum Zusammenhang von Können, Lehren und Lernen. In: Jantzen, Christoph; Merklinger, Daniela (Hg.): *Lesen und Schreiben. Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 149–172.
- PAYERHUBER, FRANZ-JOSEF (2018): *Schreiben lernen. Texte verfassen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 3).
- RÖSCH, HEIDI (2015): Rassistische, rassistuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der KJL. In: Hahn, Heidi; Laudenberg, Beate; Rösch, Heidi (Hg.): »Wörter raus!« *Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 48–65.
- DIES. (2021): Rassismuskritisches Interpretieren mit heterogenen Lerngruppen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 45, H. 1, S. 106–114.
- ZELGER, SABINE (2020): Welt in Bewegung? Welt in Erstarrung! Überlegungen zu Experiment und Brauchtum im Literaturunterricht. In: Boelderl, Artur R.; Esterl, Ursula; Mitterer, Nicola (Hg.): *Poetik des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 22), S. 267–280.

Michael Hofmann

Eine literarische Begegnung mit Abya Yala (Lateinamerika)

Beispiel einer Global Citizenship Education im Deutschunterricht

Der Beitrag stellt über Diskurse zu der Großregion Abya Yala (Lateinamerika) einen Bezug zu einer literarisch vermittelten Erziehung der *Global Citizenship* her. Im kritischen Durchgang durch deutschsprachige Texte von Heinrich von Kleist und Jakob Wassermann kann die Unrechtsgeschichte der Kolonialisierung nachempfunden und die Faszination der indigenen Kulturen zwischen patriarchaler Herablassung und echtem Interesse rekonstruiert werden. Die Texte aus Abya Yala von Guamán Poma und Rigoberta Menchú (aus dem 16. und 20. Jahrhundert) ermöglichen eine Umkehrung unseres Blicks; sie zeigen die hybriden Perspektiven der Menschen in dem von Kolumbus vermeintlich entdeckten Erdteil, vermitteln eine Vorstellung von der heute noch bestehenden »weißen« Hegemonie und von den Vorstellungen und normativen Konzepten der Menschen, deren Vorfahren durch die Eroberungen der Europäer großes Unrecht geschehen ist. Die »Gegendiskurse der Moderne« aus Abya Yala sollten in den Kanon der bei uns relevanten Texte aufgenommen werden, indem sie den europäischen Schülerinnen und Schülern vermitteln, was diese gewinnen, wenn sie ihren hegemonialen Blick verlernen und mit den Menschen aus Abya Yala zusammen Perspektiven für eine gerechtere, nachhaltigere und friedlichere Welt entwickeln.

1. GCED als Perspektive für den Literaturunterricht

Ein zeitgemäßer Literaturunterricht sollte im Kontext der *Global Citizenship Education* (GCED) nationale Beschränkungen überwinden und Stimmen und Perspektiven des Globalen Südens wie selbstverständlich einbeziehen. Wenn globale Gerechtigkeit und die Überwindung eines eurozentrischen Weltbildes als legitime Ziele des Literaturunterrichts anerkannt werden, so liegt eine wichtige Konsequenz

MICHAEL HOFMANN ist Professor für neuere deutsche Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Paderborn, Lehrtätigkeiten an den Universitäten Bonn, Nancy und Lüttich. Forschungsschwerpunkte: Aufklärung, Weimarer Klassik, Literatur nach Auschwitz, interkulturelle Literaturwissenschaft, kritische Literaturdidaktik. E-Mail: mhofmann@mail.upb.de

darin, den traditionellen Kanon kritisch zu überprüfen – und zwar indem einerseits Texte der deutschsprachigen Literatur ausgesucht werden, die sich mit der Begegnung mit Menschen und Kulturen des Globalen Südens befassen, und indem andererseits Texte des Globalen Südens gelesen werden, die als Stimmen jenseits Europas geeignet sind, die eurozentrische Borniertheit unserer heutigen Theorie und Praxis aufzubrechen. Dieser Beitrag möchte diese Perspektive exemplarisch im Hinblick auf die Großregion Abya Yala¹ (›Lateinamerika‹) öffnen. Dazu soll zunächst ein Blick auf lateinamerikanische Konzepte der Dekolonisation geworfen werden, die einen besonderen Beitrag zur Umwälzung eurozentrischer Denkmuster leisten. Anschließend stellen wir ein exemplarisches Textkorpus vor, das deutsche Texte über Abya Yala, aber auch ›abyayalische‹ Texte in deutscher Übersetzung enthält. Eine anvisierte Unterrichtsreihe mit diesen Texten geht auf Fragen der Kolonialisierung und der Ausbeutung der natürlichen Grundlagen ›Lateinamerikas‹ ein und referiert dabei auch auf die Geschichte der Sklaverei. Sie setzt dabei auf ein literarästhetisches Lernen, das auch formale und künstlerische Aspekte der präsentierten Texte miteinbezieht. Der Deutsch- und Literaturunterricht unserer postmigrantischen Gesellschaft ist im Sinne der *Global Citizenship Education* sensibilisiert gegenüber Fragen eines strukturellen Rassismus, einer globalen ökonomischen und kulturellen Ungleichheit und einer desaströsen Ausbeutung der Natur. Das Verhältnis zwischen Europa und ›Lateinamerika‹ ist ein besonders eindrückliches Beispiel für die »dunklere Seite der Moderne« (Mignolo 1995 und 2011); es kann aber auch ein besonders aufregendes Experimentierfeld für ein neues Denken werden. Junge Menschen zeigen ein besonderes Interesse an den Kulturen und Gesellschaften Abya Yalas, wenn sie etwa mit dem Programm »Weltwärts« der deutschen Bundesregierung ein freiwilliges Jahr in Mexiko oder Peru verbringen, und sie öffnen sich dabei auch den indigenen Kulturen. Der Literaturunterricht kann dieses Interesse nutzen und diese Perspektive auf globale Verantwortung kann auch eine Infragestellung des hegemonialen Blicks innerhalb der postmigrantischen Gesellschaft der Gegenwart bewirken.

Europäische Begegnungen mit ›Lateinamerika‹ sind im 20. Jahrhundert in wesentlichen Teilen im Spannungsfeld der Pole »Exil/Nationalsozialismus« – »revolutionäre Bewegungen« – »Dekolonisation« – »Hybridität« erfahren und beschrieben worden. Aus heutiger Perspektive ist mit dem Denken der »Dekolonisation« die Frage verbunden, wie in einer dekolonisierten »Epistemologie« europäische Konzepte und Muster durch die Begegnung mit außereuropäischem Denken dekonstruiert werden können (Santos 2018). Die vor allem in lateinamerikanischer Perspektive entwickelte Schule der »Dekolonisation« zeigt kritisch die bis ins 20. Jahrhundert in Lateinamerika vorherrschende Interpretation der Wirklichkeit nach europäischen Begriffen und eine Fortdauer quasi-kolonialer Herrschaft

1 »Abya Yala« wird als »indigene [...] Bezeichnung des lateinamerikanischen Kontinents« verwendet. »Ein von der Ethnie der *Kuna* in Panama stammender Begriff wurde für den ganzen Kontinent als normativ erklärt.« (Estermann 2012, S. 126)

bis in die Gegenwart (Exner/Rath 2015). Es werden gedankliche Perspektiven und politische Handlungsformen entwickelt, in denen europäische Modelle von Emanzipation und Befreiung zugunsten von Handlungs- und Denkmustern überwunden werden, die sich aus den außereuropäischen Traditionen speisen. Beispiele hierfür sind die bolivianische und ecuadorianische Verfassung, die mit den Konzepten des »sumak kawsay« (»buen vivir«) (aus dem Quechua) und dem Konzept »Pacha Mama« (»Mother Earth«) eine Ethik und Politik des Gemeinwohls konzipieren, die sich auf indigene Traditionen stützt (Mignolo/Walsh 2018, S. 63–67). Ähnlich zeigt das zapatistische Konzept des »mandar obediendo« Bezüge zu Konzepten der Maya-Kultur und die Zapatisten »[have] been making political and ethical claims grounded in new epistemological principles derived from a double translation. That is, Mayan cosmology into Marxism, and Marxist cosmology into Mayan« (Mignolo 2011, S. 233). Ein hybrides Denken zwischen »Lateinamerika« und Europa bietet Perspektiven der Befreiung, die unter anderem in spiritueller und kosmologischer Perspektive europäisch-westliche Denkmuster transzendieren, sich aber mit ihnen zu einem neuen Denken verbinden: »I described as ›border thinking‹ and ›border gnosis‹ the epistemology that derives from the subaltern appropriation of mainstream Western epistemology. In the Zapatistas' theoretical revolution, border thinking emerges from the double translation across the cultural difference.« (Ebd., S. 234) »Dekolonisation« ist also bei Walter Mignolo, Enrique Dussel u. a. eine neue Perspektive des Denkens, die kreative Mischungen aus europäischen und »lateinamerikanischen« Konzepten hervorbringt und mit der doppelten Übersetzung ein hybrides Modell vorschlägt, das in sich keine hierarchischen Strukturen beinhaltet. Nach Enrique Dussel gibt es auch eine wichtige ökologische Komponente im Prozess der Dekolonisation:

[...] es gibt, zum Beispiel, bei den indigenen Kulturen Lateinamerikas eine Affirmation der Natur, die sich völlig von der Art unterscheidet, in der die kapitalistische Moderne besagte Natur ausbeutet, verkauft und zerstört. Sie ist viel ausgeglichener, ökologischer und heute nötiger denn je. Der Tod der Natur ist kollektiver Selbstmord der Menschheit, und trotzdem lernt die Moderne, die sich globalisiert, nichts vom Respekt anderer Kulturen gegenüber der Natur, sind diese doch gemäß dem Parameter der Entwicklungsideologie scheinbar »primitiv« oder »rückständig«. Dieses ökologische Prinzip kann, da man nicht die ganze Moderne von einer reinen und substantivischen [das heißt essentialistischen, M. H.] Identität der eigenen Kultur her verneinen darf, auch das Beste der Moderne integrieren, um von der modernen Erfahrung her sogar wissenschaftliche und technologische Entwicklungen zu gestalten. (Dussel 2013, S. 181 ff.)

Ein Denken der Dekolonisation bemüht sich um die Rezeption von Elementen präkolonialen Denkens, ohne diese im Sinne eines »Indigenismus« zu idealisieren; es strebt im Sinne einer Beobachtung eines Süd-Süd-Dialogs eine Verbindung verschiedener Diskurse des Globalen Südens an (ebd., S. 178–180). Gleichzeitig geht es um eine Rezeption von »Gegendiskursen der Moderne« in Europa selbst und um die Rezeption einer literarischen Selbstkritik europäischen Denkens auch und gerade in der Literatur. Weiterhin steht im Zentrum dekolonialen Denkens eine kritische Reflexion zentraler europäischer Begriffe (»Emanzipation«, »Befreiung) und eine »Enteignung und Neuerfindung« zentraler Begriffe, die in Komplizen-

schaft mit dem Kolonialismus standen, zugleich aber ein emanzipatorisches Potential aufweisen (Laclau 2002).

Eine kritische Reflexion des europäischen Selbstverständnisses bezieht sich im Literaturunterricht auf den Komplex »Kanon« und damit auf die Frage nach der Auswahl von Autor*innen und Texten. »Weltliteratur« als Überwindung eines nationalen Kanons ist dabei eine Option eines Literaturunterrichts im Kontext der *Global Citizenship Education* (Wintersteiner 2006). Ein erster Schritt kann dabei die Beschäftigung mit deutschsprachigen Texten über andere Regionen und Kulturen sein, in denen sich konventionelle, aber auch originelle Erzählmuster finden, die in einer innovativen Perspektive einen komplexen Blick auf europäische Herrschaft organisieren. Methodischer Kern der Postkolonialen Kritik ist die kontrapunktische Lektüre, die Edward Said (1994) in *Culture and Imperialism* entwickelt und die Axel Dunker (2008) für die germanistische Literaturwissenschaft etabliert hat.² In der kontrapunktischen Lektüre geht es zunächst darum, in scheinbar unpolitischen Texten der kanonischen europäischen Literatur Spuren kolonialen Denkens und kolonialer Mentalität herauszufiltern und dann (möglicherweise) in einem zweiten Schritt in den kolonial determinierten Texten Spuren der Stimmen, der Kultur und des Begehrens des Kolonialisierten aufzuspüren. Während der Orient-Diskurs den Orient als Raum alter Weisheit, aber gegenwärtiger Stagnation und Perspektivlosigkeit konstruiert, wird im Afrika-Diskurs »wilde Natur« als Kennzeichen der Afrikaner verstanden (Hofmann/Morrien 2012). Im »Lateinamerika«-Diskurs, so meine These, finden wir etwas dem Afrika-Diskurs Vergleichbares, wobei der patriarchalische Diskurs über die »sanften Wilden« diese als friedlich und weniger bedrohlich als die Afrikaner beschreibt. Eine Vereinigung von Kolonialherr und Kolonialisierten als illusionäre Harmonie wird dabei in kolonialer und Genderperspektive als eine Art »erpresste Versöhnung« (Adorno 1981) konstruiert.

In literaturdidaktischer Perspektive gehen wir von neueren Konzepten aus, die Nicola Mitterer (2016) und Michael Baum (2019) in profilierten Publikationen entwickelt haben.³ Die responsive Literaturdidaktik nach Nicola Mitterer sieht die Basis didaktischer Auseinandersetzung mit literarischen Texten darin, dass deren Fremdheit gegenüber konventionellen und empirischen Erfahrungen und Erwartungen als grundlegend verstanden wird. Die Literatur zeigt uns fremde Welten, damit wir aus der Erfahrung der Fremdheit heraus neue Perspektiven für das Eigene entwickeln. Literarisches Lernen bedeutet damit eine ganzheitliche Begegnung mit einem Text; dadurch werden die Routinen des Alltags durchbrochen und das normale Verständnis der Welt verfremdet und de-automatisiert. Literarisches Lernen bedeutet damit, die Fremdheit des literarischen Textes anzuerkennen und – zugespitzt formuliert: das Nicht-Verstehen zu verstehen. Die emotional-affektive Auseinandersetzung mit dem Text ist wichtig; sie wird ergänzt durch eine

2 Vgl. allgemein zur deutschsprachigen postkolonialen Literaturwissenschaft: Dürbeck/Dunker 2014 sowie Götsche/Dunker/Dürbeck 2017.

3 Einen umfassenden Entwurf unter Berücksichtigung insbesondere ästhetischer Zugänge zur Literaturdidaktik bietet Brune 2020.

kognitive Annäherung. Literarisches Lernen hat mit diesen Aspekten eine fundamentale Bedeutung für die Individuation, aber in dem Sinne, dass Identitätsbildung und produktive Verunsicherung eine Verbindung eingehen und eine unterkomplexe Perspektive auf »Identität« vermieden wird (Frederking 2013).

Die Komplexität und Fremdheit literarischer Erfahrung findet ihr Pendant in Identitätsentwürfen unserer postmigrantischen Gesellschaft der Gegenwart (Foroutan 2019), in der Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem verschwimmen und Erfahrungen von Hybridität und schwankenden Identitäten in produktive Entwürfe transkultureller Mehrfachzugehörigkeit umgewandelt werden. Dabei wird der Begriff »postmigrantisch« analog zu »postkolonial« gebildet: Die Gesellschaft der Gegenwart ist durch Migration geprägt; die kulturelle Diversität der Gesellschaft verlangt eine Aufgabe hegemonialer Diskurse (»Leitkultur«). Die kritische Kulturwissenschaft wendet sich gegen die hegemoniale Repräsentation, bei der die Migrierten in dem Sinne als die Anderen betrachtet werden, dass sie gegen die »herrschende« Erwartung verstoßen und insofern unterlegen sind. Die Aufgabe der postmigrantischen Gesellschaft besteht darin, den hegemonialen Blick zu »verlernen« und in kultureller Perspektive Diversität als Gleichberechtigung aller in der Gesellschaft vertretenen Kulturen bzw. als Einsicht in die umfassende Hybridität der kulturellen Identität(en) zu verstehen.⁴

Im Folgenden präsentiere ich ein kommentiertes Textkorpus »Abya Yala« (»Lateinamerika«), das aus zwei deutschsprachigen und zwei amerikanischen Texten unterschiedlichster Provenienz besteht.

2. Literarische Texte aus Deutschland

2.1 *Die Verlobung in Sankt Domingo* (1808)

Kleists Erzählung irritiert mit einer Mischung aus (scheinbar?) rassistischen Zuschreibungen und Erklärungsmustern, die historische Konstellationen des Kolonialismus in Afrika und der Karibik verdeutlichen. Exemplarisch soll hier der Eingang der Erzählung zitiert werden, der zeigt, wie die Lesenden provoziert werden, im Rahmen widersprüchlicher Zuschreibungen eine eigene Beurteilung des Dargestellten zu entwickeln bzw. eine Metareflexion über die Genese bestimmter Zuschreibungen vorzunehmen:

Zu Port-au-Prince, auf dem französischen Anteil der Insel St. Domingo, lebte, zu Anfange dieses Jahrhunderts, als die Schwarzen die Weißen ermordeten, auf der Pflanzung des Herrn Guillaume von Villeneuve, ein fürchterlicher alter Neger, namens Congo Hoango. Dieser von der Goldküste von Afrika herstammende Mensch, der in seiner Jugend von treuer und rechtschaffener Gemütsart schien, war von seinem Herrn, weil er ihm einst auf einer Überfahrt nach Kuba das Leben gerettet hatte, mit unendlichen Wohltaten überhäuft worden. Nicht nur, dass Herr Guillaume ihm auf der Stelle seine Freiheit schenkte, und ihm, bei seiner Rückkehr nach St. Domingo, Haus und Hof anwies; er machte ihn sogar, einige Jahre darauf, gegen die Gewohnheit des Landes, zum Aufseher seiner

4 Vgl. hierzu umfassend im Kontext Österreich Nagy 2021.

beträchtlichen Besitzung, und legte ihm, weil er nicht wieder heiraten wollte, an Weibes statt eine alte Mulattin, namens Babekan, aus seiner Pflanzung bei, mit welcher er durch seine erste verstorbene Frau weitläufig verwandt war. Ja, als der Neger sein sechzigstes Jahr erreicht hatte, setzte er ihn mit einem ansehnlichen Gehalt in den Ruhestand und krönte seine Wohltaten noch damit, dass er ihm in seinem Vermächtnis sogar ein Legat auswarf; und doch konnten alle diese Beweise von Dankbarkeit Herrn Villeneuve vor der Wut dieses grimmigen Menschen nicht schützen. Congo Hoango war, bei dem allgemeinen Taumel der Rache, der auf die unbesonnenen Schritte des National-Konvents in diesen Pflanzungen aufloderte, einer der Ersten, der die Büchse ergriff, und, eingedenk der Tyrannei, die ihn seinem Vaterlande entrissen hatte, seinem Herrn die Kugel durch den Kopf jagte. Er steckte das Haus, worein die Gemahlin desselben mit ihren drei Kindern und den übrigen Weißen der Niederlassung sich geflüchtet hatte, in Brand, verwüstete die ganze Pflanzung, worauf die Erben, die in Port-au-Prince wohnten, hätten Anspruch machen können, und zog, als sämtliche zur Besitzung gehörige Etablissements der Erde gleichgemacht waren, mit den Negern, die er versammelt und bewaffnet hatte, in der Nachbarschaft umher, um seinen Mitbrüdern in dem Kampfe gegen die Weißen beizustehen. Bald lauerte er den Reisenden auf, die in bewaffneten Haufen das Land durchkreuzten; bald fiel er am hellen Tage die in ihren Niederlassungen verschanzten Pflanzer selbst an, und ließ alles, was er darin vorfand, über die Klinge springen. Ja, er forderte, in seiner unmenschlichen Rachsucht, sogar die alte Babekan mit ihrer Tochter, einer jungen funfzehnjährigen Mestize, namens Toni, auf, an diesem grimmigen Kriege, bei dem er sich ganz verzügte, Anteil zu nehmen; und weil das Hauptgebäude der Pflanzung, das er jetzt bewohnte, einsam an der Landstraße lag und sich häufig, während seiner Abwesenheit, weiße oder kreolische Flüchtlinge einfanden, welche darin Nahrung oder ein Unterkommen suchten, so unterrichtete er die Weiber, diese weißen Hunde, wie er sie nannte, mit Unterstützungen und Gefälligkeiten bis zu seiner Wiederkehr hinzuhalten. Babekan, welche infolge einer grausamen Strafe, die sie in ihrer Jugend erhalten hatte, an der Schwindsucht litt, pflegte in solchen Fällen die junge Toni, die, wegen ihrer ins Gelbliche gehenden Gesichtsfarbe, zu dieser grässlichen List besonders brauchbar war, mit ihren besten Kleidern auszuputzen; sie ermunterte dieselbe, den Fremden keine Liebkosung zu versagen, bis auf die letzte, die ihr bei Todesstrafe verboten war: und wenn Congo Hoango mit seinem Negertrupp von den Streifereien, die er in der Gegend gemacht hatte, wiederkehrte, war unmittelbarer Tod das Los der Armen, die sich durch diese Künste hatten täuschen lassen. (Kleist 2017, S. 8f.)

Im Sinne einer literaturdidaktischen Reflexion, die im Rückgriff auf Konzepte einer responsiven und dekonstruktivistischen Literaturdidaktik hegemoniekritische Perspektiven zu entwickeln vermag, kann die Erzählung wie folgt eingeordnet werden: Es handelt sich um eine literarische Erzählung mit spannenden Handlungselementen, die als »Novelle« eine »unerhörte Begebenheit« schildert, nämlich die Tötung der »Mestizin« Toni durch den Schweizer Gustav von Ried (und dessen anschließenden Freitod). In einem Kontext, der durch Sklaverei und Kolonisation gekennzeichnet ist, lässt sich kein Vertrauen zwischen Menschen verschiedener Herkunft (»Race« und »Class«) entwickeln und so finden wir in Bezug auf die Protagonisten in der Begegnung des Europäers mit der Frau aus Abya Yala eine widersprüchliche Geschichte von Misstrauen und Vertrauen, von Liebe, Verrat und »Rasse«. Dabei aktiviert die uneindeutige Erzählperspektive die Reflexion des Lesenden, die auch auf die dargestellten historischen Umstände zu beziehen ist. So zeigt die Erzählung im Hinblick auf geschichtliche und kulturelle Diversität einen Verweis auf die Geschichte der Revolution in Haiti und des Kampfes gegen die Sklaverei, und die konfliktreiche Geschichte der Protagonisten ist im Kontext dieser historischen Auseinandersetzungen um Race und Gender zu verstehen. Dabei lassen sich Bezüge zu Race und Gender in der gegenwärtigen Gesellschaft herstellen.

So ergeben sich Herausforderungen für die lesenden Schülerinnen und Schüler, die historische und aktuelle Perspektiven auf Rassismus und Gender reflektieren und auch problematische Bewertungen in ihrer Genese und Wirkung rekonstruieren können. Dabei kann die Auseinandersetzung mit Kleists Text dazu beitragen, eigene Positionen im Blick auf Race und Gender zu entwickeln und mit anderen auszutauschen.

2.2 *Das Gold von Caxamalca* (1923)

Jakob Wassermann (1873–1934) war ein deutsch-jüdischer Romancier, der Fragen jüdischer Identität und das Verhältnis von Deutschen und Juden (*Die Juden von Zirndorf*, 1895) reflektierte. Die historische Novelle *Das Gold von Caxamalca*⁵ erschien 1923. Quelle war William Hickling Prescott: *Conquest of Peru* (1847). Der historische Bezug: Francisco Pizarro (1476–1541) erobert 1532/33 das Reich der Inka, plündert und ermordet mit seinen Männern Tausende Indigene und lässt den Inkaherrscher Atahualpa ermorden (Schlacht/Massaker von Cajamarca/Caxamalca). Im Zentrum der Erzählung steht somit die Eroberung/Plünderung Perus durch eine kleine Truppe der Konquistadoren; das Reich der Inka war groß und kultiviert und es wird von Wassermann als Theokratie dargestellt, indem sich der Inka als Sohn der Sonne verstand.

Die Erzählkonstellation lässt sich folgendermaßen beschreiben: Der Ritter Domingo de Soria Luce war ein Teilnehmer des Feldzuges Pizarros; 13 Jahre nach den Ereignissen hat er sich in ein Kloster der Stadt Lima zurückgezogen und berichtet aus seiner Erinnerung mit einer großen Distanz über die Ereignisse. Sein Diskurs über amerikanische Indigene ist im Vergleich zu Orientalismus, Afrika-Diskursen und »Pazifikismus« zu sehen. Dabei lässt sich generell feststellen, dass konventionelle Diskurse über »Indios« ein Bild von »kindlichen« Indigenen vermitteln, die naiv und unschuldig erscheinen. Hieraus ergibt sich eine »kulturmissionarische« Perspektive: Die Indigenen als »Kinder« können erzogen werden (diese Vorstellung war relevant in der deutschen Literatur um 1800 vor allem in Bezug auf die Indigenen der Südsee, so bei Georg Forster und bei Friedrich Schiller). Hier findet sich in gewissem Sinne eine sich als menschenfreundlich verstehende Variante des kolonialen Denkens, die aber klar und deutlich auch von einer Überlegenheit der Europäer gegenüber den außereuropäischen Kulturen ausgeht. Dagegen steht ein kolonialer Extremismus, der die Vernichtung der Indigenen anstrebt oder billigend in Kauf nimmt und expliziten Rassismus mit ökonomischen Interessen etwa auf der Suche nach Gold verbindet. Eine Besonderheit der Kolonisierung in »Lateinamerika« waren die Reiche der Azteken, Maja und Inka, wo die Europäer auf gut organisierte Großreiche trafen und negative Perspektiven auf die indigenen Kulturen mit dem Verweis auf eine vermeintliche technologische Unterlegenheit (keine

5 Der Text wird nach der Schulausgabe (Wassermann 2008) im laufenden Text mit der Angabe von Kapitel und Seitenzahl zitiert.

Verwendung des Rades, keine Pflüge und keine Schusswaffen), »Menschenopfer« (Azteken) oder eine theokratische »Despotie« (Inka) begründet wurden.

Im Laufe des Textes verstärkt sich die Distanzierung des Ich-Erzählers von den eigenen Taten und der eigenen Haltung. Die distanzierte Charakterisierung der Spanier betont deren Gier nach Gold und sieht die religiöse Bekehrung nur noch als Vorwand für die Raubzüge. Wir erkennen ein zunehmendes Interesse des Ich-Erzählers für die Figur des Atahualpa. Das Land erscheint dem europäischen Reisenden »rätselhaft wie die Sphinx« (V; S. 12) (hier wird eine Analogie zwischen Peru und Ägypten suggeriert, auch wegen der Verehrung der Sonne). Weiterhin betont der Text die Fremdheit der Landschaft ebenso wie die Fremdheit der Menschen.

Interessant erscheint der Bericht über die Gesellschaftsordnung der Inka. Der Spanier bemerkt eine radikale gesellschaftliche Gleichheit und Besitzlosigkeit bei einer völligen Unterordnung unter einen Gott-Herrscher (VI; S. 14–16): »Da entstand nun die zweifelvolle Frage, ob das Wildheit oder Entwicklung war, Form eines barbarischen und kindlichen Daseins oder eines fortgeschrittenen und höheren.« Zugespitzt wird ein Zusammenhang zwischen der Erfahrung von radikaler Fremdheit und den genozidalen Impulsen der Spanier hergestellt: »Auf Besitz verzichten, das hieß auf Lohn und auf Ehre verzichten, auf Wetteifer und Auszeichnung, [...] ein Gedanke, zu grauenhaft und zu lästerlich, um sich ihm anders hinzugeben als mit dem unbeirraren Entschluss, ihn von der Erde zu vertilgen.« (VI; S. 17) In der zuspitzenden Reflexion werden extreme Positionen eurozentrischer Dominanz aufgerufen, die eine kritische Reaktion der Rezipient_innen provozieren sollen.

Gleichzeitig bemüht sich der Ich-Erzähler darum, die Gedanken des Inka zu verstehen, wobei er auch aus dessen Perspektive die Erfahrung einer extremen Fremdheit rekonstruiert, indem er das Unverständnis des Inka angesichts des Verhaltens der Europäer betont: »wie fremd wir ihm waren, unfassbar und schaurig fremd, nicht wie Menschen aus einer anderen Welt, die er nicht kannte, sondern wie Wesen von einer ganz und gar unerklärlichen Beschaffenheit« (VIII; S. 23). Dies zeigt sich vor allem in der fanatischen Hochschätzung des Goldes durch die Spanier: »Dies aber dünkte ihn so ungeheuerlich, dass er noch lange in dunklem Staunen stand, aus dem ihn nicht einmal das Wort seines Lieblings erwecken konnte.« (XI; S. 28) Und Wassermann erfindet eine Ansprache des Inka an die Europäer, die dem Leser das Befremdliche der Conquista bewusst zu machen in der Lage ist:

Was habt ihr für Gesetze, was habt ihr für Bräuche? Gibt es Gestalten bei euch, die unberührbar sind? Kennt ihr denn das Unberührbare, da eure Hand doch vor nichts zurückschreckt und alles berührt? [...] Das Gold verwandelt eure Seele, das Gold ist euer Gott, euer Erlöser, wie ihr es nennt, und wer ein Stück davon besitzt, der ist gefeiert, der meint die Sonne zu besitzen, weil er eine andere Sonne nicht kennt. Ich verstehe es nun genau und ihr dauert mich, ihr Sonnenlosen. (XXIII; S. 55)

So reflektiert der Text kulturell; er zeugt davon, wie die technologische Überlegenheit der Europäer diesen Fremdheitserfahrungen als Legitimation für ihre menschenverachtenden Praktiken dient – und er imaginiert die Reaktion der Indigenen und deren Unfähigkeit, die Motivationen und die Taktik der Europäer zu begreifen.

In literarästhetischer Perspektive lässt sich auch dieser Text als Novelle interpretieren, wobei hier die »unerhörte Begebenheit« gleichzeitig im Sinne des

historischen Erzählens einen geschichtlichen Meilenstein darstellt, der sich in der Plünderung der Schätze und in der Tötung des Inka manifestiert. Dabei ist die Erzählperspektive von Interesse, weil hier aus der Retrospektive eine Distanzierung des Erzählenden von den Handlungen der Eroberer erfolgt (obwohl er selbst dabei war). Außerdem leistet der Text schon auf seiner primären literarischen Ebene eine kritische (Selbst-)Reflexion im Hinblick auf Fremdheit und Verstehen. Im Kontext historischer Diversität bietet der Text eine Konfrontation mit der Geschichte des Kolonialismus in ›Lateinamerika‹ und er versucht, die extremen Fremdheitserfahrungen, die in der Überlieferung dokumentiert sind, in ihrer Ambivalenz zu reflektieren, die Fremdheit der Fremden einerseits zu betonen, andererseits aber auch zu relativieren und so zu einer Neubewertung des Geschehens zu gelangen. Interessant für den Rezeptionsprozess ist die Frage nach der Verbindung der Perspektiven des 16. und des 20. Jahrhunderts, wenn man danach fragt, was es bedeutet, dass ein jüdischer Autor an die Conquista erinnert. Im Sinne einer kritischen Perspektive auf Emanzipation ermöglicht der Text eine Positionierung der Lesenden angesichts der Geschichte des Kolonialismus und der Stellung des Judentums im frühen 20. Jahrhundert sowie eine Reflexion aktueller Perspektiven von Postkolonialismus, Rassismus und Ausbeutung des Globalen Südens und eine Positionierung der Lesenden in diesen Kontexten.

3. Das Verlernen des hegemonialen Blicks: Conquista und Realität Abya Yalas im 20. Jahrhundert aus einheimischer Perspektive

3.1 *Die neue Chronik und die gute Regierung* (ca. 1616) – Darstellung der Eroberung und Plünderung Perus

Der Autor Guamán Poma de Ayala war ein Indigener des frühen 17. Jahrhunderts, der eine Quechua-Sprache neben dem Spanischen sprach und der in seinem Text dieselbe Schlüsselszene der *Conquista* beschreibt wie lange nach ihm Wassermann. Er wendet sich in einem mit Quechua versetzten Spanisch an spanisch-christliche Leser und verweist in eindringlicher Rhetorik auf den Widerspruch zwischen dem christlich-humanistischen Anspruch der Kolonisation und deren Realität:

Christlicher Leser, hier siehst du das ganze christliche Gesetz, denn ich habe weder Indios gefunden, die so gierig nach Gold und Silber sind, noch einen, der hundert Pesos schuldet, noch Lügner, noch Spieler, noch Faulenzer, noch Huren, noch Schufte, noch daß sie sich gegenseitig etwas wegnehmen. [...] Erschrecke nicht, christlicher Leser, darüber daß die althergebrachten Götzendienste und Irrlehren die alten Indios in die Irre geführt haben, denn sie verfehlten den wahren Weg als Heiden, so wie die Spanier auch Götzen hatten, wie der ehrwürdige Vater Fray Luis de Granada schrieb, daß ein heidnischer Spanier sein Götzenbild aus Silber besaß, das er mit eigenen Händen gefertigt hatte, und ein anderer Spanier beraubte ihn seiner, weshalb er weinend sein Götzenbild suchte; mehr weinte er um das Götzenbild als um das Silber, und so weinten auch die Indios als Barbaren und Heiden um die Götzenbilder, als man sie ihnen zur Zeit der Eroberung zerschlug. Und ihr habt euren Besitz und euer Silber auf der ganzen Welt zu Götzenbildern. (Poma 1982, S. 215)

Hier spricht Enrique Dussel zu Recht von einem »Gegendiskurs der Moderne«, weil die Legitimation und der Herrschaftsanspruch der Spanier und damit des europäischen Kolonialismus insgesamt in fundamentaler Weise in Frage gestellt werden. Enrique Dussel erklärt:

Als Teil einer rhetorischen Strategie, die seine Vorschläge akzeptabler macht, nimmt er [Guamán] [...] eine moderne christliche Perspektive ein, die er später kritisieren wird. Von ihr aus wird die *Vergangenheit* skizziert, sie war götzenanbeterisch, das stimmt, aber die Indios erfüllten ihre ethischen, den christlichen »Geboten« ähnlichen, Anforderungen. Der einzige Unterschied besteht darin, dass die Indios diesen Anforderungen nachkamen und die modernen europäischen Eroberer nicht. Guamán zeigt also einen begründeten *Widerspruch*, in dem die Moderne lebt. Die Herrschaftspraxis der spanischen Christen wird von ihrem eigenen heiligen Text – der Bibel – aus kritisiert. Es ist eine geschlossene Argumentation, die den performativen Widerspruch der Moderne in ihrer Gesamtheit zeigt. Wir möchten hiermit verdeutlichen, dass Felipe Guamán zwischen dem Glauben, den wir theoretisch (oder Kosmovision) nennen können und der eigentlichen Praxis oder Ethik unterscheidet. Zu ihrer Zeit waren die Inka zwar in ihrer Kosmovision »götzenanbeterisch« (laut der christlichen Dogmatik), doch in ihrem ethischen Verhalten »wahrten sie die Gebote«. Das heißt, die Ureinwohner waren praktisch schon vor der *Conquista* bessere Christen als die spanischen Christen »der Gegenwart«. Die gesamte »*Corónica*« ist ein Plädoyer gegen die Moderne, die die spanischen Eroberer im Namen des von ihnen gepredigten Christentums brachten. (Dussel 2013, S. 68 f.)

Bemerkenswert erscheint im Übrigen die Hybridität des kritischen Diskurses von Poma de Ayala, der sein Plädoyer für die Selbstbestimmung der Indigenen mit Anleihen an die christliche Botschaft unterstützt. Es geht somit nicht darum, dass im Sinne eines idealisierenden Nativismus eine vermeintlich harmonische vor-koloniale Idylle beschworen würde – es geht aber sehr wohl darum, das Unrecht der kolonialen Unterdrückung anzuprangern. Das Ende Atahualpas wird vor dem Hintergrund der problematischen Rolle des einheimischen Übersetzers betrachtet; wesentlich erscheint auch hier, dass der vermeintliche »Heide« als »wahrer Christ und Märtyrer« charakterisiert wird:

Atahualpa Inca wurde geköpft und hingerichtet, und Don Francisco Pizarro ließ ihm den Kopf abschneiden, und dies tat er ihm über einen Dolmetsch kund, den Indio Felipe aus Guancabilca. Dieser Dolmetsch unterrichtete Don Francisco Pizarro und die anderen, denen dieses Urteil nicht gefiel, falsch, und er gab ihnen nicht zu verstehen, daß Atahualpa Inca um Gerechtigkeit flehte, weil er in die coya, dessen rechtmäßige Frau, verliebt war. Und so war er der Grund dafür, daß man Atahualpa Inca tötet und ihm den Kopf abschlug. Und er starb als wahrer Christ und Märtyrer, in der Stadt Cajamarca nahm sein Leben ein Ende. (Poma 1982, S. 225)

Weiterhin wird die brutale Gewalt der Spanier verdeutlicht, wobei der Genderaspekt in besonderem Maße relevant erscheint:

Die Spanier schwärmten in alle Winkel dieses Reiches aus, zu zweien, und einige auch allein, machten die Indios zu *yanaconas*, und jeder suchte seinen Vorteil und seine Unterhalt, wobei sie den Indios großes Leid und Schaden zufügten, Gold und Silber von ihnen verlangten und ihnen Kleider und Nahrung wegnahmen; und diese erschrecken, als sie neue, nie gesehene Menschen sahen, und so versteckten sie sich und flohen vor den Christen. [...] Nachdem sie alles erobert und ausgeraubt hatten, begannen sie, die Frauen und Mädchen wegzunehmen, und diese mit Gewalt zu entjungfern, und wenn sie nicht wollten, töteten sie sie wie Hunde und züchtigten sie ohne Furcht vor Gott und der Gerechtigkeit. Denn es gab keine Gerechtigkeit. (Ebd., S. 228)

In didaktischer Perspektive ist das Konzept des »Gegendiskurses« besonders relevant. Herausfordernd erscheint, dass ein Indigener die Maßstäbe des Christentums zugrunde legt und die Spanier in gewissem Sinne im Namen ihrer eigenen Werte und Normen charakterisiert und kritisiert. Deutlich wird die Leerstelle, welche die deutschen Diskurse über Abya Yala prägt, weil die indigenen Kulturen nicht oder nur abstrakt in einer Perspektive der »Primitiven« oder der Opfer vorkommen. Ein Vergleich der Darstellungen von Poma de Ayala und Wassermann kann die Frage nach dem Sprechen der Subalternen aufwerfen und als Problem erkennbar machen. So finden wir erste Hinweise, mit denen die *Global Citizenship* im Kontext eines Denkens der Dekolonisation verständlich wird.

3.2 Yo, Rigoberta Menchú (*Leben in Guatemala*) (1983)

Rigoberta Menchú wurde 1959 in Chimel in Guatemala in einer Familie armer Landarbeiter geboren. Sie wurde zu einer Aktivistin, die sich für die Rechte der Indigenen und insbesondere der Frauen einsetzt. 1992 erhielt sie den Friedensnobelpreis. Bereits 1983 erschien in Kooperation mit Elisabeth Burgos das Buch *Yo, Rigoberta Menchú* (deutsche Übersetzung: *Rigoberta Menchú. Leben in Guatemala*). Im Klappentext wird über das Buch und seinen Gegenstand Folgendes erklärt:

Rigoberta Menchú, eine 26jährige India vom Stamm der Quiché, berichtet von ihrem Leben. Sie erzählt von den Riten und Sitten ihres Volkes, dem Verhältnis zu »Mutter Erde« und zu den vier Elementen, von ihren Zeremonien. Einmal in der Woche vollziehen sie die Riten ihrer Vorfahren und einmal in der Woche die Riten der katholischen Kirche. Von klein auf lernt sie, ihren Vorfahren, ihrer Kultur und ihren Traditionen treu zu bleiben. Ihre Familie lebt einige Monate in den Bergen, wo sie Landwirtschaft betreibt. Dann müssen sie an den großen Fincas an der Küste arbeiten, wo Kaffee und Baumwolle für den Export angebaut werden. Mit acht Jahren beginnt Rigoberta mitzuarbeiten. 1973 wird ihr Vater zum ersten Mal verhaftet, und die »reichen Herren« spielen sich als Ingenieure auf und sagen den Bauern, die keinen Titel über das Land haben, sie müssten entweder gehen oder als Angestellte arbeiten. Ihr Vater geht in den Untergrund und wird später, ebenso wie ihre Mutter und einer ihrer Brüder, ermordet. Sie beginnt im CUC (Zentrum für die Einheit der Landarbeiter) mitzuarbeiten und organisiert die Campesinos in anderen Gemeinschaften.

Auch wenn die Autorfrage bei diesem Text problematisch erscheint, weil die Rolle der »Aufschreiberin« Elisabeth Burgos unklar bleibt, haben wir es hier doch mit einem wertvollen Zeugnis zu tun, mit dem eine (ursprünglich) Subalterne zu sprechen begonnen hat. Wir lernen viel über die katastrophalen und ungerechten sozialen Verhältnisse der Indigenen in Guatemala, aber auch über die kulturellen Grundlagen der Maya, die heute noch das alltägliche Leben der Bauern bestimmen. Dabei sind die religiösen Überzeugungen von besonderem Interesse, weil sie ein harmonisches Verhältnis zur Natur anzeigen und so auch in dieser Hinsicht an einem »Gegendiskurs der Moderne« partizipieren, der angesichts der aktuellen Situation der Menschheit von höchstem Interesse ist:

Schon vom jüngsten Kindesalter an werden wir Indios anders erzogen als die Weißen, die Ladinos. Weil wir einen direkten Kontakt zur Natur haben, nennt man uns Polytheisten. Wir sind jedoch keine

Polytheisten in dem Sinne, daß wir die Natur anbeten. Wir respektieren eine Reihe von Dingen in der Natur, die für uns sehr wichtig sind. Wenn man uns trotzdem Polytheisten nennt..., gut, es ist eben unsere Kultur. [...] (Burgos 1993, S. 62)

Ohne dass die Indigenen die christlichen Glaubenslehren aktiv in Frage stellen, sind sie an ein Denken gebunden, das aus unserer heutigen Sicht eine Unterordnung der Welt unter den Menschen verwirft, ökologische Prinzipien beachtet und von einem hohen Respekt vor den Grundlagen des Leben zeugt. Und dies zeigt sich in dem »Bittgebet an die Erde«, das Rigoberta Menchú mitteilt:

»Mutter Erde, die du uns ernähren mußt, wir sind deine Kinder, die deiner bedürfen, und möge deine Frucht, die uns geschaffen hat, unsere Kinder und auch unsere Tiere ernähren...« Unser Gebet ist genau wie das Gebet der Katholiken, wenn sie zu einem Heiligen oder einem Heiligenbild sprechen. Unser Gebet an die Sonne lautet: »Herz des Himmels, du unser Vater gibst uns Wärme, und dein Licht leuchtet über unseren Tieren, über unserem Mais, unseren Bohnen und Pflanzen, damit sie wachsen und gedeihen und uns, deine Kinder, ernähren.« (Ebd., S. 62 f.)

Dieser Text kann auch im Literaturunterricht seine Bedeutung entfalten, indem er ein zunächst fremdes Denken demonstriert, über dessen Bedeutung und Relevanz die Schülerinnen und Schüler nachdenken können. So kann auch über kulturelle Grenzen hinweg ein gemeinsames Bewusstsein für die Erde und deren Erhalt entwickelt werden, mit dem ein nicht-europäisches Denken, ein Denken von Abya Yala in der Tradition der Maya, auch im deutschsprachigen Raum seine Wirkung entfalten kann.

Dieser Beitrag hat versucht, über Diskurse zu der Großregion Abya Yala (›Lateinamerika‹) einen Bezug zu einer literarisch vermittelten Erziehung der *Global Citizenship* herzustellen. Im kritischen Durchgang durch die deutschsprachigen Texte kann die Unrechts Geschichte der Kolonialisierung nachempfunden und die Faszination der indigenen Kulturen zwischen patriarchaler Herablassung und echtem Interesse rekonstruiert werden. Die Texte aus Abya Yala ermöglichen im Ansatz eine Umkehrung unseres Blicks; sie zeigen die hybriden Perspektiven der Menschen in dem von Kolumbus vermeintlich entdeckten Erdteil, vermitteln eine Vorstellung von der heute noch bestehenden ›weißen‹ Hegemonie und von den Vorstellungen und normativen Konzepten der Menschen, deren Vorfahren durch die Eroberungen der Europäer großes Unrecht geschehen ist. Die Schülerinnen und Schüler in Deutschland, Österreich und der Schweiz haben mit den ausgesuchten Texten die Möglichkeit, ihren Horizont zu erweitern und über die Chancen und Perspektiven globaler Solidarität nachzudenken, aber auch über die weiterhin bestehenden Verhältnisse ökonomischer und kultureller Unterdrückung und Ausbeutung. Die »Gegendiskurse der Moderne« aus Abya Yala sollten, so können wir resümieren, in den Kanon der bei uns relevanten Texte aufgenommen werden, indem sie den Europäer_innen und auch den europäischen Schülerinnen und Schülern vermitteln, was diese gewinnen, wenn sie ihren hegemonialen Blick verlernen und mit den Menschen aus Abya Yala zusammen Perspektiven für eine gerechtere, nachhaltigere und friedlichere Welt entwickeln.

Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1981 [1958]): Erpreßte Versöhnung. Zu Georg Lukács: »Wider den mißverstandenen Realismus«. In: Ders.: *Noten zur Literatur II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 251–280.
- BAUM, MICHAEL (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- BURGOS, ELISABETH (1993): *Rigoberta Menchú. Leben in Guatemala*. Aus dem guatemalteckischen Spanisch von Willi Zurbrüggen. 9., ergänzte Auflage. Göttingen: Lamuv.
- DUNKER, AXEL (2008): *Kontrapunktische Lektüren. Koloniale Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts*. München: Fink.
- DÜRBECK, GABRIELE; DUNKER, AXEL (Hg., 2014): *Postkoloniale Germanistik, Bestandsaufnahmen, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: transcript.
- DUSSEL, ENRIQUE (2013): *Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen*. Aus dem Spanischen von Christoph Dittrich. Wien: Turia & Kant.
- ESTERMANN, JOSEF (2012): *Apu Taytayku. Religion und Theologie im andinen Kontext Lateinamerikas*. Mainz: Grunewald.
- EXNER, ISABEL; RATH, GUDRUN (Hg., 2015): *Lateinamerikanische Kulturtheorien. Grundlagentexte*. Konstanz: Konstanz University Press.
- FOROUTAN, NAIKA (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- FREDERKING, VOLKER (2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christl (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. 2., neu bearb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 427–470.
- GÖTTSCHE, DIRK; DUNKER, AXEL; DÜRBECK, GABRIELE (Hg., 2017): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- HOFMANN, MICHAEL; MORRIEN, RITA (Hg., 2012): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam-New York: Rodopi.
- KLEIST, HEINRICH VON (2017): *Die Verlobung in Sankt Domingo. Textausgabe mit Kommentar und Materialien*. Hg. von Mario Leis. Stuttgart: Reclam.
- LACLAU, ERNESTO (2002): *Emanzipation und Differenz*. Aus dem Englischen von Oliver Marchart. Wien: Turia & Kant.
- MIGNOLO, WALTER D. (1995): *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality & Colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DERS. (2011): *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham-London: Duke University Press.
- MIGNOLO, WALTER D.; WALSH, CATHERINE E. (2018): *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham-London: Duke University Press.
- MITTERER, NICOLA (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- NAGY, HAJNALKA (2021): *Erzähl mir Österreich. Transkulturelle Erinnerungsarbeit in kulturwissenschaftlicher Theorie und deutschdidaktischer Praxis*. Habilitationsschrift, Universität Klagenfurt.
- POMA, FELIPE GUAMÁN (1982): Der verlorengegangene Brief. In: Monegal, Emir Rodríguez (Hg.): *Die Neue Welt. Chroniken Lateinamerikas von Kolumbus bis zu den Unabhängigkeitskriegen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 215–224.
- SAID, EDWARD (1994): *Culture and Imperialism*. London: Vintage.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2018): *Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens*. Aus dem Englischen von Felix Schüring. Münster: Unrast.
- WASSERMANN, JAKOB (2008): *Das Gold von Caxamalca*. Mit Materialien, zusammengestellt von Susanne Becker. Stuttgart: Klett.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Stefanie Schwandner

GCED-inspirierte Leseförderung

Ein Vorschlag zur Beurteilung von Material und Auswahl von Texten

Der Beitrag widmet sich exemplarisch der Analyse einer Textsammlung, die zur Durchführung von Lesetandems dient, einer besonders wirkungsvollen Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit. Wie tauglich ist das Material aber für einen GCED-informierten Leseunterricht? Nach welchen Kriterien kann eine macht- und diskriminierungskritische Analyse vorgenommen werden? Und wie beurteile ich als Lehrperson Handreichungen, die für evidenzbasierte Methoden angeboten werden?

1. Vorannahmen

In der Einleitung zu diesem Themenheft ruft Werner Wintersteiner das doppelte Potenzial des Faches Deutsch auf, nämlich, dass es »praktische intellektuelle Fähigkeiten wie Lesen [...] lehrt« (S. 10 f. in diesem Heft), aber auch ein »künstlerisch-philosophisches Fach« sein kann, »das es erlaubt, über sich und die Welt nachzudenken, ein politisches Bewusstsein auszubilden, die ästhetische Dimension zu entdecken und mit Sprache und Bild Welt zu gestalten« (ebd., S. 11). Die Aspekte des Deutschunterrichts treten »nicht voneinander isoliert« auf, »sondern fließen ineinander« und »können zwar analytisch getrennt betrachtet werden, [...] im praktischen Vollzug« sind sie aber nicht voneinander zu lösen (ebd.). Dieser Beitrag

STEFANIE SCHWANDNER war Deutschlehrerin und ist als wissenschaftliche Assistentin für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Wien tätig. Sie schreibt ihre Dissertation im Bereich Lesedidaktik und Professionalisierungsforschung. E-Mail: stefanie.schwandner@univie.ac.at

widmet sich der GCED-informierten Beurteilung von Lesematerialien aus diskriminierungssensibler und heterogenitätsfreundlicher Perspektive (vgl. Heinemann/Mecheril 2018) und soll verdeutlichen, wie zentral eine sorgfältige und kriteriengeleitete Auswahl von Texten für Lesefördermaßnahmen ist, auch wenn das analytisch zentrale Element das Üben von »technischen Fertigkeiten« (vgl. Wintersteiner in diesem Heft) ist.

GCED bietet einen normativen Rahmen, an dem die jeweils inhaltliche Arbeit ausgerichtet werden kann. Aber sie bezieht sich auch auf Konzepte, die eine Analyseperspektive für die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts bereitstellen. Material, das nur für den Erwerb einer »technischen« Fertigkeit gedacht ist, aber ohne inhaltliche Auseinandersetzung auskommen möchte, sollte dringend um eben diese Möglichkeiten für den Unterricht erweitert werden. Auf der Ebene der didaktisch-methodischen Konzeption kann ein reflexiver Kreislauf in Gang gebracht werden, der eine macht- und diskriminierungskritische Analyse der zu verwendenden Materialien und Methoden beinhaltet und den heterogenen Lerngruppen entsprechend hochwertige Texte zur Verfügung stellt.

Für die vorliegende Analyse wurde Material zur Durchführung von Lesetandems herangezogen. Diese wirkungsvolle Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit (*Fluency*), die eine Kombination aus lautem und wiederholtem Lesen darstellt und um ein kooperatives Setting erweitert wird, geht auf die englischsprachige Leseforschung zurück (vgl. z. B. Samuels 1979, Studien zur Wirksamkeit etwa die Meta-studie von Hattie 2009). *Fluency* ist für den Aufbau einer stabilen eigenen Lesepraxis unabdingbar und ihr Erwerb ist erforderlich, um hierarchiehöhere Prozesse des Lesens auszuführen (Rosebrock u. a. 2011, S. 21). Die Erfolgserlebnisse wirken sich wieder positiv auf die Lesemotivation und damit auf die lesebezogene Selbstwirksamkeitserwartung und das Selbstkonzept aus (vgl. Garbe/Holle/Jesch 2010, S. 197).

Es ist lesedidaktisches Allgemeinwissen, dass der Aufbau eines stabilen Lesehabitus mit einem »kompetenten Anderen« (Hurrelmann 2009, S. 280) stattfindet. Aber nicht nur lesebezogene Sicht- und Verhaltensweisen werden erworben. Es muss davon ausgegangen werden, dass fehlende Repräsentation von Vielfalt in Texten oder Abbildungen im Kontext des schulischen Lernens (und Lesens) auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Diversität hat (vgl. Schulte 2013, S. 5). Viele Kinder betrifft dies insofern, als sie selbst marginalisiert werden, bei anderen Kindern verursacht es eine Perpetuierung von hegemonialem Selbst- und Weltverständnis, was angesichts der gegenwärtigen »globalen«¹ Problemlagen zu hinterfragen ist (vgl. Brand/Wissen 2017, S. 56 f. und S. 61).

1 Das Kunstwort »global« ist eine Verschmelzung von global und lokal und weist darauf hin, dass lokal ausgeführte Handlungen und Entscheidungen eine globale Wirkung entfalten und globale Mechanismen auf die lokale Ebene einwirken (Preyer/Krauß 2020, S. 17 f.).

2. Textkorpus und Auswahl des Materials

Für die vorliegende exemplarische Untersuchung wurde Material des Auer Verlages ausgesucht, da diese Unterlagen ohne lange Recherche zu finden sind, wenn nach Handreichungen für Lesetandems gesucht wird. Zwei Textkorpora decken in drei Bänden Schulstufe 2 bis 6 ab (vgl. Barnieske 2018; Schäfer 2018). Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die Förderung der Leseflüssigkeit nicht bloß Sache der ersten drei Schuljahre ist, sondern sich bis weit in die Sekundarstufe I erstrecken kann (vgl. Rosebrock/Nix 2015, S. 35).

Die Einführung in die Textsammlung ist in beiden Handreichungen stark an die Vorschläge von Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold (2011) angelehnt. Diese Publikation und die *Grundlagen der Lesedidaktik* (Rosebrock/Nix 2015) werden als wissenschaftliche Basis zitiert und dienen als Quellen und Vorlage. In der Version für die 3. und 4. Schulstufe kommen Bildkarten hinzu, die Einführung und Umsetzung unterstützen sollen. Beide Korpora enthalten sowohl erzählend fiktionale als auch informierend faktuale Texte. Das Korpus für die jüngeren Schüler*innen besteht ausschließlich aus Lehrbuchtexten², jenes für die älteren Kinder enthält zusätzlich einige bearbeitete und vereinfachte literarische Texte. Der vorangestellte Lesetest ist dem Salzburger Lesescreening (SLS)³ nachempfunden.

Rosebrock, Gold, Nix und Rieckmann (2011) halten in ihrem Konzept zur Förderung der Leseflüssigkeit fest, dass eine Passung zwischen Schüler*innen und Text gegeben sein muss und die Texte »lustig, interessant und spannend« sein sollen (ebd., S. 53), der Inhalt der Übungstexte sei »nicht gleichgültig« (ebd.), wenngleich nicht vorrangig zu beachten. Dennoch wirke sich das wiederholte Lesen nicht nur auf die Leseflüssigkeit, sondern auch auf das Textverstehen positiv aus (vgl. ebd.).

3. Fragen an das Material und Analysekategorien

Dass kulturelle Homogenität für Deutschklassen längst nicht mehr charakteristisch ist, sondern globale und lokale Entwicklungen die tägliche Praxis bestimmen, ist unbestritten. Dass die Heterogenität der Gruppen sich auf verschiedenen Achsen – Gender, Sprache und Mehrsprachigkeit, »Kultur«, Familie, Leistung, um einige zu nennen – manifestiert, ist ebenso wenig zu übersehen. Dies ist bis in den kleinsten Teilbereich der Deutschdidaktik zu berücksichtigen und es muss eine Orientierung

2 Lehrbuchtexte definiere ich hier als didaktische Texte, die nicht in authentischen Kontexten entstanden sind, sondern für einen bestimmten didaktischen Zweck und ein bestimmtes Lehrbuch verfasst wurden.

3 Das Salzburger Lesescreening (SLS) basiert auf der Beurteilung von einfachen, komplexer werdenden Sätzen, die als inhaltlich richtig oder falsch beurteilt werden sollen. Die individuellen Ergebnisse werden anhand der Normalverteilung ausgewertet. Die Sätze scheinen selbsterklärend zu sein. In der vorliegenden Version kann jedoch der mehrheitskulturelle/koloniale/patriarchale Blick ausgemacht werden, wenn, neben Sätzen über Senf und Deutschland, auch welche über Ostern, Hexen auf Besen und Indianer zu lesen sind.

an den Bedürfnissen und Erfordernissen dieser heterogenen Lerngruppen erfolgen. Um über das Material und das Verhältnis der Lernenden zum Material zu reflektieren, schlage ich folgende Fragen vor:

- Wie sind die Texte (bezüglich Inhalt, Form, Textsorte, Stil etc.), an die Lesen lernen und -üben gekoppelt sind, beschaffen?
- Welcher Umgang mit Differenz, welche Lebensweisen und welche Zuschreibungen finden sich in Themen und Texten?
- Wie können die Kategorien »interessant« und »spannend« und die Wissensbestände der Lesedidaktik zu thematischen Vorlieben von Kindern und Jugendlichen so genutzt werden, dass sie einer »differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen« Leseförderung nicht entgegenstehen?⁴

Als Kategorien der Analyse haben sich folgende bewährt:

- *Sprache(n) und Verstehen:*
Hier wird in den Blick genommen, ob und wie Sprache(n) generell, welche mehrsprachigen Lebenswelten in den Geschichten konkret vorkommen und wie sie kontextualisiert sind. Es wird die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und der Manifestation des »monolingualen Habitus« (siehe Gogolin 1994) gestellt. Ebenso werden die Konzeption gelingender Kommunikation und die Verhandlung von Missverstehen berücksichtigt, die ein Bestandteil eines sprach(en)sensiblen Unterrichts sein können. Die Forderung, in vielsprachigen Lerngruppen aufmerksam mit sprachlichem Lernen umzugehen, wird für jeden Unterricht, aber auch und besonders für den Deutschunterricht gestellt (vgl. etwa Luchtenberg 1995 oder Boeckmann/Schrammel-Leber 2020).
- *Differenzlinien und Zuschreibungen:*
Diese Perspektive geht der Frage nach, wie »Anders-Sein« in den Texten konstruiert und bewertet wird. Wer ist der/die/das »Andere« in den Texten? Was ist das »Eigene«? Und in welchem Verhältnis stehen diese zueinander? Individuelle und gesellschaftliche Teilbereiche, in denen Differenzen zugeschrieben und/oder verhandelt werden können, sind etwa: Geschlecht, sexuelle Orientierung, Sozialstatus, Zugang zu Ressourcen, Alter, Gesundheit/Behinderung, Abweichung von der Familienstruktur Vater, Mutter, Kind(er) (zu Differenzlinien als »komplexe[n] Macht- und Ungleichheitsdynamiken« vgl. Rösch 2017, S. 56).
- *Machtverhältnisse und mehrheitskultureller Blick:*
Neben der Herstellung von Differenz gilt es auch hierarchisierende Mechanismen zu analysieren. Der Begriff der »imperialen Lebensweise« von Brand und Wissen (2017, insbesondere Kapitel 3) nimmt die Zusammenhänge »individueller Lebensweise und gesellschaftlicher Strukturen« (ebd., S. 49) in den Blick. Die Frage, warum der existenziellen Krise des Anthropozäns trotz umfassender

4 Diese Fragen wurden in meinem Beitrag »Lesedidaktik in der Migrationsgesellschaft. Erkundungen zur Differenzfreundlichkeit und Diskriminierungssensibilität bei evidenzbasierten Programmen zur Leseförderung« (Schwandner 2021) bereits zur Diskussion gestellt und für den vorliegenden Beitrag adaptiert.

Kenntnis nicht adäquat entgegengetreten werden kann (ebd., S. 42), analysieren die Autoren entlang von vier Dimensionen. Für die vorliegende Analyse werden vor allem Hierarchisierungs- und Externalisierungsprozesse (ebd., S. 61 f. und S. 62–64) beachtet. Die Schule, Eliten, Obrigkeit und Exekutive sowie Familie sind Themenbereiche, in denen imperiale Lebensweise ausgemacht werden kann.

Um kulturalisierende Zuschreibungen zu fokussieren, wird der Ansatz von Beck (2004) zum »methodologischen Nationalismus« konsultiert. So tritt als Analyseperspektive hinzu, ob in den Texten »Gesellschaft [...] mit nationaler, territorialer, staatlich organisierter und begrenzter Gesellschaft [gleichgesetzt wird]« (ebd., S. 40). Eine aktuell vieldiskutierte Manifestation dieses methodologischen Nationalismus ist etwa der »Herkunftsdialog«.⁵ Globale, globalisierte und lokale Hierarchisierung und Ausbeutung gehen mit Erklärungs- und Rechtfertigungsmustern einher, die sich – häufig implizit und unbewusst – auch in schulischen Texten manifestieren.

4. Auszug aus der Auswertung

Neben den oben genannten Fragen und Analysekategorien werden zur Auswertung die Vorschläge Jägers zur »Kritischen Diskursanalyse« (2012) hinzugezogen. Das methodische Konzept wurde bereits von Dirim, Binder und Pokitsch (2016) zur Schulbuchanalyse verwendet und bietet eine »Werkzeugkiste« [...], in die je nach Notwendigkeit immer wieder neue Werkzeuge hineingelegt werden können« (Jäger 2012, S. 8).

Von den 90 Texten beider Korpora sind 76 Lehrbuchtexte (siehe Fußnote 2). Die übrigen sind vereinfachte literarische Texte der Textsorten Fabel, Anekdote, Kalendergeschichte, Parabel und Sage. Die erzählenden Lehrbuchtexte sind häufig nach dem Schema des schulischen Erlebnisaufsatzes geschrieben.⁶ Die Illustrationen beider Korpora sind schwarzweiße Strichzeichnungen, was sicher auch der Konzeption als Kopiervorlage geschuldet ist. Die Darstellung der Gesichter wirkt überwiegend uniform, Diversität wird nicht abgebildet. Ein Merkmal von Differenz ist die Größe der Figuren, wodurch Kinder und Erwachsene unterschieden werden. Weitere differenzierende Merkmale sind Haarfarbe und -tracht, durch die auch das Geschlecht der abgebildeten Figuren hergestellt wird. Zum Beispiel treten beim Text *Heimweh* eine Lehrerin und eine Schülerin als Protagonistinnen auf, abgebildet sind zwei Personen, eine etwas kleiner, eine größer, mit hellen langen Haaren. Die meisten Personen haben glatte Haare, zweimal findet sich krauses schwarzes Haar. Einmal in Verbindung mit dem Text *Nisan 23* für die 5. und 6. Schulstufe und einmal bei *Frau Holle* (3. und 4. Schulstufe), deren Haar nach allen Seiten vom Kopf

5 »Woher kommst du?« – »Aus Essen.« – Nein, ich meine ursprünglich?« usw. (Beck 2004, S. 41)

6 Aus »Annika ist mutig«: »Heute geht Annika mit ihren Eltern ins Freibad. Dort gibt es einen Sprungturm. Der ist fünf Meter hoch. [...]« (Barnieske 2018, S. 37)

absteht. Lange helle Haare sind häufig Personen zugeordnet, die in den Texten als weiblich markiert sind (Prinzessinnen, weibliche Vornamen) und Kleider (keine Hosen) tragen (vgl. *Süßer Traum*, *Froschkönig*, *Sterntaler*).

Themen wie Mehrsprachigkeit, Verstehen oder Missverstehen, gelingende oder misslingende Kommunikation werden nicht aufgegriffen. Lediglich ein Sachtext handelt von der Gebärdensprache und ist damit der einzige Text, der sich mit Sprachen befasst. Er ist auch der einzige, der Normabweichung im Bereich Inklusion, Behinderung oder Gesundheit/Krankheit thematisiert.

In den Texten werden Differenzlinien kaum thematisiert. Auf den ersten Blick scheinen vor allem die Lehrbuchtexte national, ethnisch, kulturell unmarkiert. Einige der Texte zur Fauna und Flora sind nicht im mitteleuropäischen Raum angesiedelt (Löwe, fleischfressende Pflanzen etc.). Jene Texte, die von Rekorden handeln (höchste Häuser, giftigste Tiere und dergleichen) wissen auch von Bemerkenswertem aus aller Welt. Positiv anzumerken ist, dass es in diesen Texten, wie in fast allen anderen auch, keine Wir/Anderswo-Dichotomie zu beobachten gibt. Und doch weisen beide Korpora eine fast ausschließliche Auswahl an Stoffen aus dem mitteleuropäischen, mehrheitskulturell deutschen Lebensraum auf, häufig ohne dies zu explizieren.

Eine Ausnahme ist *Der kluge Sultan* (Johann Peter Hebel). Der literarische und historische Text (»Großsultan der Türken«) kann als eurozentristisch analysiert werden. Hebel bedient sich des Motivs der *Sadaqua*, der freiwilligen Gabe, und stellt damit ein »Sprechen-Über« aus deutsch-protestantischer Perspektive her. Eine Verhandlung der kulturellen Darstellung des »Orients« oder gar eine Brechung des eurozentristischen Blicks kann nicht beobachtet werden und müsste in der Weiterarbeit mit dem Text erst herbeigeholt werden.

Nur an zwei Stellen finden sich Spuren des Themas Migration. In einem Text wird das türkisch-laizistische Fest für Kinder am *Nisan 23* angesprochen. Außerdem geht es um Kinderrechte und verschiedene Festtage. Im Text heißt es: »Da aber in Deutschland viele Menschen mit türkischen Wurzeln leben, haben sich auch hier Kinderfeste entwickelt, die oft zugleich den Gedanken der Völkerverständigung verfolgen.« (Schäfer 2018, S. 30) Der Nebensatz macht offenbar, an wen sich der Text richtet: Türkische Herkunft und die damit einhergehenden Veränderungen bedürfen Erklärung und schließen damit biografische Betroffenheit aus. Bloß an einer einzigen weiteren Stelle wird Migration thematisiert. Der Text gibt die Geschichte des Inders Pikay wieder, der »aus Liebe« per Fahrrad nach Deutschland kommt. Dass die Themen Migration, Flucht, Mehrsprachigkeit sonst völlig ausgeblendet sind, zeigt die mangelhafte Eignung der Texte, Diversität abzubilden und Heterogenität zu repräsentieren. Sie eignen sich aber auch nur bedingt für eine weitere Beschäftigung damit, zumal das Analysieren von Nicht-Gesagtem eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist.

Bei der genauen Analyse unter dem Aspekt Geschlechterrollenzuschreibungen fallen Details auf, die auf ein traditionelles Verständnis hindeuten. In den Texten zum Fußball kommen bloß Buben vor und im gesamten Korpus gibt es mehr Buben und Männer als Mädchen und Frauen. Vater ist für das Grillen zuständig, während

die Tochter Zwiebel schneidet. Und die Mutter weckt die Kinder und richtet das Frühstück vor der Schule. Gefühle scheinen eher die Domäne von Frauen und Mädchen zu sein. Bei der Erzählung zum Thema Heimweh sind eine Lehrerin und ein Mädchen die handelnden Personen. Auch beim Thema Angst allein zuhause ist ein Mädchen Protagonistin, sie meistert jedoch die anfängliche Ängstlichkeit. Die Erzählung über Mut ist einem Jungen zugeordnet. Dieser beweist seinen Mut, indem er gerade nicht vom 10 Meter Turm springt. Hier ist positiv anzumerken, dass gänzlich stereotype Zuschreibungen ausbleiben, dennoch haben Mädchen Angst und Heimweh und Buben Mut.

Aus dem Bereich des interkulturellen Lernens wurden länderbezogene Themen gewählt. Im Korpus für die 5. und 6. Schulstufe ist von Schweden, Indien (in Verbindung mit Migration) und der Türkei zu lesen. In den Texten für die jüngeren Kinder wird Kultur abseits von mitteleuropäischen bzw. deutschen Zuordnungen nur durch vier Geschichten über einen (männlichen) Außerirdischen thematisiert, der an seinem freien Tag die Erde (Italien) besucht. Werden diese hinzugerechnet, ist das mit lediglich sieben Texten immer noch ein sehr kleiner Anteil.

Die Märchenbearbeitungen in diesem Korpus bleiben eng an den ausschließlich Grimm'schen Vorlagen. Aschenputtel heiratet den Prinzen, die Prinzessin auf der Erbse wird durch ebendiese erkannt und der Froschkönig ist ekelhaft, bringt aber die goldene Kugel wie versprochen zurück. Gemütszustände oder moderne Elemente kommen zwar hinzu – etwa ein erboster statt ein verliebter Froschkönig, eine überarbeitete Frau Holle kurz vor dem Ruhestand, die durch einen Schneeflockenautomaten ersetzt wird –, in wesentlichen Zügen bleiben die Geschlechterrollen und Hierarchien jedoch erhalten. Für die älteren Kinder werden die Märchen (*Sterntaler*, *Der süße Brei*) nicht verändert.

Die literarischen Texte sind einem bestimmten Kreis von Literatur entnommen, Hebel, Lessing, Grimm sind die Autoren der Texte bis auf wenige Ausnahmen. Eine sehr kanonische Auswahl aus dem 19. Jahrhundert, mit wenigen antiken Ausnahmen – die Fabeln stammen von Äsop – ist auszumachen.⁷ Möglicherweise hat dies mit Überlegungen zum Urheberrecht zu tun, wir erfahren im Material aber nicht, wie die Auswahl der Texte argumentiert wird, welchen Kriterien sie folgt und warum die Entscheidung auf einen großen Überhang an Lehrbuchtexten fiel.

5. Fazit

Wie die Analyse zeigt, ist das Material für einen von GCED informierten und inspirierten Deutschunterricht aus zwei Gründen wenig zu empfehlen. Bei Rosebrock u. a. (2011) wird die weitere Auseinandersetzung mit dem Text nach dem lauten und wiederholten Lesen nicht grundsätzlich verlangt. Jedoch wird ausdrücklich gesagt, »[w]enn die Texte [...] inhaltlich in die Zusammenhänge des Unterrichts

7 Zur postkolonialen Kritik an kanonischer Literatur vgl. Wintersteiner in diesem Heft oder z. B. das *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* von Götsche/Dunker/Dürbeck 2017.

passen, wird sicherlich eine außerordentlich fruchtbare Lernsituation eröffnet« (Rosebrock u. a. 2011, S. 53). Die Texte der untersuchten Korpora sollen augenscheinlich ohne eine solche Weiterarbeit funktionieren. Das Resultat sind Texte, die so geschrieben sind, dass »nichts passieren kann« und daher auch beim Lesen nichts passiert. Zudem sind die literarischen Texte oft moralisierend oder stehen der Obrigkeit affirmativ gegenüber, wenn Bescheidenheit vom Bettler eingefordert wird, wo Wohlstandsunterschiede thematisiert werden (*Der kluge Sultan*) oder der König einem Wirt das Gasthaus zumauert, weil er vom adeligen und wohlhabenden Gast überteuerte Preise verlangt hatte.

Überdies sind viele Möglichkeiten zur thematischen Arbeit ausgespart. Welt und Gesellschaft werden keinesfalls so abgebildet, wie Kinder sie täglich erleben. Die unterschiedlichen Lebenswelten der meisten Kinder – nämlich fast alle außer weiße, cis männlich oder weibliche, mehrheitskulturell deutsche Kinder mit Deutsch als erster und einziger Sprache – werden in den Texten nicht repräsentiert, erzählt oder thematisiert (Hasters 2019, S. 51). Es gibt keine von der Vater/Mutter/Kind(er)-Norm abweichende Familienzusammenstellungen, wenn auch diese Norm nicht expliziert wird. Den Texten der Art Erlebnisaufsatz und den Sachtexten ist die Bemühung um neutrale und unverfängliche Themen anzumerken und so verfangen sie sich in einer Reproduktion der Norm. Probleme gibt es selten, Lösungen daher auch nicht. Zudem wirken die Humorstrategien (im Beispiel Übertreibung) bemüht:

[...] »Einmal die größte Gratistüte mit Süßigkeiten, die Sie haben!«, sagt Mia bestimmt. »Seid ihr euch sicher?«, fragt die Verkäuferin. Mias Teddy nickt. Die Verkäuferin geht ins Lager. Kurz darauf kommt sie mit einer Tüte voller Süßigkeiten zurück. Die Tüte ist größer als Mia. Na, das ist doch mal ein süßer Traum! [...]. (Barnieske 2018, S. 60)

Die Pointen werden oft schon in den Titeln der Geschichten vorweggenommen:

Der geschlossene Badesee

In den Sommerferien verbrachte Svenja jeden schönen Tag an einem kleinen Badesee in der Nähe ihres Elternhauses. [...]. (Schäfer 2018 S. 68)

Die Methode des lauten und wiederholten Lesens eignet sich als *vorbereitende und entlastende Methode*, aber nicht als Selbstzweck. Deshalb plädiere ich angesichts der Lehrbuchtexte und der Literaturauswahl im Material für andere Texte, solche nämlich, die zum Weiterdenken anregen (vgl. Rosebrock u. a. 2011, S. 53). Im Sinne der didaktischen Ökonomie (Abraham/Launer 2002, S. 35) wäre es eine Verschwendung von Ressourcen und Zeit, das wiederholt Gelesene nicht zumindest bisweilen aufzugreifen. Daneben ist nichts dagegen einzuwenden, wenn Texte nicht im weiteren Unterrichtsverlauf aufgegriffen werden, solange sie inspirierend, »lustig, interessant und spannend« sind (vgl. Rosebrock u. a. 2011, S. 53). Eigens verfasste Texte zu verwenden, deren wesentliches Merkmal die größtmögliche Abwesenheit von Irritation ist, kann jedoch nicht zielführend sein.

Was ich als Leitidee für die Auswahl des Lesestoffes vorschlage, ist eine Praxis des Sichtbarmachens und Anerkennens von Diversität in viele Richtungen und das

vor allem *anstatt* eines Ausblendens von Zuschreibungen, das einem Verwischen und Unkenntlichmachen gleichkommt. So entziehen sich die Texte dem Widerstand, der kritischen Reflexion. Kommen nur ›unbestimmte‹ Kinder in den Texten vor, die an unbestimmten Orten neutrale Dinge tun, leidet nicht nur die Qualität der Texte, es nimmt der Leseförderung auch einen entscheidenden Moment der Motivation, nämlich für alle Kinder die Möglichkeit, sich mitgemeint zu fühlen und die Lektüre als lustig oder gruselig oder aufregend zu empfinden. Die Lehrbuchtexte zeigen, dass die gesellschaftspolitisch »heißen Eisen« der Migrationsgesellschaft, von Armut und Ausgrenzung bis Doing Gender, mit großem Bogen umgangen werden, und das zulasten der Qualität. Wie können wir nun Alternativen finden?

1. Verwenden wir authentische Texte⁸ für jede Lesefördermethode, aber besonders für Verfahren des lauten und wiederholten Lesens.
2. Wählen wir sie kritisch unter Berücksichtigung der Kategorie *Differenzlinien*, der Problematisierung des *mehrheitskulturellen Blicks*, der Frage nach *Machtverhältnissen* und der Thematisierung von *Sprache(n) und Verstehen* aus, sodass Mechanismen der Ausgrenzung, der Unterdrückung, der Kulturalisierung und des Rassismus zurückgedrängt werden und die Vielfalt der Lerngruppen abgebildet wird.
3. Reflektieren wir fortgesetzt unseren Standort als Lehrende.
4. Verwenden wir die wirksame Methode des Lesetandems (oder andere evidenzbasierte Methoden) als Vorbereitung und Entlastung einer weiteren Auseinandersetzung mit Texten in Gruppen und Klassen, etwa in literarischen Gesprächen oder für das Nachdenken über unsere Welt.
5. Fragen wir unsere Schülerinnen und Schüler, was sie gerne lesen möchten, greifen wir diese Anregungen auf und lernen wir daraus, welche Literaturen und Themen sie ansprechen könnten, aber gehen wir auch darüber hinaus und bieten ihnen Lektüren an, zu denen sie von selbst nicht greifen würden. Und leisten wir
6. einen Beitrag dazu, nicht nur »ein bisschen« über nationalliterarische Grenzen hinwegzugehen oder »ein wenig über Mehrsprachigkeit« zu reden (vgl. Wintersteiner in diesem Heft), sondern machen wir »Sprache, Literatur und Kultur in [ihrer] [...] globalen Vernetzung« (ebd.) erfahrbar.

Literatur

ABRAHAM, ULF; LAUNER, CHRISTOPH (2002): *Weltwissen erlesen: literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 7).

8 Als authentisch werden hier jene Texte verstanden, die in der »wirklichen Welt« vorkommen, also »ohne Bezug zum Sprachenunterricht« oder andere unterrichtliche Zusammenhänge »produziert« (Trim/North/Coste 2001, S. 143) wurden.

- BARNIESKE, ANDREAS (2018): *In Lautlesetandems die Leseflüssigkeit trainieren. Anleitung, Praxistipps und 40 Lesetexte auf 2 Niveaustufen für Klasse 3/4*. Augsburg: Auer.
- BECK, ULRICH (2004): *Der kosmopolitische Blick oder Krieg ist Frieden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BOECKMANN, KLAUS-BÖRGE; SCHRAMMEL-LEBER, BARBARA (2020): *Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Graz: Leykam.
- BRAND, ULRICH; WISSEN, MARKUS (2017): *Imperiale Lebensweise: zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: Oekom.
- DIRIM, İNCİ; BINDER, NICOLE; POKITSCH, DORIS (2016): Postkoloniale Didaktik. In: Wegner, Anke (Hg.): *Allgemeine Didaktik. Praxis. Positionen, Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, S. 129–154.
- GARBE, CHRISTINE; HOLLE, KARL; JESCH, TATJANA (2010): *Texte lesen*. Paderborn: Schöningh UTB.
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- GÖTTSCHE, DIRK; DUNKER, AXEL; DÜRBECK, GABRIELE (Hg., 2017): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- HASTERS, ALICE (2019): *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. Berlin: Carl Hanser.
- HATTIE, JOHN (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HEINEMANN, ALISHA; MECHERIL, PAUL (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul; Heinemann, Alisha (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247–270.
- HURRELMANN, BETTINA (2009): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, S. 275–286.
- JÄGER, SIEGFRIED (2012): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 6., vollst. überarb. Auflage. Münster: Unrast.
- LUCHTENBERG, SIGRID (1995): *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann.
- PREYER, GERHARD; KRAUSSE, REUSS-MARKUS (2020): *Soziologie der nächsten Gesellschaft. Multiple Modernities, Globalisierung und Mitgliedschaftsordnung*. Wiesbaden: Springer
- RÖSCH, HEIDI (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2015): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL; RIECKMANN, CAROLA; GOLD, ANDREAS (2011): *Leseflüssigkeit fördern*. Seelze: Klett|Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- SAMUELS, S. JAY (1979): The method of repeated readings. In: *The Reading Teacher*, H. 32, S. 403–408. Online: <https://www.jstor.org/stable/20194790?seq=1> [Zugriff: 2.6.2021].
- SCHÄFER, STEFAN (2018): *In Lautlesetandems die Leseflüssigkeit trainieren. Anleitung, Praxistipps und 50 Lesetexte auf 2 Niveaustufen für die Klassen 5/6*. Augsburg: Auer.
- SCHULTE, BRIGITTE (2013): *Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SCHWANDNER, STEFANIE (2021): Lesedidaktik in der Migrationsgesellschaft. Erkundungen zur Differenzfreundlichkeit und Diskriminierungssensibilität bei evidenzbasierten Programmen zur Leseförderung. In: Krobath, Thomas; Lindner, Doris; Scherf, Susanne (Hg.): *Brücken bauen. Migration – Flucht – Bildung*. Münster: LIT (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 22), S. 223–239.
- TRIM, JOHN; NORTH, BRIAN; COSTE, DANIEL (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Übers. von Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß, Ulrike Sköries und Günther Schneider. München: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [Zugriff: 20.8.2021].

Stefan Prünster

Seit wann ist die Erde rund?

Transkulturelle Literaturdidaktik in der Volksschule

Bei der Entwicklung junger Menschen zu WeltbürgerInnen kommt der sprachlich-literarischen Bildung eine Schlüsselrolle zu. Dabei eignen sich Bilderbücher besonders gut, um mit VolksschülerInnen transkulturell orientierten Unterricht durchzuführen. Der vorliegende Text stellt entlang des Phasenmodells (nach Kreft 1976) erprobte Anwendungsmöglichkeiten von GCED im Umgang mit dem Bilderbuch *Seit wann ist die Erde rund?* von Guillaume Duprat (2008) vor.

1. Kreatives Arbeiten mit Bilderbüchern nach GCED

Die Überwindung des nationalen Denkrahmens in der deutschsprachigen Literaturdidaktik erscheint in Zeiten der Globalisierung unabdingbar. Eine globale Öffnung und die damit einhergehende Erweiterung des literarischen Spektrums um ein modernes Verständnis von Weltliteratur kann als naheliegende Konsequenz angesehen werden. Bei der Entwicklung junger Menschen zu Weltbürgerinnen und Weltbürgern kommt der sprachlich-literarischen Bildung eine Schlüsselrolle zu. Durch die Konfrontation mit fremden, ungewohnten Weltanschauungen und das stetige Wechseln der Perspektive können SchülerInnen dazu befähigt werden, nationale Vorurteile zu überwinden, sich ihrer multiplen Identität bewusst zu werden und eine kritisch-kosmopolitische Weltsicht auszubilden (Wintersteiner 2010). Das Konzept, das dies möglich machen und Literatur in einem »weltliterarisch-transnationalen« Denkraumen sehen und unterrichten möchte, nennt sich *Transkulturelle Literaturdidaktik* und ist mit den Prinzipien von *Global Citizenship Education* verbunden. Während die transkulturelle Literaturdidaktik in Österreich

Kugel« (ebd., S. 43) erfahren Kinder ab sieben Jahren, aber auch Erwachsene von verschiedensten Weltanschauungen der Menschheitsgeschichte. Schon auf den ersten Seiten findet sich mit »der Erde auf der Schlange« (ebd., S. 12), der traditionellen Weltsicht der Fon aus dem afrikanischen Land Benin, ein Highlight des Buches. Hier wird die Erde von der Riesenschlange »Aido Hwedo« im Gleichgewicht gehalten. Die Minangkabau aus Indonesien hingegen stellten sich, so das Bilderbuch, einen mächtigen Fisch vor, der einen wackligen Turm aus Erde, Büffel und einem Ei auf seinem Rücken trägt (ebd., S. 13). Gezeigt werden auch unterirdische, schwimmende und schwebende Welten. Dargestellt sind solche Vorstellungen mit farbigen und aufklappbaren Illustrationen, die zu Entdeckungsreisen durch die Zeit einladen. Erläutert werden auch die Geburt der Geographie, der Zeitpunkt der ersten Erdumfangberechnung sowie der Aufbau der Erde. Auch auf jüngere Erkenntnisse der Wissenschaft wird nicht vergessen. Präzise und verständlich formulierte Erklärungen sorgen dafür, dass durch das Eintauchen in die wunderbaren Welten der Mythen und Vorstellungen der Geschichte auch Parallelen zu heutigen Anschauungen gezogen werden können. Eine Datumsleiste, die Erkenntnisetappen von der Frühzeit bis heute darstellt, gibt zusätzliche Orientierung.

3. Ziele

Die SchülerInnen

- vertiefen ihr Wissen über unterschiedliche Weltsichten im Lauf der Geschichte
- erkennen, dass die unmittelbare Umgebung und Lebensrealität großen Einfluss auf die eigenen Vorstellungen hat
- erfahren, dass in früheren Weltbildern wissenschaftlich rationale sowie spirituelle Elemente eine Einheit bildeten
- erlangen Einsichten in die Entwicklung wissenschaftlich geprägter Vorstellungen der Erde
- erkennen, dass die spirituelle Dimension in der wissenschaftlichen Vorstellung der Erde ausgespart wird
- verstehen, dass andere Weltbilder und die Mythen, die sie zum Ausdruck bringen, nicht nur schön und spannend sind, sondern auch eine »Wahrheit« enthalten können, die noch heute Bestand hat
- erkennen, dass auch sie Teil der Natur als Ganzheit sind und (eine gewisse) Verantwortung dafür tragen
- erweitern ihr Textverständnis mittels kreativer Arbeitsmethoden
- lernen, Illustrationen genau zu betrachten, zu beschreiben, zu interpretieren und mit dem Text in Verbindung zu setzen
- lassen sich auf den Inhalt des Buches ein, äußern Irritierendes oder Unerwartetes und setzen sich in der Folge damit auseinander
- entwickeln eigene Vorstellungen von der Welt und vergleichen diese mit Gelesenem bzw. Gesehenem
- üben, eine eigene Meinung zu bilden und diese in Kleingruppen oder im Klassenverband zu formulieren

- lernen, die eigene Perspektive sowie die einer anderen Person zu reflektieren und zu verbalisieren (Perspektivenwechsel)
- erkennen, dass ihre Wahrnehmung und ihre Sichtweise lediglich eine von vielen ist und demzufolge nicht die »einzig richtige«
- lernen, dass nicht alles, was für sie relevant oder selbstverständlich ist, auch für andere die gleiche Gültigkeit und Wertigkeit besitzt
- erleben eine Erweiterung ihrer Weltsicht
- reflektieren ihre eigenen Betrachtungsweisen und bringen diese mit den Inhalten des Bilderbuchs in Zusammenhang.

4. Methoden für den phasierten transkulturellen Unterricht¹

4.1 Phase der »bornierten Subjektivität«

a) *Betrachten einiger Vorstellungen von der Welt*

Zu Beginn sollen die SchülerInnen einige Illustrationen aus dem Buch auf sich wirken lassen und erste Einträge in ein Lesetagebuch machen, das sie während der Arbeit mit dem Bilderbuch führen. Folgende Fragestellungen könnten darin schriftlich beantwortet werden:

- Wie sehen die Zeichnungen für dich aus? Was könnte auf diesen Bildern dargestellt sein? Was könnten all diese Bilder gemeinsam haben? Womit malt der Künstler? Welche Farben werden überwiegend verwendet? Fällt dir etwas Besonderes auf?

Damit die Kinder eine erste Ahnung entwickeln, dass es sich um verschiedene Vorstellungen unserer Erde handeln könnte, sollte sich unter den präsentierten Illustrationen eine kugelförmige Weltsicht befinden. Wichtig ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Mutmaßungen zu Beginn in Einzelarbeit festhalten, damit jedes Kind seine eigenen Gedanken formen kann, ohne von anderen beeinflusst zu werden.

b) *Einführung des Lesetagebuchs*

Während der Arbeit mit *Seit wann ist die Erde rund?* (Duprat 2008) soll von jedem Kind ein Lesetagebuch geführt werden. Darin können die Schülerinnen und Schüler entsprechende Aufgaben verschriftlichen oder individuelle Gedanken, Notizen und Bilder festhalten. Zu Beginn bekommt jede und jeder die Aufgabe, folgende Fragen schriftlich zu beantworten. Wichtig ist dabei, dass die Kinder wirklich alleine arbeiten und nicht die Meinungen und Einschätzungen anderer duplizieren.

- Wovon handelt das Buch? Beschreibe die Bilder in diesem Buch. Was ist dir besonders aufgefallen? Gibt es etwas, was du komisch findest? Kommt dir etwas fremd vor? Gibt es etwas, was dich irritiert?

1 Die Kapitel folgen den vier Phasen von Kreft 1976.

c) *Präsentation des Buchcovers und des Titels*

Nun wird den Kindern das Buchcover so präsentiert, dass der Titel lesbar, der Untertitel »Wie sich die Völker unseren Planeten vorstellten« jedoch abgedeckt ist. Die Schülerinnen und Schüler bekommen zunächst die Möglichkeit, das Gesehene auf sich wirken zu lassen. Anschließend notieren sie im Lesetagebuch ihre Gedanken zu folgenden Fragen:

- Was siehst du? Was fällt dir auf? Gibt es einen Bereich auf diesem Bild, den du besonders spannend findest? Was könnte der Titel des Buches *Seit wann ist die Erde rund?* bedeuten? Was könnte damit gemeint sein?

4.2 Phase der Objektivierung

a) *Gesprächsrunde*

Im Klassenverband werden nun die bisher nur im Lesetagebuch festgehaltenen Erkenntnisse und Meinungen ausgetauscht. Jedes Kind muss dabei die Möglichkeit haben, seine Gedanken mitzuteilen. Der Austausch in der Gruppe soll zu einem Vergleich der verschiedenen Lesarten der SchülerInnen führen und einen Perspektivenwechsel anregen. Die erste subjektive »Begegnung« mit dem Buch wird durch die Beschäftigung mit anderen Einschätzungen objektiviert. Zusätzlich zu den bereits behandelten Fragen sollte die Gruppe über folgende Aspekte sprechen:

- Hast du etwas Neues, Interessantes erlebt? Was war unerwartet? Was entsprach deinen Erwartungen? Gibt es etwas, das du nicht verstanden hast?

b) *»Die Gedankenblasen«*

Anschließend bekommen die Kinder das Bild auf Seite 6 zu sehen, wo 26 Personen mit Gedankenblasen abgebildet sind. Neben den Figuren an sich mutet auch ihre Anordnung sehr interessant an. Die Illustration bietet sehr viel zu entdecken und soll die Kinder dazu anregen, sich darüber auszutauschen.

Die Lehrperson übernimmt im an den Betrachtungsvorgang anschließenden Diskussionsteil die Moderation und ergänzt, wenn nötig, entsprechende Fragestellungen.

- Was kannst du auf diesem Bild entdecken? Was fällt dir auf? Wofür stehen diese Blasen? Warum sind sie Teil des Bildes? Beschreibe die Kleidung der Menschen, die du siehst. Was erzählt sie uns über ihr Leben? Wann und wie haben sie gelebt?

Die Kinder werden mithilfe der gemeinsamen Diskussion (und eventuell der Fragestellungen der Lehrperson) zum Untertitel des Buchs geführt. Das Cover kann nun komplett gezeigt werden. Den Kindern ist nach dieser Übung bewusst, dass es sich um unterschiedliche Vorstellungen von der Erde handelt, die Menschen aus den verschiedensten Teilen dieses Planeten im Laufe der Zeit entwickelt haben. Abschließend kann der zweite Absatz der Einleitung »Wie stellten sich die Menschen früher die Welt vor?« vorgelesen werden.

c) »Ball, Birne, Pizza...«

In einem weiteren Schritt sollen sich die Schülerinnen und Schüler Gedanken darüber machen, in welchen Formen sich die Menschen die Erde vorgestellt haben könnten. Es ist davon auszugehen, dass zunächst die Kugelform genannt wird. Im Plenum könnte an diesem Punkt thematisiert werden, warum uns die Kugel noch vor allen anderen Formen einfällt. Einige andere Beispiele haben die Kinder ja bereits im Zuge der ersten Übung gesehen, es ist daher wahrscheinlich, dass in weiterer Folge die entsprechenden Formen genannt werden. Die Kinder werden nun dazu animiert, weitere Möglichkeiten zu erfinden.

d) *Bildliche Darstellung verschiedener Vorstellungen*

Jedes Kind bekommt nun eine Karte mit dem Text zu einer Weltsicht, das Bild dazu befindet sich nicht auf der Karte. Für diese Übung werden vier verschiedene Vorstellungen der Erde ausgewählt, aus jedem Kapitel des Buches eine (Inselwelten, Eckige Welten, Kreisförmige Welten, Die Erde als Kugel).

Die Schülerinnen und Schüler lesen sich den Text auf den erhaltenen Karten durch und versuchen, die beschriebenen Welten bildlich darzustellen (Abb. 2). Die Materialien kann sich jedes Kind dabei selbst aussuchen. Diese Ergebnisse sollten in das Lesetagebuch übertragen werden bzw. dort aufbewahrt werden.

e) *Präsentation der eigenen Bilder*

Im Anschluss an das Gestalten einer Weltsicht stellen die SchülerInnen ihre Werke kurz vor und vergleichen sie mit den Versionen der anderen Kinder. Dabei sollten besonders folgende Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Erkläre dein Bild. Warum hast du es so gezeichnet? Vergleiche eure Bilder. Welche Gemeinsamkeiten lassen sich finden? Worin unterscheiden sie sich deutlich?



Abb. 2:
Die wackelnde Erde
(Foto: Stefan Prünster)

f) *Vergleich der Bilder mit den Bildern des Buchs*

Nun betrachtet jedes Kind das Bild zu jener Szene genauer, die es zuvor bildlich dargestellt hat. Folgende Fragen werden im Tagebuch beantwortet:

- Vergleiche das Bild aus dem Buch nun mit dem von dir erstellten Bild. Welche Gemeinsamkeiten findest du? Gibt es auch Unterschiede? Wenn ja, warum ist das deiner Meinung nach so?

g) *Präsentation weiterer Weltsichten*

Während weitere Bilder von den Kindern betrachtet werden können, liest die Lehrperson den dazugehörigen Text vor. Im Anschluss an jede Weltsicht können Fragen gestellt und mündlich und/oder schriftlich Eindrücke festgehalten werden. Bei der Auswahl der Weltsichten sollte darauf geachtet werden, Bilder aus allen Kapiteln zu verwenden.

Nach der Präsentation wird gemeinsam überlegt, wie die Menschen zu ihrem Weltbild kamen. Wovon wurde es möglicherweise beeinflusst? Wie hat ihre Umgebung ausgesehen? Was war ihnen wichtig? Welche Rolle spielen Tiere oder Pflanzen? Woran glaubten diese Menschen? Wie schätzt du ihre Verbindung zur Natur ein?

Darüber hinaus bekommen die Kinder die Möglichkeit, den ganzheitlichen Ansatz früherer Weltbilder zu erkennen. Nicht nur die geographisch korrekte Form der Erde sollte erklärt werden, vielmehr wollten diese Mythologien die Beziehung zwischen den Menschen und der sie umgebenden Natur in den Fokus nehmen und Antworten auf die auch spirituell verstandenen Fragen, was der Sinn des Lebens sei und wozu sie da seien, finden.

Als Abschluss dieser Übung könnte eine zu einem der Bilder passende Sage vorgelesen und anschließend die darin enthaltene »Wahrheit« gesucht und diskutiert werden.

h) *Übungen zur Perspektivenvielfalt*

Um den Kindern bewusst zu machen, dass alle Vorstellungen von Perspektiven beeinflusst sind, werden im nächsten Schritt Übungen zur Perspektivenvielfalt durchgeführt.

- Die Kinder werden in Gruppen eingeteilt und versuchen nach einer kurzen Beratungs- und Übungszeit ein zugeteiltes Weltbild szenisch darzustellen. Zu diesem Zweck könnten auch hilfreiche und passende Gegenstände bereitgestellt werden. Während eine Szene aufgeführt wird, könnte das Blickfeld einiger zusehender Kinder nach oben oder nach unten eingeschränkt werden. Danach werden die Eindrücke mit den »normal sehenden« Kindern verglichen. Wer hat was gesehen? Was wurde jeweils als wichtig wahrgenommen?
- Ein weiteres Weltbild wird aufgeführt. Während ein Teil der Klasse die Szene auf Stühlen sitzend beobachtet, liegen einige Kinder auf dem Rücken vor den »SchauspielerInnen« und erhalten so eine andere Sicht auf das Geschehen. Danach gibt es erneut einen Austausch.
- Diese Übung kann ebenfalls durchgeführt werden, indem eine Gruppe die Szene von vorne und die andere von hinten beobachtet. Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung und Einschätzung der Situation?

4.3 Phase der reflektierten Subjektivität

a) *Unser Bild von der Erde*

Die Gruppe beschäftigt sich nun mit dem heutigen, von der Wissenschaft geprägten Bild von der Erde und dem Weg dorthin. Auch dazu finden sich tolle Illustrationen und Erklärungen im Buch, welche den Kindern präsentiert werden können. Der Aufbau der Erdkugel und das Weltall können – sofern nicht bereits erarbeitet – ebenfalls Teil dieses Schrittes sein. Ergänzend können natürlich weitere Medien, wie Bücher, Filme oder Arbeitsmaterialien zum Thema eingesetzt werden. Empfehlenswert erscheinen hier insbesondere die wunderschönen Leporellobücher *Unter meinen Füßen – Die Reise zum Mittelpunkt der Erde* (2018) sowie *Der weite Himmel über mir* (2019), beide von Charlotte Guilan und Yuval Zommer.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Weltbilder nicht als Beispiele für Irrtümer im Vergleich zu unserer modernen Anschauung der Welt ausgestellt werden. Keinesfalls sollte der Eindruck erweckt oder verstärkt werden, der Westen wäre die Krone der Evolution und allen anderen überlegen. Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem rational-wissenschaftlichen Weltbild würde es sich daher anbieten, die Kinder das Fehlen einer spirituellen/schöpferischen Dimension herausarbeiten zu lassen. Worin unterscheidet sich unser heutiges Weltbild von früheren Weltbildern? Welche Rolle spielt die Natur, spielen Tiere und Pflanzen in unserem Weltbild? Welche Verbindung haben wir zur Natur?

Und weiterführende reflexive Fragestellungen: Wie kamen die Menschen in der Moderne zu ihrem Weltbild? Warum klammern sie so viele grundsätzliche Fragen über den Sinn des Lebens aus, die ihren Vorfahren und anderen Zivilisationen so wichtig waren? Welche Antworten geben sie darauf? Wieso trennen sie Natur und Kultur in einer derart absoluten Weise?

Natürlich stellt diese komplexe Thematik Volksschulkinder durchaus vor eine Herausforderung, doch überraschen sie oft durch ihre Lust und Fähigkeit zu philosophieren.

b) *Weltkarte*

Die Kinder bekommen zunächst die Aufgabe, eine Weltkarte zu zeichnen, zu basteln oder mitzubringen. Diese Karten werden danach im Sesselkreis in die Mitte gelegt und gemeinsam verglichen und besprochen. Obwohl sich die mitgebrachten Weltkarten aller Voraussicht nach sehr ähnlich sehen werden, ergeben sich für die Kinder durch die Sitzpositionen automatisch verschiedene Perspektiven auf die jeweilige Karte in der Mitte des Kreises.

Nun werden erste Irritationen bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst, indem eine Weltkarte verkehrt an die Tafel gehängt wird. Die Reaktionen der Kinder sollten abgewartet und anschließend thematisiert werden. Mögliche Impulsfragen:

- Ist diese Darstellung wirklich falsch? Gibt es auf der Erde ein »oben und unten«? Was passiert durch das Umdrehen der Karte?

Nach diesem Gespräch werden verschiedene Weltkarten aus anderen Teilen der Erde präsentiert. Besonders geeignet erscheint zu diesem Zwecke die sogenannte »Universal Corrective Map of the World«, welche 1979 vom australischen Autor Stuart McArthur entwickelt wurde (Schneider 2006). Sie stellt die gewohnte Karte auf den Kopf und zeigt Australien im Zentrum.

Nachdem die Kinder genügend Zeit hatten, die Karten zu betrachten, startet eine neuerliche Gesprächsrunde. Ziel ist, den SchülerInnen nahezubringen, dass auch diese Darstellungen der Welt nicht »falsch« sind, sondern einfach eine andere Perspektive widerspiegeln. Um dies zu veranschaulichen, kann auch ein Globus zum Einsatz gebracht werden.

Unterschiede und vor allem Gemeinsamkeiten der verschiedenen Weltkarten werden besprochen. Die Kinder sollten zur Erkenntnis gelangen, dass sich stets der eigene Kontinent/Erdteil im Zentrum befindet. Dies erinnert an die unterschiedlichen Perspektiven aus der Geschichte, in denen ebenfalls jeweils andere Elemente in den Mittelpunkt der jeweiligen Weltbilder gestellt wurden. Weiters kann dies als erster Schritt zur Einsicht bezüglich unserer eurozentristischen Anschauungen verstanden werden und aufzeigen, dass unsere Wahrnehmung großer Beeinflussung von außen unterliegt.

c) *Wir recherchieren*

In Partner- oder Gruppenarbeit wählen die Schülerinnen und Schüler ein Weltbild aus und setzen sich in der Folge eingehend damit auseinander. Zunächst sollte der Text genau gelesen und die Bilder betrachtet werden. Anschließend folgt eine Recherche über die jeweilige Kultur und die entsprechenden Vorstellungen mithilfe von Fachliteratur und/oder dem Internet. Die Ergebnisse werden im Anschluss im Lesetagebuch festgehalten und eventuell im Plenum präsentiert.

4.4 Phase der Applikation

a) *»Unsere Welt«*

Die Kinder bekommen die Aufgabe, in Gruppenarbeit ein eigenes ganzheitliches Weltbild zu erarbeiten. Ähnlich wie in den kennengelernten Beispielen soll dabei die eigene Umgebung als Ausgangspunkt für die Beschaffenheit dieser fiktiven Erde dienen und versucht werden, einen Schöpfungsmythos zu entwickeln, der wissenschaftlich-rationale, spirituelle Aspekte und die Gefühlsebene zu einer Einheit verbindet. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntert werden, sich nicht zu sehr am realen Bild unseres Planeten zu orientieren, sondern vielmehr ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen. Das Schreiben eines Textes, das Zeichnen oder Malen eines Bildes, aber auch die Herstellung einer plastischen Skulptur würden sich anbieten. Nach Fertigstellung der jeweiligen »Welten«, werden diese im Plenum präsentiert. Eine interessante Variation könnte es sein, die Vorstellung vor den anderen Gruppen mithilfe zuvor gesammelter Argumente als einzig wahres Weltbild zu verteidigen.

b) *Schriftliche Reflexion im Lesetagebuch*

Die SchülerInnen sollen abschließend in ihrem Lesetagebuch verschriftlichen, was sie ihrer Meinung nach durch die Beschäftigung mit der Lektüre gelernt haben. Was war neu? Was wusste ich bereits? Was nehme ich mit?

5. Unterrichtserfahrungen und Resümee

Die vorgestellten Methoden wurden im Schuljahr 2020/21 im Rahmen eines Projektes in einer Mehrstufenklasse der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark durchgeführt.

Angelegt war die Arbeit als Forschungsprojekt. Die Kinder schlüpften in die Rolle von Forscherinnen und Forschern, die ihnen bereits vom naturwissenschaftlichen Arbeiten vertraut war. Dies äußerte sich in einem überaus konzentrierten und verantwortungsbewussten Umgang mit der Thematik und führte dazu, dass selbst die jüngeren Mädchen und Buben ihre Gedanken in der ersten Phase der gemeinsamen Arbeit für sich behielten, um sie anschließend mithilfe der Lehrpersonen im Lesetagebuch schriftlich und bildlich festzuhalten. Der darauffolgende Austausch im Plenum war sehr rege und von überaus zahlreichen und spannenden Wortmeldungen der Kinder geprägt. Festzustellen war in diesem Zusammenhang, dass zahlreiche SchülerInnen im Vorfeld nicht nur bereits Erfahrungen mit unserem heutigen Weltbild und dem Aufbau der Erde gemacht hatten, sondern darüber hinaus auch Wissen über vergangene Weltansichten vorhanden war. Dieser Umstand führte dazu, dass die Kinder im Zuge der verschiedenen Einheiten rasch die Intention der jeweiligen Übung realisierten und sehr interessante – zum Teil auch philosophische – Gespräche entstanden.

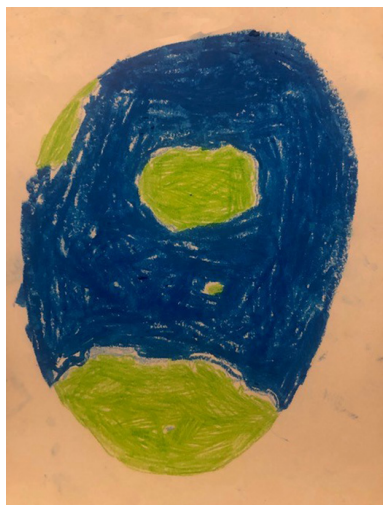


Abb. 3:

Die Erde als Ei

(Foto: Stefan Prünster)

Um die zuvor kennengelernten Schöpfungsmythen keinesfalls als Irrtümer im Vergleich zu unserer modernen Anschauung der Welt wirken zu lassen, wurde auch nach einer spirituellen oder schöpferischen Dimension unseres rational-wissenschaftlichen Weltbildes gesucht (Abb. 3). Die Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich zudem mit der Rolle der Natur, der Tiere und Pflanzen in den unterschiedlichen Weltansichten. Richtig philosophisch wurde es außerdem bei den Fragen nach dem Sinn des Lebens im modernen Verständnis unserer Welt. Auf diese Weise konnte den Kindern einerseits gezeigt werden, dass das heutige Weltbild natürlich angemessen und wissenschaftlich korrekt ist, darüber hinaus jedoch auf weitergehende Fragen keine Antworten liefern kann. Im Gegensatz dazu bildeten in

Weltsichten vormoderner Gesellschaften Spiritualität, Gefühl und rationale Vernunft stets eine Einheit. Gemeinsam wurde herausgearbeitet, dass die vorgestellten Mythologien mehr erklären wollten als lediglich die korrekte Form der Erde und so noch heute über Relevanz und einen gewissen Wert verfügen. Besonders die spirituelle Frage, wozu wir da sind, und die damit verbundene Beziehung der Menschen zu der sie umgebenden Natur beschäftigte die Kinder und erscheint heute aktueller denn je. Wenn wir davon ausgehen, dass es aufgrund der aktuellen globalen Entwicklungen unabdingbar erscheint, bei kommenden Generationen ein erhöhtes Verantwortungsbewusstsein für unseren Planeten und die Gesamtheit seiner BewohnerInnen anzubahnen, könnte der Schlüssel dafür genau im Verhältnis des Individuums und der Gesellschaft zur Natur liegen. Wenn sich der Mensch als Teil der Natur als Ganzheit begreift, in der jeder Teil, jede Pflanze und jedes Lebewesen seine Aufgabe zu erfüllen hat, liegt die Folgerung nahe, dass er Verantwortung übernimmt – für sich selbst, seine Mitmenschen und den Planeten.

Literatur

- DUPRAT, GUILLAUME (2008): *Seit wann ist die Erde rund? Wie sich die Völker unseren Planeten vorstellten*. München: Knesebeck.
- GUILLAN, CHARLOTTE; ZOMMER, YUVAL (2018): *Unter meinen Füßen*. München: Prestel.
- DIES. (2019): *Der weite Himmel über mir*. München: Prestel.
- HOLLSTEIN, GUDRUN; SONNENMOSE, MARION (2010): *Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KREFT, JÜRGEN (1976): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: UTB.
- SCHNEIDER, UTE (2006): *Die Macht der Karten*. Darmstadt: Primus.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava.
- DERS. (2010): Vom (literarischen) Umgang mit Verschiedenheit. In: Ladstätter, Theresia; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Zwischen Welten Lesen. Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe*. Wien: Stadtschulrat für Wien, S. 17–22.

Caroline Kodym

Neue Realitäten denken

Science Fiction, Spekulativer Realismus und Spekulative Fabulation

Eine wesentliche Aufgabe des Deutschunterrichts sollte sein, einen methodologischen Nationalismus bewusst zu machen, andere Weltbilder anzubieten, hinsichtlich gängiger Machtverhältnisse zu sensibilisieren und so neue Perspektiven und Denkweisen zu entwickeln. Die Beschäftigung mit Science Fiction und besonders mit Dystopien ist dazu gut geeignet. Spekulativer Realismus bzw. spekulative Fabulation problematisieren einen rein menschenzentrierten Ansatz, wie wir ihn bisher verfolgt haben, der aber die Umwelt zum Kollaps bringt. Wenn nichtmenschliche Wesen gleichermaßen Akteur*innen werden, kann eine neue Sicht auf die Welt generiert werden. *Spekulative Fabulation* ist eine Art wildes Erzählen, bei dem Kinder, Tiere und auch neuartige Kreaturen vorkommen können. In Kombination mit (wissenschaftlichen) Fakten können so alternative Wege bzw. eine neue Art des Handelns erdacht werden. Wie dies im Deutschunterricht umgesetzt werden kann, wird anhand eines Unterrichtsprojektes gezeigt.

1. Global Citizenship Education als Teil des Deutschunterrichts

Der Deutschunterricht bietet sich besonders gut an, *Global Citizenship Education* (GCED) als Unterrichtsprinzip umzusetzen, da das Fach wie wenige andere einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen kann. Gerade die Literatur kann als Spiegel der Gesellschaft und ihres Weltbildes fungieren bzw. dahingehend gelesen und analysiert werden.

Eine wesentliche Aufgabe des Deutschunterrichts sollte sein, Standpunkte und Betrachtungsweisen, die einen methodologischen Nationalismus implizieren, bewusst zu machen. *Andere* Weltbilder und Sichtweisen werden dabei dem Euro-

zentrismus gegenübergestellt. GCED kann als Unterrichtsprinzip verstanden werden, das zum Ziel hat, Machtverhältnisse aufzuzeigen, eine Sensibilisierung gegenüber unserem ›angeborenen‹ Überlegenheitsgefühl der sogenannten abendländischen Kultur zu schaffen und neue Perspektiven aufzuzeigen, dank denen neue Realitäten – aus einer weltbürgerlichen Perspektive – gedacht werden können.

2. Die Dystopie als Spiegel der Gesellschaft

Wir befinden uns in einer Zeit der Krisen, worauf oftmals mit Fortschrittskeptizismus reagiert wird. Durch Umweltkatastrophen, diverse Umbrüche und gesellschaftspolitische Entwicklungen gewinnen reaktionäre Strömungen zunehmend an Bedeutung. Dies führt zu einer Rückbesinnung auf konservative und vermeintlich *alte* Werte. Gleichzeitig erfreuen sich dystopische Weltuntergangsszenarien besonders großer Beliebtheit – sowohl in Romanen als auch in Film- bzw. Serienformaten. Das Genre *Science Fiction*, das eine lange Tradition aufweist, erfährt seit einigen Jahren eine markante Renaissance.

Die Dystopie, eine literarische Gattung zwischen Faszination und Zukunftskepsis, ist ein Seismograf gesellschaftlicher Ängste und antizipiert mögliche Horrorszenarien, in denen eine Zukunft geschildert wird, die realistisch genug zu sein scheint, um zur Gegenwart zu werden. Im letzten Jahrzehnt erfreute sich das Genre besonderer Beliebtheit, da wir uns an einem Wendepunkt befinden. In uns schlummert das Bewusstsein, dass die Stabilität unseres Alltags – im Sinne von Gesellschaft, Markt, Ökosystem und Klima – nicht immer so weiterbestehen kann und eher in Richtung eines katastrophischen Bruchs steuert. Imaginationsformen der Katastrophe im Sinne eines Raumes, in dem fiktive Bilder, Narrative, Szenarien und Fantasien ihren Ausdruck finden können, formatieren und bestimmen laut Eva Horn unser Verhältnis zur Zukunft. Sie sind somit ein Teil unseres *kollektiven Imaginären*. Bilder, Mythen, Geschichten und Symbole prägen die Art und Weise, wie sich Menschen ihre soziale Existenz vorstellen und ihr Zusammenleben mit anderen regeln (vgl. Horn 2014, S. 22). Die Zukunftsvisionen, die uns in der Literatur, im Kino oder in der Populärkultur begegnen, sind Inszenierungen, in denen nicht nur ausgemalt, sondern auch ausgehandelt wird. Es geht demnach, wie Horn weiter ausführt, um Interventionen. Zukunftsvisionen erschaffen nicht nur die Zukunft, sondern vor allem auch die Gegenwart, in der wir leben. Entwürfe einer Zukunft als Katastrophe haben einen besonderen epistemischen Status, der sie von anderen Zukunftsentwürfen wie Utopien oder Hoffnungen unterscheidet, da Dystopien die Hoffnung auf Veränderung implizieren. Sie verweisen auf eine Dringlichkeit, die nicht einfach ignoriert oder abgewartet werden kann. Die drohende Latenz ist Teil der imaginierten Zukunft als Katastrophe. Aus ihr ergibt sich der Anspruch, etwas freizulegen, das unterhalb der Oberfläche der Gegenwart schlummert (ebd., S. 35 ff.).

Mögliche Welten und mögliche Zukünfte werden in der Dystopie vereinigt. Sie repräsentiert das, was sich eine jeweilige Epoche als katastrophische Zukunft vorstellen kann, weil ein gewisses Krisenwissen mit einer bestimmten historischen

Form von Nicht-Wissen oder Noch-nicht-Wissen in ein mögliches Universum projiziert wird. Aktuelle Dystopien sind demnach oft nicht in einer fernen Zukunft angesiedelt, sondern in einer Parallel-Realität, die impliziert: Es ist noch nicht passiert, aber es hätte schon passieren können bzw. es könnte noch passieren. Diese Art der Komposition entspricht dem Alarmmodus bzw. Krisenmodus der heutigen Gesellschaft. In der Form von Fiktion können Szenen oder Narrative entworfen werden, die, so Horn, das Verhältnis von Wissen und Nichtwissen, von Planbarkeit und Kontrollverlust sowie Sicherheit und Unsicherheit auf einen Punkt bringen. Die entworfenen Szenarien sind weniger Prognosen oder Visionen, sondern gleichen oftmals vielmehr einer Exploration der Möglichkeiten (ebd., S. 37). Für die ungarische Philosophin Ágnes Heller ist die Dystopie progressiver als die Utopie, da sie ein Aufruf zum Aktionismus ist. Beide implizieren jedoch Sozial- sowie Kulturkritik (Heller 2016, S. 55).

3. Science Fiction, Spekulativer Realismus und Spekulative Fabulation

Im Deutschunterricht kann die Beschäftigung mit Science Fiction der Sensibilisierung gegenüber Macht- und Herrschaftsstrukturen dienen, mitunter kann etwa das Konzept der Bio-Macht nach Michel Foucault erarbeitet werden. Dadurch können vorherrschende (gesellschafts-)politische Praktiken kritischer wahrgenommen bzw. hinterfragt werden. Ein interessantes Konzept ist auch die *narrative Prävention*, wie sie von Eva Horn bezeichnet wird: Wenn die Zukunft möglichst detailliert beschrieben werden kann, passiert sie möglicherweise nicht in dieser Form (Horn 2014, S. 298). Diese Art der Prävention basiert auf einem Narrativ, das einen Ablauf schildert, wie er nicht geschehen soll. Sie leistet demnach eine Interpretation der Gegenwart, die ein Mittel gegen diesen Ablauf anbietet. Der daraus resultierende Effekt sollte sein, dass sich das Szenario nicht verwirklicht.

Der mächtige Mensch des Anthropozäns muss sich bewusst machen, dass ihm auch droht, der ohnmächtige letzte Mensch zu sein. Darum sind wir auf den Raum der Imagination angewiesen, in dem eine präzise Skizzierung von all dem, was wir am meisten fürchten, passieren kann (ebd., S. 381 f.) Die verschiedenen Erzählungen wollen kritisieren und warnen – und durch eine exemplarische Erzählung die Sicht der Dinge verändern.

Die neuen Monster sind keine extraterrestrischen Wesen mehr, sondern die Menschen selbst. Nukleare Verstrahlung, Umweltkatastrophen und genetische Manipulationen sind nur einige der Szenarien, die entworfen werden. Wenn die Menschen die Monster sind, stellt sich jedoch die Frage, was passiert, wenn ihre Vorherrschaft beendet wird. Ein menschenzentrierter Ansatz, wie wir ihn bisher verfolgt haben, bringt, so Brian Willems (2017), die Umwelt zum Kollaps. Wenn nichtmenschliche Wesen gleichermaßen Akteur*innen werden, kann eine neue Sicht auf die Welt generiert werden. Hier setzt der *spekulative Realismus* bzw. die *spekulative Fabulation* an.

Der spekulative Realismus beschäftigt sich mit Objekten, die über die menschliche Wahrnehmung hinausgehen. Er kritisiert und überwindet in Folge anthropo-

zentrische, den Menschen in den Mittelpunkt stellende Ansätze. Wir müssen und können die Welt als unabhängig von uns Menschen denken, statt uns ständig als ihr Maßstab aufzuspielen (Willems 2017, S. 1 ff.). Im Rahmen des spekulativen Realismus werden Narrative bzw. neue Thesen über Wahrnehmung und Materialismus formuliert. Es soll darüber nachgedacht werden, wie der Mensch sein In-der-Welt-Sein, ohne diese weiter zu zerstören, neu begreifen kann.

Unter *spekulativer Fabulation* versteht man eine Art wildes Erzählen, bei dem Kinder, Tiere und auch neuartige Kreaturen vorkommen können. Fabulierendes Erzählen und (wissenschaftliche) Fakten werden dabei verbunden. Diese Form des Imaginierens dient dazu, Dinge auf eine neue Art und Weise zu sehen und eine neue Perspektive bzw. eine neue Art des Handelns zu generieren. Die amerikanische Wissenschafts- und Geschlechterforscherin Donna Haraway prägte den Begriff »spekulative Fabulation«. Sie versteht das Anthropozän als Übergangszeit und stellt ihm als Alternative das Chtuluzän gegenüber. Haraway (2018, S. 10) sieht es als Kampfansage an die Diktate des Anthropos und des Kapitals. Um »unruhig zu bleiben«, wozu auch der Titel ihres Buches auffordert, müssen wir uns auf eigensinnige Art *verwandt* machen. Diese Verwandtschaft geht über den für uns gängigen Begriff hinaus und meint eine Verwandtschaft aller existierenden Arten, da wir neue Formationen von Kollaborationen und Kombinationen brauchen. Durch das Sich-verwandt-Machen im Chtuluzän entstehen neue Figuren und Geschichten, die es ermöglichen, die Fesseln des Anthropozäns und des Kapitalozäns zu zerschneiden. Haraway entwirft diverse utopische Geschichten, in denen Tauben als kompetente Agenten und Delegierte fungieren und in der die Zukunft auf der Erde anhand der Protagonistin Camille über fünf Generationen hinweg imaginiert wird. Als »Syms« bezeichnet Haraway menschliche Träger*innen von Erbmaterial bedrohter Tierarten. Camille 1 etwa trägt Gene des Monarchfalters in sich und hat eine orange-schwarz gemusterte Haut, Camille 2 wird mit Schmetterlingsfühlern geboren werden.

Durch das Fabulieren kann eine kritische Sichtweise auf unser Mensch-Sein bzw. auf die Mensch-Umwelt-Beziehung entwickelt werden. Gängige Gegenüberstellungen wie Natur/Kultur, Körper/Geist, Mensch/Umwelt, Rationalität/Emotionalität können so hinterfragt werden. Diese hybride Denkbewegung eröffnet neue Perspektiven, die in Folge auch auf unser Sein wirken sollen.

4. Neue Wege aufzeigen – alternative Realitäten entwerfen: ein Unterrichtsprojekt für die 9. und die 12. Schulstufe

Im Deutschunterricht können Science Fiction, der spekulative Realismus bzw. die spekulative Fabulation dazu beitragen, neue mögliche Wege und Denkweisen zu erarbeiten und Szenarien alternativer Realitäten zu entwerfen.

Als Input bzw. Annäherung an das Thema kann mit einem Science Fiction-Roman begonnen werden. In der 9. und 10. Schulstufe sollte das Projekt praktischer orientiert sein, ab der 11. Schulstufe können auch Teile der erwähnten theoretischen Ansätze und Schriften behandelt bzw. reflektiert werden.

In der 9. Schulstufe wurde mit dem Werk *Lagune* von Nnedi Okorafor (2016) begonnen. Es zählt zu einem der wenigen übersetzten Werke des *Afrofuturismus*. Der Afrofuturismus ist ein Genre, das Elemente der Science Fiction mit historischen Ereignissen sowie Afrozentrität und magischem Realismus mischt. Nichtwestliche Kosmologien werden präsentiert und dem Eurozentrismus – als fiktionaler Plot – gegenübergestellt. Der Afrofuturismus imaginiert, in Literatur, Film, Musik etc., eine Gesellschaft, in der schwarze Menschen gleichberechtigt leben können. Der Begriff wurde 1994 vom amerikanischen Kulturkritiker Mark Dery geprägt. In seinem Essay *Black to the Future* fragt er sich, warum es bisher so wenige afro-amerikanische Science Fiction-Autor*innen gibt, wodoch die Afroamerikaner*innen in den USA Expert*innen auf dem Gebiet der Science Fiction sind, da sie als »Aliens« in einer westlichen Gesellschaft leben. Der Musiker und Schriftsteller Greg Tate bezeichnet in einem Interview mit Dery das Leben der Afroamerikaner*innen selbst als Science Fiction: »Being black in America is a science fiction experience.« (Dery 1994, S. 208)

Okorafors Werk kann als soziale Utopie mit afrofuturistischen Visionen und postkolonialer Kritik gelesen werden. Der Plot sei nur grob skizziert: Drei Unbekannte, eine Sängerin, ein Rapper und ein Soldat, treffen am Strand von Lagos zufällig aufeinander. Obwohl sie einander nicht kennen, sind ihre Schicksale nunmehr eng miteinander verwoben. Außerirdische sind in Nigeria gelandet und die drei Protagonist*innen begegnen deren Botschafterin Ayodele. Sie werden zu Vermittler*innen zwischen der fremden Spezies und den Menschen. Auch die Stadt selbst bzw. Elemente der Stadt haben einen mehrdimensionalen Charakter. Erzählt wird multiperspektivisch, die Erzählinstanz wechselt häufig. Ein Schwertfisch schildert die Ankunft von Außerirdischen, es erzählt mitunter auch eine Spinne. Handlungsorte werden realitätsgetreu geschildert. Der Roman vermittelt einen Einblick in die Kultur des Landes und die vielfältigen nebeneinander und gegeneinander existierenden Subkulturen.

Parallel zur Lektüre werden in der Klasse die Begrifflichkeiten *Afrofuturismus*, *Science Fiction* und *Spekulative Fabulation* erarbeitet. Auch wird die Funktion von Science Fiction – Was bringt es, gewisse Zukunftsszenarien zu imaginieren? – thematisiert und eventuell durch eine selbständige Rechercheaufgabe erweitert. In einem weiteren Schritt entwickeln die Schüler*innen in Gruppen einen eigenständigen Plot, in dem sie eine alternative Realität entwerfen. Zuerst wird eine Grobstruktur (stichwortartig oder als Storyboard) entwickelt. Die Schüler*innen sollen sich überlegen, wer ihre Zielgruppe ist bzw. was sie mit ihrer Geschichte bewirken wollen. Jede Gruppe entscheidet sich dann für ein bevorzugtes Medium (Kurzgeschichte, Roman, Kurzfilm, Hörspiel ...) und setzt den entworfenen Plot dementsprechend um. Nachstehend eine Grobstruktur eines Schülers der neunten Schulstufe:

Ein unerklärliches Naturereignis veränderte das Klima in Afrika drastisch, und Krankheiten, wie Malaria, war es damit möglich, sich über Zentralafrika hinweg auszubreiten. Nur die am Mittelmeer anliegenden Gebiete blieben verschont. Somit waren Europäer*innen, da sie keine Immunitäten

gegen jene Krankheiten besaßen, nicht in der Lage, Afrika bereits im 19. Jahrhundert zu kolonialisieren.

Afrika entwickelte sich folglich besser und involvierte sich nicht in die zahlreichen europäischen Kriege. Dadurch, und durch seine Abundanz an Ressourcen, schritt Afrika als bestentwickelter Kontinent ins 21. Jahrhundert.

Eine Wasserkrise aber spaltet den Kontinent, und der weniger entwickelte, wasserarme Norden attackiert mit Hilfe Europas den höchstentwickelten Süden, der zuvor mit einigen Dämmen versucht hatte, die in den Norden führenden Flüsse für sich zu behalten ...

In der zwölften Schulstufe eignet sich das Werk von Margaret Atwood, *Der Report der Magd* (1985), sowie eventuell auch der Folgeroman *Die Zeuginnen* (2019), als Einstieg in das Thema.

In *Der Report der Magd* (1985) beschreibt Margaret Atwood eine USA der nahen Zukunft: Nach mehreren Umweltkatastrophen sind große Teile des Landes verseucht und viele der Frauen unfruchtbar. Eine Gruppe christlicher Fundamentalist*innen putscht sich daraufhin an die Macht und errichtet einen totalitären Gottesstaat – die Republik Gilead. In deren Mittelpunkt stehen die Frauen, die als sogenannte *Mägde* den Haushalten der *Kommandanten* zugeteilt und in stilisierten monatlichen Ritualen zum Zweck der Sicherung der Nachkommenschaft vergewaltigt werden.

Die strikte separatistische Gesellschaftsstruktur der Republik Gilead dient der Implementierung und Gewährleistung der herrschenden Machtstrukturen. Sie verfolgt zudem das Ziel, die Reproduktion der Gesellschaft zu sichern. Als Grundlage fungiert ein (vermeintlich) christlich-biblischer Kontext, der die Unterordnung der Frau unter den Mann vorgibt. Die soziale Funktion wird entsprechend auch in der Kleidung und in einem implizierten Farbcodes abgebildet bzw. sichtbar gemacht.

Eine neue Sprache der Autorität ersetzt die alte, neue soziale Normen werden installiert. Ständige (soziale) Kontrolle gewährleistet die Einhaltung der neuen Machtstrukturen. Wissen ist nur mehr einer kleinen ausgewählten Gruppe vorbehalten. Mit dem bzw. durch das Regime wird ein neuer *Diskurs* à la Foucault installiert. Aus dem Zusammenspiel von sprachlichem Verhalten, gesellschaftlichen Institutionen und Normverhalten werden Machtstrukturen erzeugt (Foucault 2017, S. 11). Ausschnitte aus Foucaults *Überwachen und Strafen* (1993) bieten sich für eine Gegenüberstellung an.

Parallel zur Lektüre können anhand der bereits erwähnten Titel, Ansätze und Denker*innen Begrifflichkeiten wie *Bio-Macht*, *Gouvernementalität*, *Regulierungsmacht*, *Disziplinargesellschaft* (nach Michel Foucault), *narrative Prävention* (nach Eva Horn), *spekulative Fabulation* und *spekulativer Realismus* (nach Donna Haraway 2018 und Anna Tsing 2018), *Smart City* (nach Jennifer Gabrys 2014) erarbeitet werden. Diese können dann auf den Roman umgemünzt werden, das heißt, der Plot des Romans wird anhand dieser Begrifflichkeiten diskutiert und dann im Plenum präsentiert.¹

1 Ergänzend eignen sich etwa auch Auszüge aus *GRM* (2019) von Sibylle Berg.

Zeitgenössische Bezüge, gerade hinsichtlich Themen wie Biomacht bzw. Biopolitik und Bestrafung, bieten sich für die Diskussion an:

Die Strafsysteme unserer Gesellschaft sind in eine bestimmte politische Ökonomie des Körpers einzuordnen. Die politische Besetzung des Körpers ist mittels komplexer wechselseitiger Beziehungen an seine ökonomische Nutzung gebunden. Die eingeführten Machttechnologien der Disziplin beziehen sich vor allem auf die Dressur des Körpers bzw. die Nutzbarmachung und Steigerung des individuellen Körpers zum Zweck seiner ökonomischen Ausbeutung. Diese produktive Macht über das Leben äußert sich auch in einer Biopolitik der Bevölkerung, bei der die Messbarkeit der bio-sozialen Merkmale des Gattungskörpers im Vordergrund steht. (Foucault 2016, S. 104 f.)

In einem letzten Schritt sind die Schüler*innen dazu aufgefordert, selbst einen Text aus dem Themenfeld *spekulative Fabulation* bzw. *spekulativer Realismus* zu verfassen oder ein dystopisches Szenario – im Sinne einer *narrativen Prävention* – zu entwerfen. Dabei geht es darum, dass Schüler*innen eine kritische Perspektive generieren und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen hinterfragen. Auch soll für neue Wege und Möglichkeiten sensibilisiert werden, die Alternativen und neue Denkansätze für das dominierende soziale und ökologische Ungleichgewicht bieten. Nachstehend zwei Beispiele von Schüler*innen der 12. Schulstufe:

TEXT 1: *Nur zwei Jahrzehnte zuvor löschte ein Virus ein Drittel der gesamten Menschheit aus. Pandemiebedingt brach die Wirtschaft zusammen, das gab den großen Konzernen ein leichtes Spiel. Nach ihrem gewinnorientierten System gestalteten sie die Welt um. Dies veränderte die Welt, so wie wir sie kennen. Die Natur verdarb, Bäume starben aus. Sauerstoff wird nun auf industriellem Wege hergestellt. Die folgende Geschichte beschreibt den Tag eines siebenjährigen Mädchens in einer Sauerstofffabrik.*

Alarm. »Huch, es ist 6:30. Zeit zum Aufstehen.« Ich öffne meine Augen. Grau. Zeit für meine Tabletten. Zuerst die grüne, dann die rote. Jetzt ist alles bunt. Meine Uniform mit der Bezeichnung XAE 007 – meine Nummer. Sowas wie Namen gibt es schon lang nicht mehr. Noch ein Signalton. Das tägliche Meeting startet. Plötzlich verändert sich die Aussicht aus meinem Fenster. Wo vorher noch eine friedliche Berglandschaft zu sehen war, sehe ich nun das Gesicht meines Chefs. Er verkündet die Fortschritte, die der Konzern innerhalb der letzten Woche gemacht hat, und ehrt die fleißigsten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Es heißt, diese würden mehr Pillen bekommen, doch das könnte nur ein Gerücht sein. Denn nur die oberen Menschen dürfen miteinander reden. Den anderen ist dies untersagt.

Ich gehe durch die Tür. Pieps. Das Zeichen, dass mein Chip registriert hat, dass ich mein Zimmer verlassen habe. Jetzt wird gemessen, wie lange ich brauche, um zu meinem Arbeitsplatz zu gelangen. Ich muss mich beeilen. Brauche ich zu lange, werden mir Punkte abgezogen. Die brauche ich, um eines Tages zu den fleißigsten Mitarbeiterinnen zu gehören. Auch die Zeit, die ich für die Ausführung meiner Aufgabe brauche, wird aufgenommen. Und wie lang ich aufs Klo gehe. Das dauert noch zu lang.

Pieps. Jetzt bin ich in der Maschinenhalle. So rasch wie möglich gehe ich zu meinem Platz. Immer meine Punkte im Kopf. Die Halle ist wie mein Zimmer. Grau, digitale Fenster, künstliches Sonnenlicht. Ich führe meine Aufgabe aus. Gegenüber von mir steht ein anderes Mädchen. »Wie sie wohl ist? Hat sie mehr Punkte als ich? Bestimmt. Sie macht alles so viel schneller als ich. Ich sollte es mehr so machen wie sie!« Ich lächle sie an, sie lächelt zurück. Doch gesprochen haben wir noch nie. Das gäbe Punkteabzug!

Pieps. Es wird Zeit für meine Pause. Ich gehe hinaus. Ich befinde mich im Garten. Gerüchten zufolge sah er früher ganz anders aus. Mit sogenannten Pflanzen, die Sauerstoff erzeugen haben

sollen. Doch etwas darunter vorstellen kann ich mir nicht wirklich. Auf Abstand stehen noch andere Kinder. Doch näher kommt niemand. Warum auch? Ich sehe die Sonne untergehen. Wohin sie wohl geht? Aber morgen kommt sie bestimmt wieder. Wie jeden Tag.

Ich freu mich schon auf mein Bett. Aber zuerst die Pillen. Dann bin ich ganz schnell ganz müde. Morgen ist ein neuer Tag. Hoffentlich habe ich keine Punkte verloren.

TEXT 2: 13.000 verschiedene Arten. 13.000 verschiedene Aufgaben.

Sie sind der Motor unserer Welt, sie sind entscheidend für alle Vorgänge unseres täglichen Lebens, sie sind unerlässlich. Ameisen. Bestehend aus Brust, Thorax und Abdomen gleichen sie keiner anderen Tierart in dieser Größe. Ameisen.

Heutzutage ist alles anders als Jahre zuvor. Lasst mich mit meinen Vorfahren beginnen, die das erfüllte Leben in voller Gänze genießen durften. Sie lebten in der Kreidezeit. Gemeinsam mit anderen entstehenden Lebewesen wie den Dinosauriern konnten meine Vorfahren ihren Aufgaben volle Aufmerksamkeit schenken. Aus Erzählungen, die von Generation zu Generation weitergegeben wurden, weiß ich, dass mein Ur-Ur-Ur-(^4) -Großvater mit einem Dinosaurier namens Nigersaurus zusammen Abenteuer erlebt haben soll. Der Nigersaurus ist ein Dinosaurier aus der Gruppe der Rebbachisauridae, die während der Kreide in Afrika lebte. Der etwa 10 Meter lange Dinosaurier gehört zu den Pflanzenfressern, weshalb meine Vorfahren ohne Konflikte mit ihm zusammenarbeiten konnten. Sie sammelten großteils die Pflanzen für den Nigersaurus, welcher sie als Gegenleistung auf seinem Rücken transportiert hat. Leider starb der Nigersaurus aufgrund seiner geringen Selbstverteidigungsmöglichkeiten aus und die Ameisen wandten sich einem gefährlicheren Tier, dem Dinosaurus T-Rex zu. Der aggressivere T-Rex wollte sie zuerst fressen, was ihm aufgrund unserer kleinen Form und Schnelligkeit nicht gelang. Nach einiger Zeit wurden wir zu seinen Zehenputzern ernannt, da er durch seine kurzen Hände nicht bis zu seinen Füßen kam.

Später wurde die gesamte Dinosaurierdiversität durch ein unbekanntes Ereignis zerstört. Unsere Vorfahren sprachen selbst ungern über die Zeit, welche sie in vertunnelten Untergrundsystemen verbrachten. Das war die Zeit, die sie auch als Neuanfang betrachteten, denn nichts war mehr, wie es vorher gewesen war. Nach Jahrzehnten in der Finsternis wagten sich die ersten, tapfersten Ameisen an die Erdoberfläche, die Elite unseres Volkes. Aufgrund unwirtlicher Lebenszustände waren sie die Einzigen, die das verwüstete Ökosystem wiedererrichteten und somit einen Lebensraum für neues Leben schafften.

Das Aufeinandertreffen eines meiner Vorfahren mit einem dieser Zweibeiner, die sich Menschen nannten, änderte unsere Geschichte sowie die Geschichte der Welt für immer. Anfänglich hatten wir Bedenken, wie so dumme Tiere, die noch dazu ziemlich tollpatschig waren, es zu etwas bringen würden, aber mit unserer Hilfe verbreitete sich der Mensch schnell auf der ganzen Welt.

Bumm, Bamm, Bamm, Bumms, Brack knack. – Plötzlich donnert es über mir, meine Zuhörer schauen mich verwirrt an, aber die Situation klärt sich schnell, wir müssen so schnell wie möglich aus den engen Tunneln unseres Baus heraus, um nicht verschüttet zu werden. Da ich schon zu den Ältesten in diesem Volk gehöre, kenne ich einige Abkürzungen und Schleichwege, auf denen ich alle sicher ans Licht führe. Draußen sehe ich zwei jüngere Zweibeiner, die sich einen Spaß daraus machen, auf unserem Lebensraum herumzutampeln. Heute sind wir noch einmal knapp davongekommen.

Die Menschen haben es durch unsere Hilfe über Jahrhunderte geschafft, sich immer weiter in der Nahrungskette vorzuarbeiten, bis sie das Ende erreicht hatten. Durch ihre unangreifbare Macht wurden sie immer undankbarer und vergaßen schlussendlich auf uns, auf unsere Lebensräume, unsere Kinder. Sie breiten sich immer mehr aus, ohne jegliche Rücksicht auf unser Volk.

Das ist der Dank für unsere Mithilfe zu ihrem Erfolg?

Die Situation und unsere Beziehung zu Menschen haben sich verändert. Sie sehen uns nicht mehr als Gefährten, wie es vor einigen Jahrzehnten noch der Fall war, sondern schlicht als unnütz.

Das Licht strahlt uns entgegen, als wir an die Oberfläche treten. Lange Zeit waren wir in unserem Bau und hatten nichts von der Umwelt mitbekommen. Wir waren eingeschlossen von betonierten Flächen. Durch die Versiegelung der Böden wird uns immer mehr Lebensraum, den wir früher zum Bewirtschaften genutzt haben, genommen. Auf der Fläche wimmelt es von Menschen, die kreuz und quer durcheinanderlaufen. Bagger und kleine Kräne bringen Baumaterial, denn der Mensch baut seit Kurzem in die Höhe.

Der heiße Beton scheint unsere so dünnen Füße zu verspeisen. Heiß. Wir krabbeln so schnell wir können. Der eine links, der andere rechts. Es wird immer dunkler, ein schwarzes Objekt schiebt sich vor die Sonne. Beim Weiterlaufen kommt es immer näher. Stress. Eine Schuhsohle. ...

Ziel des Projektes war es, die Schüler*innen nicht nur für gewisse Thematiken zu sensibilisieren, sondern ein Bewusstsein für ihr Handeln in einem weltweiten Maßstab zu generieren bzw. zu unterstützen. Die Werthaltung, die dabei eingenommen werden sollte, ist die einer kritischen Weltbürgerin bzw. eines kritischen Weltbürgers.

Gerade die Literatur vermag es, einen globalen Blickwinkel aufzuzeigen bzw. zu vermitteln, ohne dabei maßregelnd und offensichtlich didaktisierend zu sein. Das Projekt zeigt auf, dass wir in einer vernetzten Welt leben und die Literatur, wie auch die Kultur generell, als hybrides Produkt im Kontext einer welthistorischen und weltkulturellen Entwicklung zu sehen ist. Durch eine selbstständige kreative Produktion als Projektabschluss können die Schüler*innen ihre neu erworbene Perspektive aktiv ausprobieren und umsetzen, wodurch sie sich im Idealfall auch nachhaltiger festsetzt.

Literatur

- ATWOOD, MARGARET (1985): *Der Report der Magd*. München: Piper.
- DIES. (³2019): *Die Zeuginnen*. Berlin: Berlin.
- BERG, SIBYLLE (2020): *GRM. Brainfuck*. Köln: KiWi-Taschenbuch.
- DERY, MARK (1994): *Black to the future: Interviews mit Samuel R. Delany, Greg Tate and Tricia Rose*. In: Ders. (Hg.): *Flame wars. The discourse of cyberculture*. Durham, NC: Duke University Press, S. 179–222.
- FOUCAULT, MICHEL (1993): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (⁴2016): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. In: Foucault, Michel: *Die Hauptwerke*. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (¹⁷2017): *Die Ordnung des Diskurses*. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Frankfurt/M.: Fischer.
- GABRYS, JENNIFER (2014): *Programming environments: environmentality and citizen sensing in the smart city*. In: *Environment and Planning D: Society and Space*, Jg. 32, H. 1, S. 30–48.
- HARAWAY, DONNA (2018): *Unruhig bleiben*. Aus dem Englischen von Karin Harrasser. Frankfurt/M.: Campus.
- HELLER, ÁGNES (2016): *Von der Utopie zur Dystopie. Was können wir uns wünschen?* Aus dem Englischen von Georg Hauptfeld. Wien-Hamburg: Edition Konturen.
- HORN, EVA (2014): *Zukunft als Katastrophe*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- OKORAFOR, NNEDI (2016): *Lagune*. Ludwigsburg: Cross Cult.
- TSING, ANNA LOWENHAUPT (2018): *Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus*. Aus dem Englischen von Dirk Höfer. Berlin: Matthes & Seitz.
- WILLEMS, BRIAN (2017): *Speculative Realism und Science Fiction*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.

Johann Zeiringer

Literatur und World Citizenship

Erfahrungen von Fremdheit und Identität in exemplarischen transnationalen Erzählungen

Der vorliegende Aufsatz analysiert die Thematik von Fremdheit und Identität in ausgewählten Beispielen transnationaler Erzählungen und darüber hinaus die Auswirkungen derartiger Erfahrungen auf die Entwicklung von World Citizenship und einer globalen Denk- und Lebensform. Es wird damit versucht, zu zeigen, welchen Beitrag literarische Texte zum Verständnis transnationaler Lebensweisen und Kulturen leisten können und wie diese verschiedenen Perspektiven in das Konzept von Global Citizenship aufgenommen werden können.

1. Figuren des Globalen – Literatur und World Citizenship

Globale und transnationale Denkfiguren und Perspektiven haben sich in der Literatur in sehr unterschiedlicher Weise entwickelt. Als gemeinsame Grundlage für die Verwendung eines Begriffes wie Weltliteratur »ist eine grenzüberschreitende, transnationale Perspektive auf das kulturelle Wissen einer jeweiligen Gegenwart zu sehen« (Goßens 2019, S. 127). Dies bedeutet auch, »dass Prozesse des literarischen Austauschs eine wahrhaft weltumspannende Dimension ausgebildet haben, die nicht mehr auf Europa hin zentriert ist, dass die Produktion von Texten und anderen kulturellen Artefakten sich immer vor einem Welthorizont vollzieht« (Moser/Simonis 2014, S. 12). Globale Prozesse in der Ökonomie, der Politik und im sozialen Alltagsleben wirken auch auf die Literatur ein, sie prägen die Sprache, die Struktur von Texten und die Erzählweise. Auch in der Literaturvermittlung- bzw. didaktik rückt die globale Perspektive immer mehr in den Mittelpunkt. Die Sichtweisen in

verschiedenen Kulturen fließen dabei ein, denn, so Wintersteiner, es gibt uns erst »die Berücksichtigung der realen Vielfalt der sprachlichen und literarischen Ausdrucksformen *aller* Völker eine umfassende Vorstellung vom Reichtum der menschlichen Kulturfähigkeit« (Wintersteiner 2006, S. 239). Der Begriff der Weltliteratur eröffnet den Blick auf das Globale und das Ganze der Welt und er ermöglicht es auch, Zusammenhänge zwischen den einzelnen nationalen Literaturen herzustellen. Der Terminus sollte aber nicht nur als eine Summe von Nationalliteraturen verstanden werden, sondern vielmehr »als Vermittlung, als ›Medium‹ zwischen den Kulturen, als das Feld der globalen Auseinandersetzung der Kulturen und der LiteratInnen und Literaturen im Besonderen« (ebd., S. 241). Die zunehmende Mobilität und der vermehrte kulturelle Austausch ermöglichen auch immer mehr LiteratInnen aus nicht westlichen Weltregionen den Zugang zum westlich dominierten Literaturbetrieb. Sehr häufig spielen dabei Erfahrungen von MigrantInnen eine bedeutende Rolle, wozu Homi Bhabha festhält,

daß Weltliteratur eine im Entstehen begriffene, präfigurative Kategorie sein könnte, bei der es um eine Art kulturellen Dissens und kulturelle Alterität geht und aus der sich nicht auf Konsens beruhende Formen von Zugehörigkeit auf Basis von historischen Traumata entwickeln können. Das Studium der Weltliteratur könnte das Studium der Art und Weise sein, in der Kulturen sich durch ihre Projektion von ›Andersheit‹ anerkennen. Während einst die Weitergabe nationaler Traditionen das Hauptthema einer Weltliteratur war, können wir jetzt möglicherweise annehmen, dass transnationale Geschichten von Migranten, Kolonisierten oder politischen Flüchtlingen – diese Grenzlagen – die Gebiete der Weltliteratur sein könnten. (Bhabha 2000, S. 17 f.)

Im historischen Kontext hat sich der Ausdruck Weltliteratur in mannigfaltiger Weise weiterentwickelt und differenziert. Da der Kanon der Literatur lange Zeit abendländisch und eurozentristisch geprägt war, gab es im Laufe des 20. Jahrhunderts vermehrt Bestrebungen, sowohl in der Literaturwissenschaft als auch im Verlagswesen, transatlantische, asiatische und afrikanische Literaturen in die Betrachtung einzubeziehen. Die Perspektive auf die Weltliteratur, der in neuerer Zeit eine immer größere Bedeutung zukommt, ist die Erfahrung von Migration, Fremdheit und Exil. Diese soll in diesem Artikel noch ausführlicher anhand von einigen literarischen Beispielen besprochen werden. Fremdheit und Identitätssuche sollen dabei nicht nur als »Projektionsfläche des eigenen Selbstverständnisses« (Goßens 2019, S. 135) gesehen werden, sondern als tatsächlicher »Modus moderner Welterfahrung, von dem die kulturellen Wahrnehmungsmuster einer globalisierten Welt maßgeblich bestimmt sind« (ebd.). Weltliteratur wird so »zum Versuch, die Hybridität kultureller Artefakte und Akteure im Horizont einer postnationalen und posthistorischen Weltgesellschaft vorzuführen und ihr produktives Potential zu entdecken« (ebd.). Es entsteht zusehends ein weltliterarisches Feld, welches auch eine bedeutende Rolle bei der Weiterentwicklung eines kulturellen Kosmopolitismus und bei der Ausformung von World Citizenship spielt. »Die Qualität der Literatur«, so Wintersteiner, bestehe darin, »eine Vereinigung in der Vielfalt zu praktizieren und vorzuleben, die sich auch auf den politischen Bereich übertragen lasse« (Wintersteiner 2006, S. 258). Viele Modelle transnationaler Welterfahrung beruhen auf individuellen Prozessen der Welterschließung, auf der Vorstellung von hybriden

und dynamischen Individuen, die oftmals Traditionen nationaler Kultur als Grundlage haben, aber letztendlich die Entwicklung einer transnationalen Sichtweise und Ethik verfolgen (vgl. Goßens 2019, S. 137). Zur Ermöglichung einer ganzheitlichen Sicht auf die globale Welt bedarf es vor allem auch fiktiver und imaginärer Bilder und Erzählungen, um vertiefte Einsicht in die Realität der Globalisierung zu gewinnen (vgl. Moser/Simonis 2014, S. 12). Ein Vorschlag dafür ist der Begriff des »globalen Imaginären« (ebd., S. 13), abgegrenzt von den Begriffen des politischen und kulturellen Imaginären. In diesem Sinne ist Literatur nicht nur eine Auseinandersetzung mit der Realität, sondern sie stellt selber neue Wirklichkeit und neue Welt(en) her. Literatur befördert den Globalisierungsprozess, als »Reflexionsmedium der Globalisierung« (ebd., S. 15), aber auch als Mittel zum Aufbau von neuen, transnationalen und globalen Identitäten. Zur Entwicklung und Förderung von World Citizenship kann dies entscheidend beitragen. Das Medium der Literatur kann einerseits zu einem möglichst breiten und tiefen Verständnis von globalen Prozessen führen, sich aber andererseits kritisch mit verschiedenen globalen Entwicklungen und deren Konsequenzen auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung kann sowohl inhaltlich als auch auf der Ebene der literarischen Formen und Techniken erfolgen, um die Vielfalt des Globalen zum Ausdruck zu bringen (ebd.). Dabei werden globale Themen wie Klimawandel, Ökonomie, Migration, Terror, Krieg und kulturelle Identitäten behandelt sowie neue und innovative Methoden zu ihrer Darstellung entwickelt. Da die gegenwärtige gesellschaftliche Realität, sowohl global als auch lokal, durch Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und Brüche gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage, wie diese Unsicherheiten in Narrationen verhandelt werden, um sich mit diesen Phänomenen und Entwicklungen auseinanderzusetzen (vgl. Sollte-Gresser 2014, S. 415). Vor allem geht es um das Erzählen von Lebensgeschichten, die sich oft zunehmend fragmentieren und in verschiedene Identitäten aufspalten. Diese Vielzahl an individuellen Erzählungen kann auch wesentlich beim Aufbau einer kosmopolitischen Identität mithelfen, da hierbei eine Mischung von verschiedenen Identitäten, ein Zusammenspiel von Einheit und Vielfalt entsteht. Bei Edgar Morin und Anne Brigitte Kern heißt es dazu:

Die terrestrische Identitätskarte der neuen WeltbürgerInnen enthält eine Vielzahl an konzentrischen Identitäten, ausgehend von der familialen, lokalen, regionalen und nationalen Identität. Die abendländische Identität sollte, selbst wenn sie, was wünschenswert ist, aus anderen Zivilisationen stammende Komponenten integriert haben wird, als Komponente der irdischen Identität konzipiert sein und nicht als ausschließlich eigene Identität. (Morin/Kern 1999, S. 140)

Die nun folgenden Texte, die einer knappen Analyse unterzogen wurden, zeigen solche konzentrischen Identitäten (vgl. ebd.) und auch Grenzlagen, wie sie von Homi Bhabha beschrieben werden, und sind also durchwegs geeignet als transnationale Beispiele für den Aufbau einer übergreifenden Identität. Sowohl Sandra Gugić als auch Doron Rabinovici und Ronya Othmann gelingt es, in ihren Erzählungen herauszuarbeiten, dass das Leben in mehreren Identitäten und vor allem der Wechsel zwischen diesen die Horizonte erweitern. Auch leisten sie einen Beitrag dazu, die verschiedenen Welten miteinander zu verbinden.

2. Erfahrungen von Fremdheit und Identität

2.1 Sandra Gugić – *Zorn und Stille*

Der Roman *Zorn und Stille* von Sandra Gugić (2020), einer in Wien aufgewachsenen Autorin serbischer Herkunft, erzählt die Geschichte einer Gastarbeiterfamilie aus dem ehemaligen Jugoslawien. Er gibt sowohl den Eltern, die nach Österreich eingewandert sind, als auch der nachfolgenden Generation eine Stimme, er legt Generationskonflikte offen und zeigt, wie diese durch Migration verschärft werden können und die Entfremdung zwischen Eltern und Kindern immer offener zutage tritt. Einen wesentlichen Anteil daran haben im Roman auch die Kriege im ehemaligen Jugoslawien. Geschildert wird die Geschichte aus der Perspektive der verschiedenen Familienmitglieder zu verschiedenen Zeiten ihres Lebens. Es ist ein Eintauchen in die Erinnerung von verschiedenen Figuren und gleichzeitig die Verwobenheit mit historisch-politischen Geschehnissen. *Zorn und Stille* können auch als Synonym für die familiären Charaktere gesehen werden, wobei Mutter und Tochter die zornigen, Vater und Sohn die stilleren Figuren sind. Billy Bana, die Tochter, als Gastarbeiterkind in Wien aufgewachsen, entfremdet sich aufgrund unterschiedlicher politischer Anschauungen immer mehr von ihrer Familie und bricht schließlich mit siebzehn ganz mit ihr. Zusammen mit einer Freundin und Geliebten erfindet sie sich neu, wird zu einer erfolgreichen Fotografin und führt das Leben einer modernen Nomadin. Ihr Bruder Jonas, mit dem sie sehr verbunden ist, bleibt zurück. Später, als er wieder ihre Nähe sucht, weicht sie ihm und damit der Konfrontation mit diesem Aspekt ihrer Identität aus und lehnt es auch ab, ihn auf eine Reise in das vormalige Jugoslawien zu begleiten, von der er schließlich nicht mehr wiederkehrt. Auch Billys Mutter Azra hat ihre Eltern und die Enge ihres Heimatdorfes verlassen, sie ringt mit dem spurlosen Verschwinden ihres Sohnes, besucht eine Selbsthilfegruppe und weigert sich, zu vergessen und loszulassen. Ebenso weigert sie sich, ihre Tochter aufzugeben. Der Vater, der auch seine Herkunftsfamilie hinter sich gelassen hat und sich in Wien, zusammen mit seiner Frau, eine Existenz als Gastarbeiter aufgebaut hat, versucht die Sollbruchstelle in seiner Familie zu finden und die Fremdheitsgefühle in den verschiedenen Zugängen zum Heimatbegriff zu erkunden. Das vierte Familienmitglied, der Sohn Jonas, kommt nur indirekt zu Wort. Seine verlassene Reisetasche, mit Aufzeichnungen und auch von Billy gemachten Bildern, ist in einer serbischen Kleinstadt aufgetaucht und hat schließlich ihren Weg zurück zu Billy gefunden. In seinen Notizen ist unter anderem zu lesen: »Dass wir am Ende alle zu Geschichten werden, die jemand anderer erzählt. Du hast so vieles gesagt und jedes Wort habe ich verinnerlicht. Aber auch du kannst unmöglich immer recht haben, auch das wird mir langsam klar.« (Gugić 2020, S. 229) Als Billy zum Begräbnis ihres Vaters nach Belgrad reist, trifft sie wieder auf ihre Mutter und bleibt auch dann noch längere Zeit in der Stadt und in der Wohnung, die sich der Vater, ohne das Wissen der Familie, dort gemietet hat. Sie fotografiert und macht Interviews und kommt dabei zu dem Schluss: »Ein Vierteljahrhundert danach, und immer noch findet sich keine Einigung auf eine Lesart der

Vergangenheit, der Nachkrieg um Erinnerung und Bewältigung hält weiter an.« (Ebd., S. 237 f.) Dieses Fremdsein und die verschiedenen Lesarten der Vergangenheit gelten sowohl für den Krieg und das Leben im Herkunftsland, als auch für das Familiengefüge und die darin enthaltenen Bruchstellen. Wenn Eltern emigrieren, wollen sie oft einerseits, dass sich ihre Kinder dem neuen Zuhause anpassen, aber andererseits auf keinen Fall den Bezug zu Sprache, Kultur und Herkunftsland verlieren. Die Geschichte in dem Roman von Sandra Gugić liest sich wie ein Scheitern dieses Unterfangens. Billy fragt sich einmal rückblickend: »Wie konnte das Wort Heimat meinem Vater so viel bedeuten und mir so wenig?« (Ebd., S. 220) Die Autorin versucht hier möglicherweise, sich aus dieser Entfremdung gegenüber einer bestimmten Nation, die ihr nichts bedeutet, gewissermaßen vollständig wegzuschreiben und in der Protagonistin Billy Bana gelingt ihr das tatsächlich ziemlich lückenlos. Ohne dass die politischen Zusammenhänge und die Ursachen der Kriege thematisiert werden, nehmen politische Figuren wie Tito, Milošević, Karadžić und Vučić einen wesentlich größeren gedanklichen Raum in der Erzählung ein als politische Vorgänge im neuen österreichischen Lebensumfeld. Während der Vater weiterhin daran festhält, dass eine Seite die richtige sein musste, weigert sich seine Tochter beharrlich, hier Stellung zu beziehen und verurteilt die anhaltenden Auseinandersetzungen um Erinnerung und Bewältigung. Ihr Ausbruch aus der Familie, ihr Leben in der Hausbesetzerszene und als Fotokünstlerin lässt sich auch deuten als eine Suche nach Glück, so wie es ihr Bruder niedergeschrieben hat: »Alles, was wir machen, absolut alles, tun wir nur, um glücklicher zu werden. Selbst derjenige, der sich umbringt, tut das, weil er glaubt, im Tod glücklicher zu sein.« (Gugić 2020, S. 231)

2.2 Wandernde Identitäten – *Andernorts* von Doron Rabinovici

Das zentrale Thema dieses Romans sind die Erinnerung und die wechselnden Identitäten der beiden Protagonisten, der Wiener Sozialwissenschaftler Ethan Rosen und Rudi Klausinger. Das Erinnern ist hauptsächlich verknüpft mit der Figur Dov Zadeks, eines Überlebenden des Holocaust, der ein enger Freund von Ethans Familie war und, wie sich später herausstellt, auch Ethans leiblicher Vater. Erinnert wird einerseits an Dov Zadek selbst, vor allem in einem Nachruf von Rudi Klausinger, der Ethan Rosens Kritik hervorruft, da er vermeintlich wesentliche Aspekte der Lebensgeschichte verschweigt. Ethan antwortet mit einer scharfen Entgegnung und es entspannt sich eine Kontroverse, die wechselseitige Vorwürfe des Antisemitismus und Ressentiments beinhaltet. Andererseits wird das Erinnern an den Massenmord und die anderen Grausamkeiten der NS-Zeit behandelt, vor allem anhand der Frage, ob es sinnvoll ist, mit den nachfolgenden Generationen Orte und Gedenkstätten des Schreckens zu besuchen und dadurch die Erinnerung zu bewahren. Während Dov Zadek Gedenkreisen nach Auschwitz-Birkenau organisierte und begleitete, äußert sich Ethan in einem Artikel in einer Zeitung kritisch darüber: »Birkenau sei kein Jugendlager und die Schornsteine der Verbrennungsöfen eigneten sich nicht für Lagerfeuerromantik.« (Rabinovici 2012, S. 23) Ein richtiger

Umgang mit der Vergangenheit wird nicht festgelegt, es wird vielmehr ein Spektrum an Möglichkeiten aufgezeigt, die jeweils ihre eigene Berechtigung haben und die es zu bedenken gilt. Die Vieldeutigkeiten und Brechungen zeigen sich ebenso in den Identitäten von Ethan Rosen und Rudi Klausinger, die sich ständig ändern, sowohl was ihr Äußeres betrifft als auch ihre Haltungen, je nachdem, wo sie sich gerade befinden. Besonders deutlich werden diese Identitätsverwirrungen für Ethan auf dem Flug von Tel Aviv nach Wien, in der Begegnung mit einer älteren Dame und einem israelischen Geschäftsmann, denen er sich jeweils als eine andere Person vorstellt, um Fragen nach seiner Identität zu entgehen. Bei sich selbst spürt er einen Identitätswandel und eine Verrückung seiner Wahrnehmung:

Auf der Toilette meinte er zu sehen, daß sein von der Sonne gerötetes Gesicht plötzlich wie ausgebleicht war. In Israel ähnelte er immer jenen Touristen, die sich rösten ließen, bis sie verbrannt waren. Er paßte auf, doch seine Haut reagierte beinahe allergisch. Das Haar, vor wenigen Stunden goldbraun, schien ihm nun im Kontrast zu seiner Blässe erdfarben. Diese Verwandlung konnte nicht nur mit dem Neonlicht zu tun haben, das alle Farben in dem kleinen Waschraum löschte. War es Einbildung? (Rabinovici 2012, S. 21)

Die Gegenfigur zu Ethan Rosen, der ständig in dieser »Topographie des Dazwischen« (Valkova 2020, S. 194) verbleibt, ist Rudi Klausinger, dem es gelingt, bruchlos zwischen den Kulturen zu wechseln und sich an das jeweilige Umfeld anzupassen (vgl. ebd.). Ethan dagegen bewegt sich zwar mühelos zwischen den beiden Ländern und Städten, spricht auch beide Sprachen, bleibt aber doch an beiden Orten irgendwie fremd. Die zentrale Perspektive und der Fokus des Romans sind durch die Dialektik von Erinnern und Vergessen charakterisiert und Identitäten der Hauptprotagonisten erscheinen als »ein flexibles, offenes, raum-, situations- und kontextabhängiges Gefüge« (ebd., S. 199), sie »versuchen zwischen den Kulturen zu leben, was bei ihnen zu suchenden und wandernden Identitäten führt« (ebd.).

2.3 Ronya Othmann – *Die Sommer*

Ronya Othmann, geboren in München als Tochter einer Deutschen und eines jesischen Kurden, schreibt in ihrem Roman *Die Sommer* (2020) eine Biografie zwischen zwei Kulturen. Die Form der persönlichen Erzählung ist im Besonderen dazu geeignet, Differenzen zwischen den Kulturen zu überbrücken, die auch durch politische Information und menschliches Engagement oft nur schwer überwunden werden können, wenn es an der lebendigen Einfühlung in die Erfahrungswelt der Betroffenen fehlt. Im Prolog heißt es: »Eine Geschichte erzählt man immer vom Ende her, auch wenn man mit dem Anfang beginnt.« (Othmann 2020, S. 10) Das Ende ist in dem Fall der Genozid an den Jesiden im irakischen Sindschar-Gebirge im Jahr 2014, den Leyla, die Protagonistin des Romans, zusammen mit ihren Eltern von der bayrischen Provinz aus im Fernsehen mit ansehen muss. Früher hat sie all die Sommerferien ihrer Kindheit beim kurdischen Teil ihrer Familie verbracht, jetzt ist der Weg dorthin nicht nur abgeriegt, sondern sie muss auch um das Leben

ihrer Verwandten fürchten. Ihr einziger, wenngleich hilfloser Widerstand gegen die Zerstörung ist das erzählende Erinnern, die Rückbesinnung an die Sommer ihrer Kindheit, an die Menschen, die Landschaft, die Gerüche, um sie auf diese Weise zu bewahren. Sie erzählt vom Alltag in einem winzigen, alles andere als idyllischen, vielmehr kargen und trockenen syrischen Dorf, das Leyla als ungelenke Besucherin kennt, die nicht wie die anderen Kinder geschickt über Gräben zu springen oder Weinblätter zu rollen weiß. Ein Kind kann mit dem Nebeneinander der Kulturen recht gut leben, trotz mancher Irritation und trotz oder gerade wegen der wie selbstverständlich befolgten Regel, die eine Welt möglichst wenig in die andere hinein-zulassen. Was aber geschieht, wenn die eine Seite plötzlich wegbricht? Wie vereint man den deutschen Alltag mit dem Wissen um das, was zeitgleich in Syrien und im Irak geschieht? Wie die Nachricht von ermordeten Verwandten mit der ersten berausenden Liebesnacht mit einer begehrten Frau? Othmann erzählt von Menschen, die in Syrien von Geburt an als Ausländer und staatenlos gelten und von einer deutsch-kurdisch-jesidischen Familie, die sich mit aller Kraft dagegenstemmt, von weltpolitischem Irrsinn und religiösem Fanatismus zerrieben zu werden. Gleichzeitig erzählt sie von einer jungen Frau, die versucht, sich inmitten dieser Wirren ihrer Identität zu versichern. Es ist die Geschichte einer Identitätssuche, aber auch ein kulturelles Archiv zum Leben in einem syrisch-kurdischen Dorf mit seinen Traditionen und den Grundlagen der jesidischen Religion. Parallel dazu wird von Leylas Heranwachsen in Deutschland berichtet, von Pubertäts Erfahrungen, Freundschaften, Elternkonflikten und Liebeserlebnissen, von der Affinität zu Büchern und vom Erwachen des politischen Bewusstseins, während die Schreckensnachrichten aus Syrien zunehmen und nach wenigen Lichtblicken sich alles immer mehr verdunkelt, bis zu jenem Ereignis im Sommer 2014, als sie sich gezwungen sieht, sich für eine ihrer zwei Welten zu entscheiden. Ihr Vater sagt zu diesen Begebenheiten: »Es ist seltsam, aber zum ersten Mal wissen die Deutschen, wer wir sind.« (Ebd., S. 242) Damit verweist er noch einmal auf die Geschichte und das Leben seines vergessenen Volkes, der jesidischen Kurden.

3. Resümee

Die in den vorhergehenden Abschnitten beschriebenen Texte weisen durchwegs Verschränkungen von lokalen, transnationalen und globalen Aspekten, Perspektiven und Entwicklungen auf. In den Themenbereichen Fremdheit und Identität werden die Erfahrungen von Individuen und Personengruppen in ihrer bekannten und vertrauten Umgebung, aber auch in ihren Zusammenhängen mit transnationalen und globalen Geschehnissen beleuchtet und dargestellt. Sandra Gugić bietet in ihrer Erzählung *Zorn und Stille* den biographischen Blick auf eine Familie, die sich von ihren eigenen Wurzeln entfremdet und auch in ihren neuen Umgebungen nur schwankend Fuß fassen kann. Doron Rabinovici zeigt in *Andernorts* zwei Protagonisten, die beide in einem Zwischenraum leben. Sie wollen sich von nationalen und kulturellen Identitäten befreien und zu neuen, suchenden und wandernden Persönlichkeitsgefügen finden. Schließlich versucht Ronya Othmann mit

Die Sommer einen Einblick in das Aufwachsen und Leben einer jungen Frau zwischen zwei Welten zu geben und ihre Identitätssuche, auch vor dem Hintergrund der Geschichte des eigenen Volkes, zu thematisieren.

Literatur

- BHABHA, HOMI K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.
- GOSENS, PETER (2019): Konzepte der Weltliteratur. In: Bischoff, Doerte; Komfort-Hein, Susanne (Hg.): *Handbuch Literatur & Transnationalität*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 127–140.
- GUGIĆ, SANDRA (2020): *Zorn und Stille*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- MORIN, EDGAR; KERN, ANNE BRIGITTE (1999): *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik*. Wien: Promedia.
- MOSER, CHRISTIAN; SIMONIS, LINDA (2014): Das globale Imaginäre. In: Dies. (Hg.): *Figuren des Globalen. Weltbezug und Welterzeugung in Literatur, Kunst und Medien*. Göttingen: V&R, S. 11–22.
- OTHMANN, RONYA (2020): *Die Sommer*. München: Carl Hanser.
- RABINOVICI, DORON (2012): *Andernorts*. Berlin: Suhrkamp.
- SOLLTE-GRESSER, CHRISTIANE (2014): Lebens – Welt – Verlust? Literarische Formen postmoderner Welterzeugung am Beispiel von Marlene Streeruwitz. In: Moser, Christian; Simonis, Linda (Hg.): *Figuren des Globalen. Weltbezug und Welterzeugung in Literatur, Kunst und Medien*. Göttingen: V&R, S. 413–424.
- VALKOVA, VLADIMIRA (2020): Verrückende Perspektiven. Ortsgebundene und wandernde Identitäten in Doron Rabinovici's Roman »Andernorts«. In: Arnaudova, Svetlana; Bischoff, Doerte (Hg.): *Figuren des Transnationalen. (Re-)Visionen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Sofia: Thelem, S. 188–205.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava.

Sieglind Gabriel

Von Ton-Bild-Scheren zu Wort-Bild-Reißverschlüssen

Einsatz multikodialer Kommunikate in GCED

Muss man immer alles gleich verstehen oder darf man auch überfordert sein? Angesichts der globalen Herausforderungen sind möglicherweise Angebote, die auf den ersten Blick überfordern, genau die Schocktherapie, die es für die Entwicklung eines Instrumentariums braucht, um mit Komplexität umzugehen. Multikodiale Kommunikate können dazu einen wertvollen Beitrag leisten. Dieser Beitrag umreißt verschiedene Aspekte von Bild-Text-Bezügen und nennt drei Gründe, warum sich der Einsatz gerade in Bezug auf GCED lohnt. Anhand des Films *Emergency Turned Upside-Down* des Künstlers Oliver Ressler (2016) wird eine Möglichkeit des Einsatzes im Unterricht skizziert.

1. Was sind und können multikodiale Kommunikate?

Das Kombinieren verschiedener Zeichensysteme wie Schrift, Bild und Ton zu einem semiotischen Gesamttext erfuhr durch die technischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, im Besonderen die Digitalisierung unserer Kommunikation, eine rasante Verbreitung und zunehmende Bedeutung, so dass Multikodialität¹ im Alltag eher die Norm als die Ausnahme darstellt. Unter allen multikodialen Texten stellen die audiovisuellen durch Einbindung von Sprache, Bild, Ton, nonverbalen, wie zum Beispiel Gestik, und paraverbalen Elementen, wie zum Beispiel Intonation, die komplexeste Modellierung von Modalität dar (Stöckl 2011, S. 45).

SIEGLIND GABRIEL ist Lehrerin für Bildnerische Erziehung, Englisch, Global Studies an einer Wiener AHS. E-Mail: sieglind.gabriel@stubenbastei.at

1 In diesem Text wird der Begriff Multikodialität dem Begriff Multimodalität vorgezogen, da dieser stärker die Idee des verschlüsselten Zeichens im Gegensatz zum Modus betont.

Das Lesen von multikodialen Texten ist folglich ein anspruchsvolles Alltagsphänomen, das nicht erst seit Thomas Mitchells Ausruf eines »pictorial turns« in den 1990er Jahren Eingang in die Fachdidaktik gefunden hat. So finden sich in den diversen Lehrplänen seit den 1970er Jahren Verweise auf das Kennenlernen unterschiedlicher Medien im Sprachunterricht und die Ausweitung der Kunstbetrachtung auf verschiedenste Bildmedien im Bildnerischen Unterricht. Es verwundert jedoch, dass sich angesichts dieses gegenwärtigen »Visualisierungsschubs« (Hug 2011, S. 54) in den aktuellen Fachlehrplänen nicht noch stärkere Bezugnahmen auf Medienkompetenz und diesbezügliche Interdisziplinarität finden. So bleibt der analytische Zugang meist auf künstlerisch-kreative und sprachliche Fächer beschränkt, die ihrerseits einem interdisziplinären Zugang häufig mit falschem Respekt begegnen und je nach Disziplin Bild oder Text einseitig ins Zentrum rücken. Der im bildungspolitischen Diskurs gerne ins Spiel gebrachte Begriff der »Bild-alphabetisierung« (Doelker 2011, S. 10) mit dem Ziel, visuelle Kompetenz zu fördern, macht den immer noch existierenden Hegemonieanspruch des Textes über das Bild sichtbar, welcher sich unter anderem auch im Terminus »erweiterter Textbegriff« spiegelt. Dieser Artikel möchte daher dazu ermutigen, Bild und Text einen gleichwertigen Raum in der Analyse zu geben, darüber hinaus ergänzt durch ein drittes Element, nämlich das der Rezeption. So soll eine Zugangsweise skizziert werden, bei der sich Bild-, Text- und individuelle Erfahrungsebenen der Rezipient:innen als gleichwertige, überlagernde und permeable Ebenen etablieren und im besten Sinne auch miteinander kommunizieren. Daher schließt sich dieser Artikel Adamziks Vorschlag an, für multikodiale Systeme den Begriff Text durch Kommunikat zu ersetzen (Adamzik 2002, S. 174).

Ein zentrales Moment in der Beschäftigung mit mehreren simultan auftretenden Zeichensystemen ist deren Beziehung zueinander. Zahlreiche Typologien von Text-Bild-Kommunikaten und -Taxonomien ermöglichen eine Orientierung für die analytische Betrachtung. Im konkreten Fall soll besonders auf semantische Typologien, welche das »Verhältnis sprachlicher und visueller Botschaften zueinander« behandeln, eingegangen werden (Stöckl 2004, S. 250). Luginbühl (2011, S. 258) charakterisiert dieses Verhältnis über die Kategorien Redundanz, Dominanz, Komplementarität, Diskrepanz und Kontradiktion. *Redundanz* beschreibt eine Dopplung der Aussagen in Bild und Text. *Dominanz* ordnet die Hauptaussagen entweder dem Bild oder dem Text zu. *Komplementarität* bezeichnet eine Ergänzung des Textes durch das Bild bzw. umgekehrt. *Diskrepanz* meint ein »zusammenhangloses Nebeneinander von Text und Bild« und letztlich *Kontradiktion* einen »Widerspruch zwischen Text und Bild« (Müller 2012, S. 24). Ballstaedt unterscheidet zwischen *kongruenten*, vergleichbar mit Luginbühls Redundanzkategorie, *komplementären* und *elaborativen* Text-Bild-Bezügen, letztgenanntes Text-Bild-Verhältnis aktiviert über die vermittelte Information hinaus Wissens Ebenen und Inhalte, die für das Gesamtverständnis ausschlaggebend sind (Ballstaedt 1997, S. 34). All diese Unterscheidungen bieten wertvolle Instrumentarien zur Betrachtung multikodialer Kommunikate und eröffnen für den Unterricht verschiedenste Anknüpfungspunkte. Sowohl in der Vermittlung als auch in der Verarbeitung von Sachverhalten

zeigt sich der Einsatz von Text-Bild-Kombinationen in jeglicher Hinsicht als ideal. Die Notwendigkeit, verschiedene Zeichencodes zu erfassen und zu verarbeiten, festigt Inhalte durch Redundanz und fördert ein Gesamtverständnis durch Komplementarität. Elaborative Beziehungen aktivieren zusätzlich Vorwissen. Wenn Müller abschließend darauf hinweist, »dass Bezüge zwischen Texten und Bildern nicht per se bestehen, sondern in der Interaktion des Rezipienten erzeugt werden« (Müller 2012, S. 25), so kann hier eine spannende Verbindung zur partizipativen Kunstbetrachtung, der Einladung zur aktiven Teilnahme zur Vervollständigung des Werks,² hergestellt werden. Der Rezeptionsprozess selbst wird zur inhaltsgenerierenden zusätzlichen Ebene.

2. Was leisten multikodiale Kommunikate für GCED?

Global Citizenship Education agiert in einem Feld, das an Komplexität wohl kaum zu übertreffen ist. Wie schon im Eingangskapitel zu diesem Heft von Werner Wintersteiner angedeutet, werden hier eine Vielzahl an diversen Pädagogiken zusammengedacht, um sowohl vielschichtige Problemfelder der heutigen Welt zu behandeln als auch in weiterer Folge Life Skills für diese globalen Herausforderungen herauszubilden.

Gerade multikodiale Kommunikate spiegeln in ihrer Struktur diese Komplexität. Wie weiter oben beschrieben sind Bilder auf Grund der Menge von simultanen Einzelaussagen semantisch dichte Ressourcen mit gleichzeitig vagem und variablem Bedeutungspotenzial. Ihre Eigenschaft, sehr unmittelbar Stimmungen und Emotionen anzusprechen, verstärkt eine intuitive Bindung zwischen Rezipient:innen und Bild und führt zu einer instabilen, weil von vielen nicht-konstanten Faktoren abhängigen wechselseitigen Beeinflussung. Gleichzeitig determiniert der Text Aussagen, präzisiert Bedeutungen und verlangsamt die Wahrnehmung. Stellt man sich Bild – Text – Rezipient:in als miteinander verbundenes Dreieck vor, zwischen dessen Eckpunkten Kommunikations- und Bedeutungsströme verlaufen, so könnte man ähnlich warmen und kalten Meeresströmungen auf verschiedenen Ebenen parallel verlaufende schnellere und sperrigere Kommunikationsflüsse feststellen, die zusammengenommen ein vielschichtiges System bilden. Genau das macht multikodiale Kommunikate für den Einsatz im Unterricht von Global Citizenship so besonders ergiebig. Sie machen Komplexität sinnlich erfahrbar. Die Wahrnehmung von Komplexität ist die Grundlage eines bewussten Umgangs mit Komplexität, einer der zentralen pädagogischen Herausforderung von GCED.

GCED beschäftigt sich mit der Komplexität einer globalisierten Gesellschaft und den daraus resultierenden Interdependenzen, die vom Einzelnen kaum mehr zu

2 Der Künstler Franz Erhard Walther entwickelte im Zusammenhang mit seinen Werksatzarbeiten (1963–1969) die These, dass erst die Betrachtung und Handhabung eines Kunstwerks dieses fertigstellt.

erfassen sind. So beschreibt Seitz (2002, S. 23) Globalisierung als pädagogisches Problem, aus dem die Notwendigkeit erwächst, Menschen dazu zu befähigen, die Zusammenhänge zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene zu erkennen und dementsprechend zu agieren. Dieses dynamische Zusammenspiel zwischen lokal und global, dem oder der Einzelnen und der Gesellschaft findet ein Äquivalent in der Struktur eines multikodialen Kommunikats und hier vor allem in der Dekodierung desselben. Dabei spielt die Fähigkeit zur Transkription eine wesentliche Rolle. So wie wir uns die Welt aneignen, werden im Zuge des Erfassens von multikodialen Kommunikaten kontinuierlich Bedeutungen von einem Zeichensystem in ein anderes transponiert. Jäger nennt das »transkriptive Intelligenz« (Jäger 2002, S. 35). Interessant erscheint mir, dass diese Transkription auch einen inhaltsgenerierenden subjektiven Filter durchläuft – somit quasi Globales lokal verortet wird.

Eine Transformationsgesellschaft benötigt transformative Bildung. GCED stellt den Anspruch, Lernende auf eine sich wandelnde Welt vorzubereiten und zu situationsadäquatem Handeln zu führen. Denkweisen müssen kritisch hinterfragt und Perspektiven erweitert werden. Neue Handlungsstrategien müssen entwickelt werden, um eine Umgestaltung aktiv betreiben zu können. Partizipation braucht eine Aktivierung. Multikodiale Kommunikate sind als multimodale Systeme in der Lage, auf mehreren Ebenen Impulse zu setzen. Sowohl auf abstrakter/intellektueller als auch auf sinnlicher/emotionaler Ebene können sie Menschen erreichen und aktivieren. Spricht man von politischer Handlungskompetenz als einer wichtigen Aufgabe von Bildung und Unterricht, dann braucht es neben (Er-)Kenntnissen unbedingt auch Auslöser, um aktiv zu werden. Ein Unterrichtseinsatz von multikodialen Kommunikaten kann solche Denk- und Aktionsräume schaffen.

3. *Emergency Turned Upside-Down* – Beispiel eines didaktischen Einsatzes

Im Folgenden wird beispielhaft an Hand des künstlerischen Kurzfilms *Emergency Turned Upside Down* des Künstlers Oliver Ressler (2016) eine Möglichkeit des Einsatzes eines multikodialen Systems im Unterricht in Hinblick auf GCED beschrieben. Dabei steht nicht ein in sich kohärentes Konzept im Mittelpunkt, sondern vielmehr verschiedene Aspekte, die unterschiedlich kombiniert, verändert oder verfeinert werden können. Sie sollen dazu anregen, Bild, Text und Rezeption als gleichgewichtige Elemente einzubauen und spielerischen Komponenten Raum zu lassen. Die beschriebenen Beispiele wurden im März 2021 mit 16-jährigen Schüler:innen einer Wiener AHS im Wahlpflichtfach Deutsch im coronabedingten Distanceunterricht durchgeführt.

Oliver Ressler³ ist ein österreichischer Künstler und Filmemacher, der sich in seinen vielfältigen, multimedialen Arbeiten mit gegenwärtigen ethischen Fragen

3 <https://www.ressler.at/de/> – auf dieser Website steht auch der Film gratis zur Verfügung [Zugriff: 12.10.2021].

auseinandersetzt. So bilden Themen wie Migration, Staatsbürgerschaft, Grenzen und Kapitalorientierung zentrale Schwerpunkte in mehreren seiner Arbeitszyklen. Der Kurzfilm *Emergency Turned Upside-Down* (Ressler 2016) behandelt ausgehend von der Flüchtlingsbewegung im Jahr 2015 und dem damit einhergehenden politischen Diskurs innerhalb Europas die zynische Haltung, mit der die Politik der einzelnen europäischen Mitgliedsstaaten auf die geflüchteten Menschen reagierte. In Form eines animierten Schwarzweißfilms zeigt Ressler das Aufeinanderprallen von Grenzen und Migrationsrouten sowie das willkürliche Aus- und Einschließen freier Bewegung, er lässt dadurch aber auch das Potenzial einer grenzenlosen Welt anklingen. Die animierten Bilder stehen in einem Dialog mit einem auf Englisch gesprochenen Text basierend auf dem Buch von Sandro Mezzadra und Brett Neilson *Border as Method, or, the Multiplication of Labour* (2013).

Im Unterricht durchliefen die Schüler:innen mehrere Phasen, die hier besprochen werden. Die Phasen mögen auf den ersten Blick einen chronologischen Ablauf nahelegen, sind aber durchaus für sich stehend und mit jeweiligen Anpassungen unterschiedlich kombinierbar.

3.1 Phase der Überforderung

Die Schüler:innen wurden nur kurz über die äußeren Daten des Films informiert. Es fand absichtlich keine Einbettung statt, um nicht vorab Erwartungen in eine Richtung zu lenken und um der künstlerischen Arbeit die Möglichkeit zu geben, sich unbeeinflusst zu entfalten. Der Verzicht auf eine Vorentlastung nimmt die zu erwartende Überforderung bewusst in Kauf, um der Rezeption neben Bild und Text, in diesem Fall dem aus dem Off dazu gesprochenen Erzähltext, einen gleichrangigen Wert zu geben. Rezeption wird hier nicht nur als Verstehen des Gesendeten verstanden, sondern im Sinne der partizipativen Kunstbetrachtung als Komplettierung des Gesendeten.

Die Schüler:innen wurden aufgefordert, den Film (16 Minuten) kommentarlos anzusehen und im Anschluss ihre ersten Empfindungen und Assoziationen über die Chatfunktion mitzuteilen. Es kristallisierten sich vorrangig drei Kategorien heraus: Ton, Bild und Atmosphäre, zu denen ad hoc Mitteilungen gemacht wurden. Die Tonebene steht hier synonym für unseren Text und wurde als sperriger, unangenehmer Soundteppich wahrgenommen. Auf der Bildebene wurde als Erstes die Reduktion auf Schwarzweiß erwähnt. In die dritte Kategorie, zu der die meisten Meldungen kamen, fielen Beschreibungen der gesamten Stimmung, die in verschiedenen Abstufungen als bedrückend erlebt wurde. Die Schüler:innen konnten, wenn sie es wollten, die Meldungen der anderen liken, wenn sie Ähnliches empfanden. Eine Besprechung oder ein Clustern der Meldungen fand bewusst nicht statt, um eine Hierarchisierung oder eine Bewertung zu vermeiden. Stattdessen wurden die Schüler:innen gebeten, für sich zusätzliche persönliche Notizen darüber zu machen, was sie während des Betrachtens des Films erlebt hatten, was ihnen vom Film in Erinnerung geblieben war und wie es sich jetzt nach dem Film für sie anfühlte. Alle Formen der Notierung waren ausdrücklich erlaubt – so auch

Kritzeleien. Neben der emotionalen Verankerung, auf die später noch zurückgegriffen wird, stehen vor allem folgende Fragen im Mittelpunkt des Interesses: Welche Bild- und Textelemente schaffen es, durch die Überfülle an Informationen durchzudringen, und wie werden sie von den Rezipient:innen transkribiert und paraphrasiert zu einem Eigenen gemacht? Die vergleichsweise hohe Konzentration auf den Rezeptionsvorgang verdeutlicht den Schüler:innen, welche Rolle die Wahrnehmung neben der des Inhalts spielt. Im Schulkontext erleben sich Schüler:innen zu oft als unwissende Empfänger:innen anstatt als gleichberechtigte Teilhabende. Es soll transparent gemacht werden, dass erst der Rezeptionsprozess den Film fertigstellt – ein Ansatz, den multimediale Installationen per se mehr verfolgen, da meist die zeitliche Linearität durch die installative Darbietung gebrochen wird. So sieht jede und jeder im Idealfall einen einzigartigen Film.

3.2 Phase der Verknüpfung

Der Erzähltext liegt wie ein Netz über der animierten Bildfläche und lässt durch seine Sperrigkeit nur einzelne Elemente durch. So erweist sich die Bild-Textkomposition sowohl als elaborativ, Text und Bild erklären sich gegenseitig, als auch extensiv, neue Bedeutungskomplexe werden generiert, wie zum Beispiel, wenn die

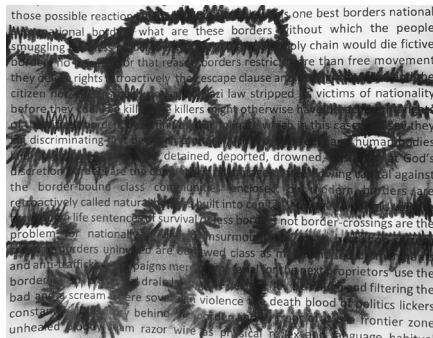


Abb. 1:
Blackout Poem. Vanessa Nosavich
(Foto: Sieglind Gabriel)

Kohärenz lösen und so von den Rezipient:innen neu zusammengesetzt werden müssen. Diese neuen Verknüpfungen noch unter dem Eindruck des ersten Seherlebnisses waren Gegenstand des nächsten Arbeitsauftrags. Die Schüler:innen bekamen den gesprochenen Erzähltext als interpunktionslosen Transkriptionstext mit der Aufgabe zur Verfügung gestellt, diesen in der Form eines Blackout Poems⁴

Definition von Nation mit einem abstrakten Bild von senkrechten Strichen kombiniert wird. Die englische Sprache mit ungewohntem Akzent, der monotone Vortrag und der philosophische Charakter des Textes behindern ein schnelles gesamtheitliches Erfassen des Inhalts. Auf visueller Ebene transferieren metamorphische Bilder Abstraktion in Figuration, um diese dann zyklisch wieder zu abstrahieren. Es kommt zu Überlagerungen, Interferenzen und Diskrepanzen. Dadurch steigt die Autonomie der einzelnen Teile, welche sich fragmentarisch aus einer

4 »Blackout Poetry« ist eine Methode des *Creative Writing* und wurde durch den Autor Austin Kleon populär. Sie beruht auf der Idee, in einem Text einen versteckten Text zu finden, der durch Schwärzen von Zeilen sichtbar gemacht wird.

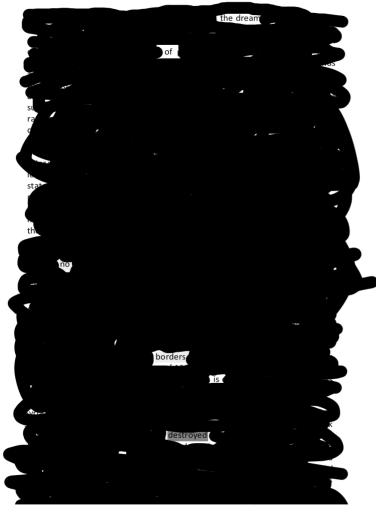


Abb. 2:
Blackout Poem. Marie Löffler
(Foto: Siegling Gabriel)

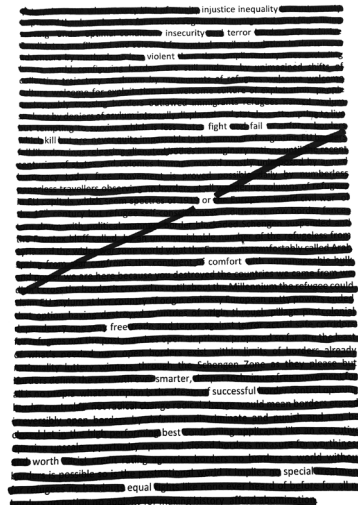


Abb. 3:
Blackout Poem. Johanna Gschiel
(Foto: Siegling Gabriel)

zu bearbeiten. Das eigene Erleben, die gefilterten Inhalte und die damit verbundenen Assoziationen sollten zum Ausdruck gebracht werden. Welche Wörter würden die Schüler:innen aus der Textfläche herausheben, welche Verbindungen würden sie konstruieren, welche eigenen Ebenen würden sie einziehen? Obwohl die Anleitung stark inhaltlich und textbezogen formuliert war, setzten viele Schüler:innen zusätzliche visuelle Elemente ein, um den Text semantisch anzureichern. Sie waren sensibilisiert, inspiriert und aktiviert (Abb. 1 bis 4).

3.3 Phase des analytischen Dialogs

Nach dem zeitlichen Abstand einer Woche tauschten sich die Schüler:innen in Kleingruppen über ihre Blackout Poems aus. Im Gespräch wurden persönliche Erfahrungen verglichen und über die unterschiedlichen Umsetzungen verschiedene Zugänge sichtbar. Im Plenum wurde dann der Film ein zweites Mal vorgeführt, in Abschnitte zergliedert und Bild sowie Text einer kritischen Analyse unterzogen. Panofskys dreistufiges Interpretationsmodell sieht eine vorikonografische, eine ikonografische und eine ikonologische Analyse vor (Panofsky 1975). Die vorikonografische Bestandsaufnahme, also die Auflistung der tatsächlich abgebildeten Bildelemente, wie zum Beispiel die organisch sich verändernden und pulsierenden weißen Linien, und die ikonografische Beschreibung, bezogen auf genanntes Beispiel die sich immer wieder neubildenden Ländergrenzen, wurden dialogisch durchgeführt. Bild- und Tonebene wurden auf redundante, komplementäre, dominante und kontradiktive Bezüge hin untersucht. Im Zuge der ikonologischen Interpretation, des Erfassens der eigentlichen Bedeutung, wurden im Unterrichts-

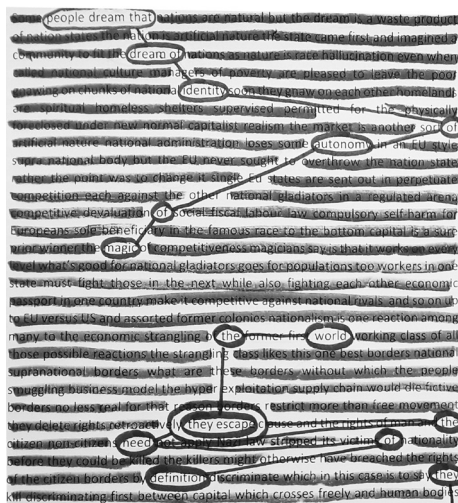


Abb. 4:

Blackout Poem. Mia Schwarzcz

(Foto: Sieglind Gabriel)

gespräch die zurückliegenden Erst-
eindrücke und persönlichen Notizen
wieder in Erinnerung gerufen und
dem Austausch der persönlichen
Seherfahrungen Raum gegeben. Die
analytische Sektion des Films, das Er-
kennen kompositorischer Strukturen
des Bild-Text-Gefüges, die Identifika-
tion von ikonologischen Inhalten, wie
zum Beispiel bestimmter gesell-
schaftspolitischer Haltungen, sicht-
bar im »Schließen der Balkanroute«,
wurden mit der individuellen Rezep-
tionserfahrung verknüpft. Dadurch
verdichtete sich der Inhalt für die
Schüler:innen erneut. Manche be-
richteten, dass sie sich selbst wie
Geflüchtete fühlten, da sie während
des Films oft nicht verstanden, was
gerade abläuft. Sie verbanden auch
einige Sequenzen des Eingeschlos-

senseins mit ihrer momentanen Erfahrung eines Lockdowns. Spannende Diskus-
sionen ergaben sich bei der Frage nach der eigenen räumlichen Zuordnung, zum
Beispiel fährt der Zug hinaus oder herein oder auf welcher Seite der Grenze stehe
ich? Im Gespräch erkannten die Schüler:innen die Unterschiedlichkeit und
Veränderbarkeit von Perspektiven – letztendlich auch schon konzentriert enthalten
im Titel *Emergency upside-down*.

4. Fazit

Diese Unterrichtssequenz möchte zeigen, dass gerade multikodiale Kommunikate
gut geeignet sind, komplexe Inhalte zu vermitteln, da ihre Struktur von Natur aus
vielschichtig ist. Die große Stärke des Bildes, durch seinen physischen Reiz
unmittelbar zu wirken und die Rezipient:innen emotional zu erreichen, gepaart mit
der Präzision und Determiniertheit von Text, unterstützt die Vermittlung umfassen-
der Inhalte. Darüber hinaus ist es jedoch vor allem die semantische Dichte, die
durch die Reziprozität und Synthese der verschiedenen Ebenen für den Unterricht
eine wertvolle Ressource ist, gerade dann, wenn sie sich nicht so schnell erfassen
lässt. Die Rezeption spielt dabei eine sehr relevante Rolle, indem sie den Prozess
erst komplettiert. Diese Komponente muss in der Analyse mitgedacht werden,
wenn das Kommunikat zerlegt und wieder zusammengesetzt wird.

Schule ist ein Zukunftslabor, in dem wir antizipieren, was morgen an Kompeten-
zen gebraucht werden wird. Eine globalisierte Welt erfordert ein Erkennen von
komplexen Zusammenhängen und ein Zusammendenken von unterschiedlichen

Disziplinen. Die Vermittlung von isoliertem Fachwissen greift hier eindeutig zu kurz. GCED stellt im Gegensatz dazu das Ineinandergreifen in den Mittelpunkt. Nicht das Auseinanderklaffen von Botschaften wie beim Phänomen der Ton-Bild-Schere fördert bekannterweise Verständnis, sondern das Erfassen von Verzahnungen und Abhängigkeiten. Besonders künstlerische Medien, die sich mit Themen der Weltgesellschaft auseinandersetzen, können abgesehen von ihrer inhaltlichen Aussage zu globalen Fragestellungen auch dank ihrer besonderen ästhetischen Struktur diese ineinander verzahnten Zusammenhänge sichtbar und spürbar machen. Sie geben auf sinnliche Art Orientierungshilfen, um angemessen auf die Herausforderungen einer Weltgesellschaft zu reagieren. Ein offener und interdisziplinärer Einsatz multikodialer Kommunikate kann daher einen wichtigen Beitrag leisten, GCED als allgemeindidaktisches Bildungskonzept umzusetzen.

Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN (2002): Zum Problem des Textbegriffs. Rückblick auf eine Diskussion. In: Fix, Ulla; Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Klemm, Michael (Hg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 163–182.
- BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Beltz Psychologische Verlagsunion.
- DOELKER, CHRISTIAN (2011): Visuelle Kompetenz. Grundzüge der Bildsemantik. In: Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hg.): *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums*. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press, S. 9–27.
- HUG, THEO (2011): Visuelle Kompetenz, Medienkompetenz und »New Literacies«. Konzeptionelle Überlegungen in einer pluralen Diskurslandschaft. In: Hug, Theo; Kriwak, Andreas (Hg.): *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums*. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press, S. 54–74.
- JÄGER, LUDWIG (2002): Transkriptivität. Zur medialen Logik der kulturellen Semantik. In: Jäger, Ludwig; Stanitzek, Georg (Hg.): *Transkribieren*. München: Wilhelm Fink, S. 19–41.
- LUGINBÜHL, MARTIN (2011): Vom kommentierten Realfilm zum multimodalen Komplex. Sprache-Bild-Beziehungen in Fernsehnachrichten im diachronen und internationalen Vergleich. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael; Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 257–276.
- MEZZADRA, SANDRO; NEILSON, BRETT (2013): *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*. London: Duke University Press.
- MÜLLER, CHRISTINA MARGIT (2012): Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 64, H. 6, S. 22–33.
- PANOFKY, ERWIN (1975): *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: DuMont.
- RESSLER, OLIVER (2016): *Emergency Turned Upside-Down. Kurzfilm*. Österreich. Online: https://www.ressler.at/de/emergency_turned_upside_down/ [Zugriff: 21.10.2021].
- SEITZ, KLAUS (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/M.: Brandes & Apfel.
- STÖCKL, HARTMUT (2004): *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin: de Gruyter.
- DERS. (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael; Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 45–70.

Patricia K. Schober

Reading and Imagining the Future

Sich lesend in die Zukunft denken

– mit besonderem Fokus auf Klima und Umwelt

Das für den Übergang von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 konzipierte Projekt »Reading and Imagining the Future. Sich lesend in die Zukunft denken« soll Schülerinnen und Schüler durch die Beschäftigung mit Sachtexten und Literatur aus dem Genre der Climate Fiction dazu anregen, über die Zukunft nachzudenken und drängende Fragen zu Klima und Umwelt zu reflektieren. Ausgewählte literarische Texte werden dabei in Ausschnitten gelesen. In den fünf Phasen des Projektes sammeln die Lernenden in Einzel- und Gruppenarbeiten Ideen in einer Mindmap, gestalten eine künstlerische Darstellung, erarbeiten eine Präsentation und entwickeln eigene Zukunftsszenarien, wobei sie eingeladen sind, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen.

1. Einführung

»Reading and Imagining the Future. Sich lesend in die Zukunft denken« ist der Titel eines Projektes, das auf die Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit der Zukunft – unter besonderer Berücksichtigung von Klima und Umwelt – abzielt. Mithilfe verschiedener fiktionaler und nichtfiktionaler Textsorten sollen die Jugendlichen dazu angeregt werden, drängende Probleme zu reflektieren, über die Zukunft unserer Erde nachzudenken und ihre Ideen dazu auf Papier zu bringen. Die vier Leitfragen des Projektes lauten: Wie leben die Menschen in der Zukunft? Welche Verantwortung trägt der Mensch für den Klimawandel? Was bedeutet es für uns Menschen, wenn sich das Klima weiter verändert? Welche Auswirkungen hat der Klimawandel auf die Tier- und Pflanzenwelt?

PATRICIA K. SCHOBER unterrichtet Deutsch, Englisch und Geschichte an der WI'MO Klagenfurt, einer berufsbildenden höheren Schule mit Schwerpunkt Wirtschaft und Mode.

E-Mail: patricia.katharina.schober@gmail.com

»Reading and Imagining the Future« basiert auf der Arbeit mit einer Reihe von Sachtexten und Werken aus dem Genre der Climate Fiction. Ihre Auswahl ist angepasst an eine SchülerInnengruppe am Übergang von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2. Die Konzeption des Projektes lässt aber auch eine andere Auswahl von Texten mit ähnlichem Inhalt zu; so wäre relativ einfach eine Adaptierung für jüngere oder ältere Schülerinnen und Schüler möglich. Das Projekt erfordert auf Seiten der Lernenden keine besonderen Vorkenntnisse. Abhängig davon, wie viel Unterrichtszeit für das Projekt eingeräumt werden kann und wie viel Workload die Jugendlichen außerhalb des Unterrichts zu leisten haben, sollten acht bis zwölf Unterrichtsstunden für die Durchführung zur Verfügung stehen.

2. Theoretische Fundierung, Lehr- und Lernziele

Dass Global Citizenship Education (GCED) im Deutschunterricht Platz eingeräumt werden kann und sollte, muss an dieser Stelle nicht mehr ausgeführt werden. Bekannt ist auch, dass sich GCED als eine zukunftsorientierte, nachhaltige Bildung versteht. Diese Zukunftsorientierung ist es, die das Projekt »Reading and Imagining the Future« für GCED interessant macht, denn es soll dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die Welt von morgen mitzugestalten. Doch diese Zukunft muss für viele erst greifbar gemacht werden und es muss den Lernenden dabei gezeigt werden, dass es unendlich viele Vorstellungen gibt, wie sie aussehen bzw. gestaltet werden kann. Der Shell Studie von 2019 zufolge haben zwar 65 Prozent der Jugendlichen Angst vor dem Klimawandel (Hurrelmann u. a. 2019, S. 15), nur wenige denken aber darüber nach, wie die Erde und das Leben auf ihr in Zukunft aussehen könnten – auch wenn die Lernenden über diverse Medien ausreichend mit Zahlen und Fakten zur Umweltproblematik versorgt werden. Die Schlussfolgerung, die sich daraus ergibt, bringt die in der Nachhaltigkeitsforschung tätige Jenny Lay-Kumar auf den Punkt: »Ein abstraktes Jonglieren mit Zahlen [...] und entsprechenden Szenarien bleibt unverständlich, solange [es] nicht mit der Darstellung von greifbaren Implikationen [...] verbunden ist.« (Lay-Kumar 2019, S. 250) Wie Lay-Kumar betont, »geht es [deshalb] weniger darum, absolut präzise Zukunftsszenarien zu entwerfen [...]. Sondern darum, den Handlungsbedarf sichtbar zu machen, der aus der Klimaforschung abzulesen ist [...]« – etwas, das die Literatur leisten kann, denn das Lesen literarischer Texte kann die Wahrnehmung einer Problematik verändern und die Handlungsbereitschaft fördern. Inwieweit das für die Climate Fiction gilt – ein Genre, das sich aktuell immer größerer Beliebtheit erfreut –, hat ein Team rund um Matthew Schneider-Mayerson versucht herauszufinden. Auch wenn Studien zur langfristigen Wirkung noch ausstehen, hat ihre Untersuchung bereits gezeigt, dass die Lektüre von Literatur, die sich der Umwelt- und Klimaproblematik annimmt, zumindest kurzfristig zu einer erhöhten Sensibilität für dieses Thema und die Verantwortung des Menschen für die Erde führt (Schneider-Mayerson u. a. 2020, S. 10f.), ganz abgesehen davon, dass dadurch Fantasie und Kreativität der Lesenden angeregt werden – keine unwesentlichen Eigenschaften, wenn doch gilt: »Wie die Welt von morgen aussehen wird, hängt in

großem Maße von der Einbildungskraft jener ab, die gerade jetzt lesen lernen.« (Lindgren 1977, S. 14)

3. Ablauf des Projektes

Die folgende Übersicht stellt den Ablauf des Projektes dar. Sie geht bei einem Maximum von zwölf benötigten Unterrichtsstunden davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler fast alle Bestandteile des Projektes im Zuge des Unterrichts erledigen können; da es allerdings in allen Phasen möglich ist, Aufgaben zuhause erarbeiten zu lassen, ließe sich die benötigte Unterrichtszeit auf acht Stunden reduzieren.

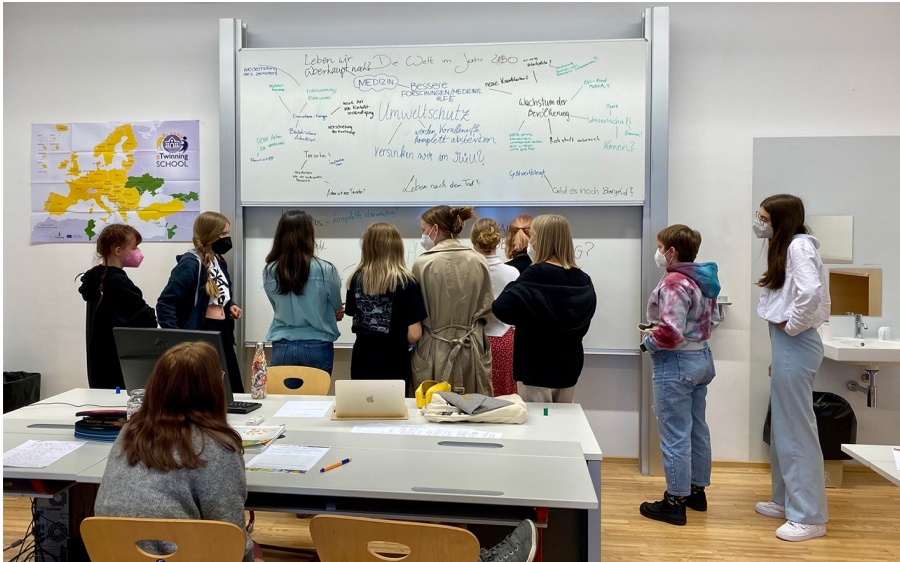
<i>Phase I:</i>	Mindmap »Die Welt im Jahr 2150« (1 Unterrichtsstunde)
<i>Phase II:</i>	Graphische Darstellung zur Welt im Jahr 2150 (Hausübung)
<i>Phase III:</i>	Wahl eines Schwerpunktes, Lektüre von Sachtexten zum Thema, Gestaltung und Präsentation von Plakaten (3–4 Unterrichtsstunden)
<i>Phase IV:</i>	Auseinandersetzung mit wesentlichen Fragen zur Zukunft anhand von Ausschnitten aus aktueller Climate Fiction Literatur (2–4 Unterrichtsstunden)
<i>Phase V:</i>	Abschluss des Projektes – Verfassen und Präsentation eines szenischen Textes (2–3 Unterrichtsstunden)

4. Erläuterungen zum Ablauf und zu den verwendeten Materialien

- *Phase I* des Projektes dient dazu, eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen, indem die Schülerinnen und Schüler in einer Mindmap auf der Tafel ihre Gedanken zur »Welt im Jahr 2150« sammeln. Dabei sollen die Lernenden frei notieren, was ihnen zur Zukunft einfällt, ohne bereits den Schwerpunkt *Klima* und *Umwelt* zu setzen. Allerdings sollten die Jugendlichen schon Verbindungen zwischen den einzelnen Items in der Mindmap suchen und, wenn sie vorhanden sind, einzeichnen. Wenn also zum Beispiel eine Schülerin oder ein Schüler »Bevölkerungswachstum« notiert, ließe sich eine Verbindung zum »Steigenden Rohstoffverbrauch« ziehen, der einer anderen Schülerin oder einem anderen Schüler eingefallen ist, aber auch zur »Ein-Kind-Politik für alle?«, die eine dritte Schülerin oder ein dritter Schüler als Frage aufgeschrieben hat. Am unteren Rand der Tafel sollte etwas Platz frei bleiben.

Die Schülerinnen und Schüler sollten in dieser Phase reichlich Zeit haben, Items zu sammeln, und sich darüber im Klaren sein, dass es keine »falschen« Überlegungen gibt, sondern dass es sich bei der Mindmap um ein Gedankenspiel handelt – alles, was das Jahr 2150 betreffen könnte, darf notiert werden! Anschließend sollte in der Unterrichtsstunde noch genügend Zeit bleiben, um die Mindmap zu besprechen und zu strukturieren. Die Lehrperson notiert nun die vier Leitfragen des Projektes unter der Mindmap, wobei für jede Frage eine eigene Farbe verwendet wird: Wie leben die Menschen in der Zukunft? Welche Verantwortung trägt der Mensch für den Klimawandel? Was bedeutet es für uns Menschen, wenn sich das Klima weiter verändert? Welche Auswirkungen hat der Klimawandel auf den Menschen, die Tier- und Pflanzenwelt? Gemeinsam wird

Abb. 1: Schülerinnen arbeiten (Foto: Patricia K. Schober)

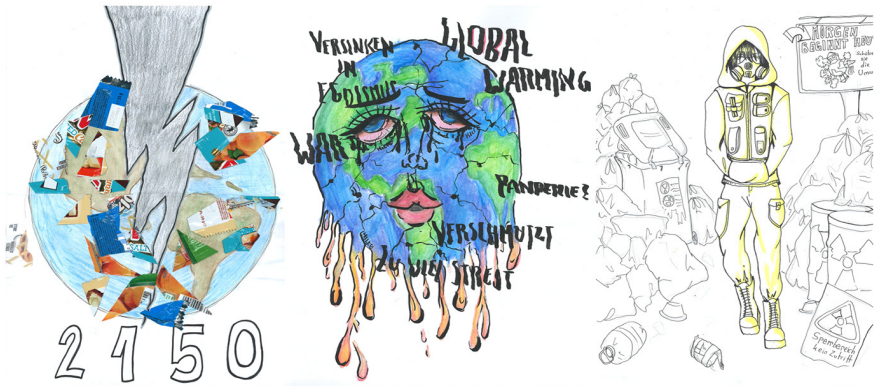


dann nach Items gesucht, die einer oder mehreren der Fragen zugeordnet werden können (Abb. 1); die Lehrperson moderiert die Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler und übernimmt die Aufgabe, die Items auf der Tafel in den Farben der Leitfragen zu markieren.

Benötigte Materialien: Tafel oder Whiteboard, Kreide oder Whiteboard-Marker in mindestens fünf verschiedenen Farben.

- Anschließend an die gemeinsame Arbeit mit der Mindmap erhalten die Schülerinnen und Schüler für die *Phase II* des Projektes die Aufgabe, das Bild, das sie nun von der Welt im Jahr 2150 vor Augen haben, zu Papier zu bringen. Dabei sollte es sich um eine graphische Darstellung handeln, also ein Bild, einen Comic, eine Collage oder Ähnliches. Ihre Darstellungen bringen die Lernenden in die nächste Unterrichtsstunde mit und stellen sie kurz vor. Möglich ist es auch, die Arbeiten in der Klasse auszustellen. Diese kurze Phase II dient dazu, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, die in der Phase I gewonnenen Eindrücke zu verarbeiten (Abb. 2).
- Ziel der *Phase III*, die direkt an die Präsentation der Darstellungen aus der Phase II anschließt, ist es, dass sich die Lernenden mit Sachtexten und nicht-linearen Texten wie Tabellen und Grafiken auseinandersetzen und in Gruppen auf Basis vorgegebener Artikel und eigener Recherche Plakate erarbeiten. Dabei zeigen sie, dass sie Sachtexten und nichtlinearen Texten relevante Inhalte entnehmen und diese adäquat aufbereiten können.

Abb. 2 Eine Auswahl der Darstellungen zur Welt im Jahr 2150 (Foto: Patricia K. Schober)



Die Schülerinnen und Schüler finden sich in dieser Phase in Gruppen von drei bis vier Personen zusammen; jede Gruppe widmet sich einem Aspekt der vier Problemstellungen: Wie leben die Menschen in der Zukunft? Welche Verantwortung trägt der Mensch für den Klimawandel? Was bedeutet es für uns Menschen, wenn sich das Klima weiter verändert? Welche Auswirkungen hat der Klimawandel auf den Menschen, die Tier- und Pflanzenwelt?

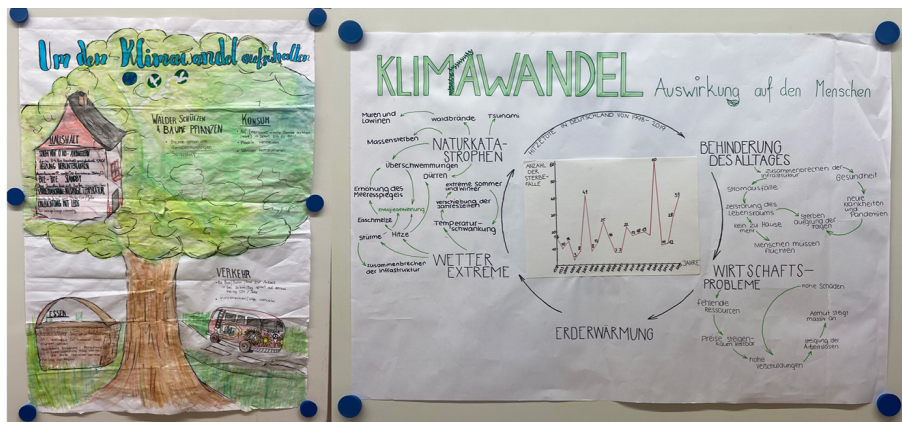
Die Mitglieder einer Gruppe können entweder selbständig bekanntgeben, zu welchem Aspekt der Fragestellungen sie arbeiten möchten, oder sie treffen eine Wahl aus einer Liste von vorgegebenen Unterthemen. Während die erste Option den Lernenden mehr Freiheiten einräumt, ihren Interessen nachzugehen, erlaubt es die zweite Option der Lehrperson, Themen zu vergeben, zu denen sich auf jeden Fall Inhalte in den Sachtexten finden, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden.

Folgende Themen könnten vorgegeben werden:

- Wie könnte der Klimawandel unser gewohntes Leben verändern?
- Um den Klimawandel aufzuhalten ...
- Der weltweite Anstieg der CO₂-Emissionen und seine Auswirkungen
- Der Klimawandel verursacht ein Artensterben
- Der Klimawandel und das Wasser
- Was bedeutet der Klimawandel für Österreich (oder ein anderes Land, eine bestimmte Region, usw.)?

Je nachdem, wie viele Gruppen gebildet werden, kann diese Liste nach Belieben ergänzt werden; auch eine Eingrenzung oder Aufteilung von Themen wäre möglich. So könnten beispielsweise beim »Artensterben« verschiedene Gattungen (wie Insekten und Säugetiere) oder die Tier- und Pflanzenwelt einer Region oder Klimazone (wie der Polargebiete) beleuchtet werden. Unterschiede zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden herauszuarbeiten, wäre ebenfalls interessant.

Abb. 3: Plakate aus der Phase III des Projektes (Foto: Patricia K. Schober)



Von der Lehrperson bekommen alle Gruppen vier Sachtexte zur Verfügung gestellt, die sich dem Klimawandel und der Umweltproblematik auf einer allgemeinen Ebene nähern. Genaue Angaben zu den vier Artikeln finden sich unter »Benötigte Materialien«. Bei den vier vorgeschlagenen Texten handelt es sich um fundierte Arbeiten zum Thema, die Schülerinnen und Schülern mit wenig Vorwissen einführende Informationen bieten sowie Quellen für eine weiterführende Recherche angeben. Ergänzend zu den vorgegebenen Texten sollen die Jugendlichen selbstständig nach weiteren Informationen suchen und als Gruppe ein Plakat erarbeiten.

Benötigte Materialien: Plakatpapier, Magnete/Klebeband, um die Plakate aufzuhängen, Ausdrucke/Scans folgender Artikel: Lindner/Schuster (2019); Global 2000 (2019); NDR (2019); National Geographic (o. J.).¹

- Die Phase III endet mit der Präsentation der Plakate durch die einzelnen Gruppen (Abb. 3). In der anschließenden *Phase IV* arbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine, sind aber dazu eingeladen, sich über die gelesenen Texte – Auszüge aus aktuellen Werken der Climate Fiction – auszutauschen. Sie bekommen außerdem Aufgaben, die der Reflexion dienen und dazu anregen sollen, über die Texte hinauszudenken.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass den Lernenden für die Bearbeitung aller vier Leitfragen jeweils eine Unterrichtsstunde und die Möglichkeit zur Reflexion in der Folgestunde zur Verfügung stehen. Weitere Hinweise zum zeitlichen Aufwand der Phase IV finden sich im Anschluss.

¹ Das Layout dieses Beitrages entspricht nicht dem eines Textes, sondern gleicht einer Präsentation. Es empfiehlt sich daher, diesen Beitrag im Webbrowser oder am Handy bzw. dem Tablet zu lesen.

Zur Frage »Wie leben die Menschen in der Zukunft?« erhalten die Lernenden Ausschnitte aus drei Texten – der Graphic Novel *Soon* von Thomas Cadene und Benjamin Adam (2020), dem Roman *Es war einmal ein blauer Planet* von François Lelord (2020) und dem Jugendthriller *Cryptos* von Ursula Poznanski (2020) –, aus denen sie nach eigenem Interesse einen auswählen. Als Hilfestellung dienen von der Lehrperson zur Verfügung gestellte Inhaltsangaben. Dass die drei Texte (und auch die Texte, die den Lernenden für die anderen Leitfragen zur Verfügung stehen) alle ganz unterschiedliche Visionen der Zukunft zeigen, soll verdeutlichen, dass der Fantasie und Kreativität bei diesem Thema kaum Grenzen gesetzt sind. Gemeinsam haben alle Texte, dass sie die Problematik von Klima und Umwelt aufgreifen und zeigen, wie die Menschen der Zukunft damit umzugehen gelernt haben – oder woran sie scheitern. Neben der Lektüre bekommen die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, aufzulisten, welche Aspekte der beschriebenen Zukunft sie als positiv empfinden, welche als negativ. Die positiven und negativen Punkte werden in der Reflexionsphase im Plenum gesammelt und auf jeweils einem Plakat zu jeder der drei Lektüren notiert. Dabei erzählen Lernende denjenigen, die ein anderes Werk gewählt haben, worum es in dem von ihnen gelesenen Text geht, um den Kontext zu den gesammelten Punkten herzustellen. Die Plakate werden anschließend in der Klasse aufgehängt.

Die Problematik der *Verantwortung des Menschen für den Klimawandel* wird anhand eines Auszuges aus dem Roman *Die Mauer* von John Lanchester (2019) behandelt. Auf einer fachlichen Ebene hat die Beschäftigung mit dieser Frage bereits in der Phase III stattgefunden. Die Phase IV widmet sich nun den damit verbundenen Emotionen und hat deren Reflexion, aber auch eine Bewusstmachung der Verantwortung für die Menschen der Zukunft zum Ziel. In diesem Sinne sollen die Lernenden im Anschluss an die Lektüre auch zwei Sätze vervollständigen: »Von der Generation meiner Eltern und Großeltern wäre ich enttäuscht, wenn ...« und »Ich möchte nicht, dass meine Kinder und Enkelkinder ...«. Wie unterschiedliche Schülerinnen und Schüler die beiden Sätze vervollständigt haben, wird im Plenum besprochen. Die Satzenden werden auf einem Plakat festgehalten und in der Klasse aufgehängt.

»Was bedeutet es für uns Menschen, wenn sich das Klima weiter verändert?«, ist natürlich Inhalt aller für die Phase IV ausgewählter Werke. Zur Frage arbeiten sollen die Schülerinnen und Schüler aber mit Auszügen aus der *Geschichte des Wassers* von Maja Lunde (2018). Anschließend an die Lektüre erhalten die Lernenden den Auftrag, im Internet nach einer – bereits tatsächlich oder nur in Plänen existierenden – Technologie zu suchen, die entweder dazu dient, die Erderwärmung aufzuhalten oder Trinkwasser herzustellen (letztere Möglichkeit möchte auch der Protagonist des Romans von Maja Lunde realisieren). Wie die von ihnen gefundene Technik funktioniert, fassen die Schülerinnen und Schüler in eigenen Worten zusammen und tauschen sich darüber mit der restlichen Klasse aus. Dieser Arbeitsschritt verknüpft also die literarische Bearbeitung eines Themas mit einer selbständigen Recherche, der Lektüre eines Sachtextes und dessen verkürzter Wiedergabe.

Bei der Frage »Welche Auswirkungen hat der Klimawandel auf den Menschen, die Tier- und Pflanzenwelt?« stehen den Lernenden wiederum zwei Texte zur Auswahl: *2084. Noras Welt* von Jostein Gaarder (2019) und *Die Geschichte der Bienen* von Maja Lunde (2017). Die Beschäftigung mit dieser Frage ist also auf einer sehr allgemeinen Ebene möglich oder über die Auseinandersetzung mit den Bienen als einer spezifischen kritischen Art. Im Anschluss an die Lektüre gestalten die Lernenden den Steckbrief einer bereits aktuell bedrohten Tier- oder Pflanzenart, die sie für besonders schützenswert erachten. Die Steckbriefe werden auf einem Plakat gesammelt, das in der Klasse aufgehängt wird. In einer Diskussion im Plenum erklären die Schülerinnen und Schüler, wie sie ihre Wahl getroffen haben.

Um den Zeit- sowie Arbeitsaufwand dieser Projektphase zu halbieren, wäre es möglich, die vier Fragen Thema A (»Wie leben die Menschen in der Zukunft?« »Welche Verantwortung trägt der Mensch für den Klimawandel?«) und Thema B (»Was bedeutet es für uns Menschen, wenn sich das Klima weiter verändert?« »Welche Auswirkungen hat der Klimawandel auf den Menschen, die Tier- und Pflanzenwelt?«) zuzuordnen. Sowohl bei Thema A als auch bei Thema B könnten sich die Lernenden aussuchen, zu welcher Fragestellung sie arbeiten wollen (wobei sich für beide Fragen etwa gleich große Gruppen ergeben sollten). Im Zuge der Nachbesprechung von Lektüre und Aufgaben könnten die beiden Gruppen ihre Leseerfahrung und weitere Reflexion mit der restlichen Klasse teilen.

Benötigte Materialien: Plakatpapier, Plakatstifte, Magnete/Klebeband, um die Plakate aufzuhängen, Ausdrucke/Scans folgender Texte in den angegebenen Auszügen: Cadene/Adam (2020, S. 64–72); Gaarder (2019, Kap. 3, S. 13, 23, 26); Lanchester (2019, Kap. 7); Lelord (2020, S. 7–25); Lunde (2017, S. 7–16, 35–45, 413–420); Lunde (2018, S. 29–45, 83–96, 417–423); Poznanski (2020, Kap. 1, S. 3, 25).

- Alle Projekthalte und ihre Reflexion durch die Lernenden sollen in der abschließenden *Phase V* in eine letzte Aufgabe fließen, welche die Schülerinnen und Schüler im Zuge einer Gruppenarbeit erledigen. Die Aufgabe lautet: »Eine neue technische Errungenschaft macht es möglich, dass Schülerinnen und Schüler aus der Gegenwart mit Jugendlichen aus dem Jahr 2150 in Kontakt treten. Sie unterhalten sich mithilfe dieser Technologie darüber, wie die Menschen in der Zukunft leben und wie sich die Situation auf der Erde entwickelt hat. Verfasst diesen Kontakt als zumindest fünfminütigen Dialog, den ihr der Klasse szenisch präsentiert.«

Alternativ könnten die Schülerinnen und Schüler den Kontakt auch als Chatverlauf oder Brief- oder E-Mail-Kommunikation verfassen; so wäre diese abschließende Phase auch als Einzelaufgabe lösbar. Anstelle der Dialoge sollten dann aber ausgewählte Texte vorgelesen und besprochen werden, um zu einem gemeinsamen Abschluss des Projektes zu finden.

5. Abschließende Überlegungen

In der beschriebenen Form wurde das Projekt »Reading and Imagining the Future. Sich lesend in die Zukunft denken« in einem ersten Jahrgang einer berufsbildenden höheren Schule (9. Schulstufe) durchgeführt. In einem Feedbackbogen äußerten sich die Schülerinnen und Schüler sehr positiv zu dem Projekt und zu seinen einzelnen Phasen. In einem Punkt sollte allerdings noch eine Anpassung erfolgen: Die Auswahl der Texte für die Phase IV wird durch Werke von Autorinnen und Autoren ergänzt, die nicht aus Mittel- oder Nordeuropa stammen. Im Sinne eines postkolonialen Blickes auf den Literaturunterricht wäre es wichtig, auch Stimmen aus anderen Teilen der Welt Gehör zu schenken und die Lernenden mit deren Visionen einer möglichen Zukunft unserer Erde bekanntzumachen.

Literatur

- CADENE, THOMAS; ADAM, BENJAMIN (2020): *Soon*. Hamburg: Carlsen.
- GAARDER, JOSTEIN (2019): *2084. Noras Welt*. München: dtv.
- GLOBAL 2000 (2019): *Klimawandel in Österreich*. Online: <https://www.global2000.at/klimawandel-oesterreich> [Zugriff: 27.6.2021].
- HURRELMANN, KLAUS; QUENZEL, GUDRUN; SCHNEEKLOTH, ULRICH; LEVEN, INGO; ALBERT, MATHIAS; UTMANN, HILDE; WOLFERT, SABINE (2019): *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Online: https://www.shell.de/about-us/shell-youth-study/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf [Zugriff: 27.6.2021].
- LANCHESTER, JOHN (2019): *Die Mauer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LAY-KUMAR, JENNY (2019): *Aktivismus zwischen Protest und Gestaltungsraum. Jugendumweltgruppen und ihr Verhältnis zum Klimaschutz*. Bielefeld: transcript.
- LELORD, FRANÇOIS (2020): *Es war einmal ein blauer Planet*. München: Penguin.
- LINDGREN, ASTRID (1977): Deshalb brauchen Kinder Bücher. In: Oetinger, Friedrich (Hg.): *Geht uns Bücher, geht uns Flügel*. Hamburg: Oetinger (= Almanach, Nr. 15), S. 14–15.
- LINDNER, MICHAEL; SCHUSTER, ANTONIA (2019): *Zehn Fakten zum Klimawandel*. Online: <https://www.zeit.de/wissen/umwelt/2018-11/klimagipfel-in-katowice-klimawandel-fakten-mythen-globale-erwaermung-wissenschaft> [Zugriff: 27.6.2021].
- LUNDE, MAJA (2017): *Die Geschichte der Bienen*. München: btb.
- DIES. (2018): *Die Geschichte des Wassers*. München: btb.
- NATIONAL GEOGRAPHIC (o. J.): *7 Fakten zum Klimawandel*. Online: <https://www.nationalgeographic.de/7-fakten-zum-klimawandel> [Zugriff: 27.6.2021].
- NDR (2019): *Klimawandel: Daten, Fakten, Quellen*. Online: <https://www.ndr.de/ratgeber/klimawandel/Fakten-und-Daten-zum-Klimawandel,klimawandel322.html> [Zugriff: 27.6.2021].
- POZNANSKI, URSULA (2020): *Cryptos*. Bindlach: Loewe.
- SCHNEIDER-MAYERSON, MATTHEW; GUSTAFSON, ABEL; LEISEROWITZ, ANTHONY; GOLDBERG, MATTHEW H.; ROSENTHAL, SETH A.; BALLEW, MATTHEW (2020): Environmental Literature as Persuasion: An Experimental Test of the Effects of Reading Climate Fiction. In: *Environmental Communication*. DOI: 10.1080/17524032.2020.1814377.

Eleonore Gstrein

Apu in der Migrationsgesellschaft

Medienbildung mit der migrantischen Figur

Apu Nahasapeemapetilon aus den *Simpsons*¹

In diesem Beitrag werden ›westliche‹ Zugehörigkeitsordnungen sowie diskursive Konzepte und Praxen zur Unterscheidung zwischen ›zugehörig‹ und ›nicht-zugehörig‹ mittels theoretischer Texte der Migrationspädagogik und der Postcolonial Studies aufgegriffen, anhand der migrantischen Figur Apu Nahasapeemapetilon aus der Komikfernsehserie *Die Simpsons* dekonstruiert und über filmische Verfahren nach Ulf Abraham (2012) für einen fächerintegrativen Deutschunterricht fruchtbar gemacht. Konkret werden Konzepte zur Nutzung ›der Anderen‹ als Arbeitskräfte für die Ökonomische Bildung, Menschenschauen und Völkerschauen als Formen von *Othring* (Spivak 1985) für die Historische Bildung sowie das postkoloniale Konzept der ›Dritten Welt‹ für die Politische Bildung didaktisiert.

Migrationsphänomene prägen seit jeher und weltweit das individuelle und gesellschaftliche Zusammenleben. Doch anstatt Migration als »bedeutende[n] Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung« zu betrachten, hält sich in Europa »hartnäckig eine Negativ- und Defizitperspektive«, die Migrant*innen in den Kontext von »Armut und Kriminalität, als störend, bedrohend und fremd thematisiert« (Mecheril 2010, S. 8). Dieser negative Blick auf ›Fremde‹ setzt wiederum ›das Eigene‹ in ein positives Licht, da es als Ausgangspunkt fungiert, von dem aus auf ›die Anderen‹ (herab)geschaut wird. Das Resultat ist ein binär geordnetes asynchrones Machtverhältnis, das über »natio-ethno-kulturelle« (ebd., S. 13) Differenzkategorien bestimmt, wer ›zugehörig‹ oder ›nicht-zugehörig‹ ist. Solch

ELEONORE GSTREIN ist Deutsch- und Englischlehrerin in den Sekundarstufen I und II. Davor war sie über 20 Jahre lang in der Film- und Fernsehbranche tätig, wo sie unter anderem beim Aufbau des Mitmachsenders OKTO mitwirkte. E-Mail: eleonore.gstrein@me.com

- 1 Dieser Artikel basiert auf meiner Diplomarbeit mit dem Titel *Medienreflexiver Unterricht in der Migrationsgesellschaft: satirische Stereotype in den »Simpsons«* (Gstrein 2020).

natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind nicht naturgegeben, sondern werden in politischen, kulturellen und juristischen Konstruktionen diskursiv hergestellt (ebd.). Strategisch befördert werden diese Diskurse vom Stereotyp. Die Herstellung ›der Fremden‹ wird aber nicht zentral gesteuert, sondern ist als Prozess zu betrachten, der von vielen Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen erzeugt und am Leben erhalten wird (ebd., S. 3).

1. Konzepte und Praxen zur Herstellung von Fremdheit in kolonialen und imperialen Zugehörigkeitsdiskursen

Um gegenwärtige Konstruktionen von Fremdheit analysieren zu können, ist ein Blick in die Geschichte Europas essentiell, denn die Herstellung ›der Anderen‹ lehnt sich an »koloniale Figuren« an (Mecheril 2010, S. 9). Gayatri Chakravorty Spivak (1985) dialektischer Prozess des *Othering* ist von besonderer Bedeutung für die Analyse von Konzepten und Praxen, die koloniale und imperiale Macht- und Herrschaftsverhältnisse legitihierten und sicherten. In *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archive* erläutert Spivak (1985, S. 254–256) drei Dimensionen von *Othering*. Als erste beschreibt sie die diskursive Praxis eines englischen Kapitäns in der indischen Kolonie, der hoch zu Ross den Einwohner*innen immer wieder erklärt, »who they are subject to« (ebd., S. 254). Mit diesen – wiederholt ausgesprochenen – Worten konstruiert der Kapitän eine *master-and-native*-Ordnung. Als zweite Dimension zieht Spivak (ebd.) das Beispiel eines englischen Generals heran, der über das Stereotyp des ›primitiven Wilden‹ die Unterwerfung der indischen Kolonie rechtfertigte. Der General schrieb in einem Brief, dass die Einwohner*innen zwar »the germs of all virtue« besäßen, sie aber nicht imstande wären, einen Nutzen daraus zu ziehen (ebd.). Ein Ausschnitt aus einem Schreiben der *East India Company* an den *Governor-General-in-Council* bildet die dritte Dimension von *Othering*: »[T]he master is the subject of science or knowledge« (ebd., S. 256). Das ist ein klares Statement des englischen Kolonialherrn, dass nur er allein im Besitz von Wissen und Technologie sei.

Diese drei Beispiele, die Spivak (ebd., S. 254–256) den Archiven britischer Kolonisatoren entnahm, sind Zeugnisse dafür, welche Praxen und Konzepte angewendet wurden, um koloniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die Ausbeutung ›fremder‹ Länder zu legitimieren: die Stärkung der eigenen Machtposition einhergehend mit der Unterwerfung der ›Fremden‹, deren Abwertung durch Stereotype wie ›primitiv‹ und ›wild‹ respektive ›unzivilisiert‹ und die Beschränkung des Zugriffs auf Wissen. Die multidimensionalen Formen von *Othering* verdeutlichen, wie die Herstellung ›der Anderen‹ durch die Verflechtung der politisch-ökonomischen mit der diskursiven Ebene und die ständige Wiederholung konstruiert wird. So entsteht die Vorstellung, die Unterscheidung zwischen ›zivilisiertem‹ *master* und ›unzivilisiertem‹ *native* sei auf die »difference in human or racial material« zurückzuführen, sie sei »historische Realität« und also ›natürlich‹ (ebd., S. 256).

Auf eine weitere Form von *Othering* macht Edward Said (1978) in *Orientalism* aufmerksam. Er beschreibt, wie sogenannte Orientexperten auf wissenschaftlicher

Ebene den ›Orient‹ konstruieren und dadurch auch den politischen Diskurs der »positionelle[n] Superiorität« Europas fördern (ebd., S. 7). Zur Unterscheidung zwischen Okzident und Orient wurde dabei ein »Stereotypenregime« manifestiert, »bei dem der Orient als feminin, irrational und primitiv im Gegensatz zum maskulinen, rationalen und fortschrittlichen Westen« dargestellt wird (Castro Varela/Dhawan 2007, S. 37).

Die Herstellung von Fremdheit durch Abgrenzung der ›Fremden‹ vom europäischen westlichen ›Eigenen‹ wird insbesondere seit dem 16. Jahrhundert betrieben, als unbekannte Länder erkundet und in weiterer Folge kolonialisiert wurden. Spivak (1985) und Said (1978) beschreiben, wie dazu in einem binären Ordnungssystem politische, ökonomische und wissenschaftliche Zugehörigkeitsordnungen entworfen wurden, die die Ausbeutung in den Kolonien rechtfertigten.

Aber nicht nur ›vor Ort‹ wurden ›Fremde‹ unterworfen, sie wurden auch nach Europa verschleppt, um sie dort als ›exotische Wilde‹ in Kolonialausstellungen, in Zoos und in Varietés vorzuführen (Gstrein 2020, S. 14). Anfangs wurden nur einige ›Fremde‹ nach Europa gebracht, um sie Königen und Adligen vorzuführen. In Zeiten des Imperialismus jedoch wurden *Menschenschauen* zu einem gewinnbringenden Teil der neu entstandenen Unterhaltungsindustrie. Besonders die 1874 vom deutschen Tierhändler und Zoodirektor Carl Hagenbeck veranstalteten *Völkerschauen* sind hier zu nennen (Dreesbach 2005, S. 55). Hagenbeck professionalisierte die Menschenschauen, indem er detailreiche Kulissen bauen ließ, die Tempel und Basare zeigten, und indem er durchdachte Marketingstrategien anwandte wie »pompöse Umzüge durch die Stadt, Werbeaktionen mit verbilligten Eintrittspreisen« sowie Plakat- und Zeitungsannoncen (ebd., S. 56). Durchdacht waren nicht nur Marketingstrategien und Bühnenbau, sondern auch die Auswahl der ›Fremden‹, die zur Schau gestellt wurden. Nach Dreesbach (2012, S. 7) präsentierten Aussteller wie Hagenbeck nur jene Vertreter*innen von Gruppen, die »entweder dem europäischen Schönheitsideal« entsprechen oder aber als »Vertreter des Typs ›Urmensch‹ besonders abstoßend wirken«:

Und so setzten die Veranstalter auf Inhalte, mit welchen auch Karl May so überaus großen Erfolg hatte, auf Inhalte, die Abenteuerromane füllten und später den Film bestimmen sollten: Stolz Krieger und edle Wüstensöhne, verführerische Südseeschönheiten und geheimnisvolle »Bajaderen« bevölkerten die Bühnen der Zurschaustellungen und tummelten sich vor Bühnenbildern, die indische Tempel, arabische »Souks« und afrikanische »Kral« zeigten. (Dreesbach 2005, S. 13f.)

Um ein einheitliches Bild einer Gruppe zu erzeugen, wurde ein »Stereotypenkreislauf« in Gang gesetzt, der als Werbung seinen Anfang nahm, in der Völkerschau bestätigt wurde und sich letztendlich in den Köpfen der Zuschauer*innen als »natürlich« festsetzte (Dreesbach 2005, S. 181). Das Stereotyp als »Hauptstrategie« zur Herstellung von Fremdheit im kolonialen Diskurs ist »ambivalent«, da es Begehren, aber auch Verhöhnung ausdrückt (Bhabha 2000, S. 97). Diese Eigenschaft führt zu einer Zeitlosigkeit und somit Wiederholbarkeit auch in postkolonialen Diskursen (ebd.).

Hagenbeck pries seine Völkerschauen als Bildungsangebot an, wodurch er sich die »Lustbarkeitssteuer, die bis zu vierzig Prozent der Bruttoeinnahmen betragen

konnte«, und den »Wandergewerbe-Legitimationsschein« sparte (Dreesbach 2005, S. 285). In Zusammenarbeit mit der *Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* wurden Broschüren erstellt, die Herkunft und Bräuche der jeweiligen Gruppen und ihre »Rassen«-Zuordnung beinhalteten (ebd., S. 287). Zudem waren Zoos die bevorzugten Veranstaltungsorte von Menschenschauen, da sie die wissenschaftliche Rahmung beförderten (ebd., S. 157). Am Beispiel der Völkerschauen zeigt sich deutlich, wie unterschiedliche Akteure auf ökonomischer, wissenschaftlicher und politischer Ebene zusammenwirken und dabei die Herstellung von Fremdheit bedingen und befördern. Dieses dunkle Kapitel der europäischen Geschichte ist wenig bekannt, obwohl Menschenschauen vom 16. Jahrhundert bis in die 1940er Jahre stattfanden. Verschwunden sind sie aber auch nachher nicht, sondern es fand lediglich eine Verlagerung auf die Filmebene statt.

2. Die Konstruktion der Anderen in postkolonialen Diskursen

In gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsdiskursen sind es insbesondere öffentliche Akteur*innen wie die Leitmedien, die Werte und Orientierungen (re-)produzieren. (Massen-)Medien sind aufgrund ihrer Reichweite und somit ihres Einflusses auf die »kulturelle« Identität besonders machtvolle Akteur*innen. Sie sind (mit-)verantwortlich für die Konstruktion von *natio-ethno-kulturellen* Zugehörigkeitsverhältnissen, da sie einer Gesellschaft kommunizieren, was als »[...] die »richtige«, die »normale« Lebensweise gilt, wie man die Kinder zu erziehen hat, Familienangelegenheiten regelt, Beziehungen versteht, was und wer in unserer Kultur als gewichtig und bedeutsam angesehen wird und wie wir uns die Anderen, die Fremden vorzustellen haben« (Rommelspacher 1995, S. 136).

Wie im Deutschunterricht diese verhängnisvolle Wirkung aufgespürt werden kann, soll nun anhand der Dekonstruktion der migrantischen Figur Apu Nahasapeemapetilon aus den *Simpsons* gezeigt werden.

3. Medienreflexiver Unterricht mit der migrantischen Figur Apu

Die Komikfernsehserie *Die Simpsons* ist »ein Hohlspiegel gesellschaftlicher Realitäten, ein gelber Mikrokosmos, in dem politische Mythen auf die Probe gestellt und gesellschaftliche Phänomene diskutiert werden« (Tuncel/Rauscher 2002, S. 154). Auch Migrationsphänomene werden immer wieder von den *Simpsons* thematisiert. Als eine der am längsten laufenden Fernsehshows sind sie maßgeblich an der (Re-)Produktion des »Wissen[s] über Andere« (Hall 1994, S. 154) beteiligt. Als (politische) Satire verfolgen sie aber auch eine »soziale Funktion« (Balzter 2013, S. 28) und so kritisieren sie dieses Wissen des Westens über den Rest der Welt (vgl. Hall 1994, S. 154). Für eine Auseinandersetzung mit westlichen Macht- und Zugehörigkeitsdiskursen sind *Die Simpsons* deshalb besonders geeignet. Ein weiterer Bonus der *Simpsons* ist, dass sie als Komikserie »mit ihren Funktionen der Entspannung und Enttabuisierung entlastend wirken« (Zelger 2017, S. 153).

4. Der Migrant Apu

Die Figur Apu Nahasapeemapetilon wird einerseits als »guter« Migrant, der durch seine Qualifikationen einen »Beitrag zur Sicherung ›unseres‹ Wohlstandes« (Castro Varela/Mecheril 2010, S. 31) leistet, präsentiert. Als ›Gastarbeiter‹ arbeitet er 24 Stunden täglich und als ›Computerinder‹ (Tuncel/Rauscher 2002, S. 162) zählt er zu den hochqualifizierten Facharbeitern, die von ›westlichen‹ Staaten besonders aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung dringend gesucht wurden. Aus ökonomischer Perspektive betrachtet ist Apu ein ›nützlicher‹ Migrant. Andererseits wird der »Vertreter der Dritten Welt« (ebd., S. 163) als Gefahr für den Westen konstruiert, wenn er als ›gewiefter, geldgieriger und krimineller‹ Migrant (Gstrein 2020, S. 8) charakterisiert wird, der durch seinen ›Kinderreichtum‹ für ›Überfremdung‹ sorgt. Apus Hautfarbe ist braun, sein Haar ist zu einer Bollywood-Tolle geformt und seine Kleidung und sein ›unaussprechlicher‹ Name markieren ihn als Person aus Südostasien. Dass Apu als ›gefährlicher‹ Migrant mit vermeintlich ›indischem‹ Akzent konstruiert wird, hat nicht nur in den USA für Aufregung gesorgt.

Mit Komik und Satire hinterfragen *Die Simpsons* Dimensionen von *Othering* und (mediengenerierte) Stereotype, jedoch wagen sie sich damit auch auf dünnes Eis. Denn manchmal ist kein subversiver Nutzen hinter der Konstruktion der migrantischen Figur zu entdecken, sondern es findet ein »sinnloses« Verlachen aufgrund des »Wissen[s] über Andere« (Hall 1994, S. 154) statt (die USA sprechen *über Indien*).

5. Lernen mit der migrantischen Figur Apu – Vorschläge für den Unterricht²

Im Sinne von Global Citizenship Education ist es essentiell, eine ethisch engagierte Wahrnehmungshaltung zu schulen. Deshalb gilt es, unter anderem, den Blick für (mediale) Konstruktionen von Fremdheit zu schärfen, wie sie in den Ansätzen der Migrationspädagogik und den Postcolonial Studies theoretisiert wurden.

Im Folgenden werden Vorschläge präsentiert, wie eine solche Sensibilisierung und Reflexion anhand der migrantischen Figur Apu und mittels filmischer Verfahren nach Abraham (2012) im (fächerübergreifenden) Unterricht angeregt werden können. Konkret werden durch die Dekonstruktion der Figur Apu ›westliche‹ Konzepte zur »Nutzung von Arbeitskraft« (Castro Varela/Mecheril 2010, S. 31) für die Ökonomische Bildung und die koloniale und imperiale Praxis der Menschenschaun und Völkerschaun für die Historische Bildung fruchtbar gemacht. Für die Politische Bildung werden über Apu als »Vertreter der Dritten Welt« (Tuncel/Rauscher 2002, S. 163) das postkoloniale Konzept ›Dritte Welt‹ sowie die Stereotype ›Kinderreichtum‹ und ›Überbevölkerung‹ thematisiert. Inwiefern satirische Stereotypisierungen zu einem Lachen und zur Subversion führen oder aber ein Verlachen

2 In diesem Abschnitt können nur einige prägnante Ausschnitte und Sequenzen vorgestellt werden. Weitere können meiner Diplomarbeit zum Thema entnommen werden. Dort finden sich auch detailliertere Analysen der Ausschnitte und Beschreibungen zu den einzelnen (ökonomischen, historischen und politischen) Aspekten sowie zusätzliche Ideen für den Einsatz im Unterricht.

erzeugen, wodurch die tägliche Schmach von Migrant*innen zur Schmähung verkommt, wird in allen Didaktisierungsvorschlägen diskutiert.

5.1 Ökonomische Bildung

Apu als »Bildungsausländer«, hochqualifizierter »Computerinder« und schuftender »sparender« »Gastarbeiter« zugleich« (Tuncel/Rauscher 2002, S. 162) wird in den hier ausgewählten Sequenzen nicht nur als »guter« Migrant in sozio-ökonomische Kontexte gesetzt, sondern auch als »krimineller« Migrant als Gefahr für die »Weißen« konstruiert. Diese Ambivalenz des Stereotyps (vgl. Bhabha 2000, S. 97) im Unterricht zu entdecken und zu diskutieren, kann zu tiefgreifenden Erkenntnissen über die (post-)koloniale Konstruktion von Fremdheit führen.

Für eine Auseinandersetzung mit den Stereotypen »Bildungsausländer« und »Computerinder« werden Ausschnitte aus der *Simpsons*-Episode *Volksabstimmung in Springfield* (*Much Apu About Nothing*, S07E23)³ herangezogen. Anhand von drei Standbildern (»Arbeit mit Standbildern [Frames]« nach Abraham 2012, S. 89–92) kann das Thema »gesteuerte Zuwanderung« (Castro Varela/Mecheril 2010, S. 31) aufgegriffen werden. Gezeigt wird Apu bei seinem Abschluss am CalTech in Indien (TC 09:25), bei der Verabschiedung von der Familie (TC 09:30) und der Einschreibung am Springfield Heights Institute of Technology in Amerika (TC 09:50) (vgl. Gstrein 2020, S. 70).

Nach einer kommentarlosen Projektion der Standbilder könnten die Lernenden überlegen, welche Situationen und welches Land gezeigt werden und was die Figuren sagen könnten. Besonders lustvoll ist, wenn Schüler*innen den satirischen Inkongruenzen – der Kobra im Korb, die Apu das Diplom überreicht, und der Abkürzung SHIT für die Universität in den USA – nachspüren und dabei entdecken, dass solche Unstimmigkeiten (mediengenerierte) Stereotype sichtbar machen und zugleich auf die Gemachtheit der Serie und auch der Realität hinweisen. In der Reflexion wäre zu fragen: Welche Stereotype werden benutzt und welcher Gruppe werden diese zugeschrieben? Welche Voraussetzungen müssen Drittstaatenangehörige erfüllen, um in Österreich (in Deutschland, im »Westen«) studieren oder arbeiten zu können? Welche Vorteile könnte das für Apu und auch für die Aufnahmeländer haben?

Das Thema »Gastarbeiter*innen« könnte anhand ausgewählter Sequenzen der Episode *Apu der Inder* (»Homer and Apu«, S05E13) bearbeitet werden (»Arbeit mit ausgewählten Sequenzen« nach Abraham 2012, S. 92). Zum Beispiel eignet sich jene Sequenz (TC 19:08–19:37), in der Apu sich am Ende einer 96-Stunden-Schicht in eine »Mischung aus Specht und Kolibri« (Apu TC 19:27) verwandelt (vgl. Gstrein 2020, S. 65).

3 Zu unserem Bedauern ist es uns aus urheberrechtlichen Gründen nicht möglich, die zitierten Screenshots in diesem Beitrag abzubilden. Eine ausführliche Bearbeitung sowie die dazugehörigen Abbildungen finden Sie in Gstrein 2020.

Über diese satirische Inkongruenz könnte eine Charakterisierung der migrantisches Figur und eine Reflexion über ›Gastarbeiter*innen‹ angeregt werden. Eine Reflexionsfrage hierzu könnte lauten: Was könnte der Grund sein, dass Apu so lange arbeitet? Sachzusammenhänge könnten recherchiert werden, wodurch rechtliche und ökonomische Aspekte der »Nutzung von Arbeitskraft« (Castro Varela/Mecheril 2010, S. 31) sichtbar werden.

In einer anderen Sequenz (TC 00:52–02:21) wird Apu als skrupelloser und krimineller ›Gastarbeiter‹ konstruiert, dessen Taten für ›Weiße‹ lebensgefährlich sind. Als Apu eine abgelaufene, bereits stinkende Schinkenpackung im Regal des Kwik-E-Marts entdeckt, wirft er diese nicht weg, sondern macht nur das Datum unkenntlich (TC 01:27) und legt sie zu den Angeboten zurück. Homer kommt herein, sieht den billigen Schinken, schlingt ihn hinunter (TC 01:35) und landet mit einer Lebensmittelvergiftung im Krankenhaus (TC 02:20) (vgl. Gstrein 2020, S. 54 f.).

Über das »Schreiben zu Filmen«, konkret über das »Klärende Schreiben« (Abraham 2012, S. 82) könnten anhand dieser drei Frames Bildbeschreibungen verfasst werden, die auch Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven sowie deren Wirkungsabsicht einbeziehen. Anschließend könnten satirische Dialoge oder Gedanken von Figuren (»Poetisches Schreiben«) zu den Bildern verfasst und auch vertont werden. In der Reflexion wäre zu fragen: Wer ist der Verkäufer und wer der Kunde? Welche Charaktereigenschaften schreibt ihr Apu und welche Homer zu? Handelt der Verkäufer aus eigenem Antrieb oder auf Weisung des Chefs? Welche Figur ist euch sympathisch, welche nicht?

5.2 Historische Bildung

In *Schon mal an Kinder gedacht? (Eight Misbehavin', S11E07)* wird die dunkle Seite der Geschichte Europas, die koloniale und imperiale Praxis der Zurschaustellung ›fremder‹ Menschen vom 16. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, thematisiert. Auf humorvolle Weise wird hier Weltwissen vermittelt und eine Dimension von *Othring* – Menschenschauen und Völkerschauen – sichtbar. Die gewählten Ausschnitte verdeutlichen die zeitliche und räumliche Ausdehnung von Menschenschauen und zeigen, wie professionell das Völkerschaugeschäft betrieben wurde.

Der erste Ausschnitt (TC 15:27–15:53) zeigt eine Menschenschau im Zoo von Springfield, bei der Apu und seine Familie ausgestellt werden. Bereits anhand des Standbildes mit dem Titel der Schau *OCTO SAPIENS. From the Collection of Apu and Manjula* (TC 15:29) könnten in einem »Filmgespräch« erste Eindrücke und Deutungen gesammelt werden (Abraham 2012, S. 78–80). Eine Einstiegsfrage wäre: Was kommt euch als Erstes in den Sinn, wenn ihr dieses Bild seht? Was empfindet ihr dabei? Medienübergreifend könnte das Standbild, das Apus Frau Manjula mit einem ihrer acht Babys zeigt (TC 15:35), mit einer Werbekarte für eine Völkerschau⁴

4 <https://humanzoos.net/wp-content/uploads/2014/01/Menschenfresser-lebend-Palmose-Werbekarte.jpg> [Zugriff: 27.10.2021].



Abb. 1:

»Menschenzoo« (<https://www.forschung-und-wissen.de/magazin/die-vergessene-geschichte-der-menschenzoo-13372299>; Zugriff: 26.10.2021)

und einem Foto von einem Menschenzoo (Abb. 1) verglichen werden (vgl. Gstrein 2020, S. 78). Als Aufgabe könnten Lernende Bildbeschreibungen anfertigen und der bildsprachlichen Rhetorik nachgehen, die das jeweilige Genre kennzeichnet. Zur Unterstützung und Vergegenwärtigung von Sachzusammenhängen sollten Recherchen ermöglicht werden. In der Reflexion gilt es dann zu fragen, welche Gruppe im jeweiligen Bild präsentiert wird und welche Gruppe zuschaut. Ebenfalls wäre zu eruieren, wann und wo solche Menschenschauen stattgefunden haben.

Im zweiten Ausschnitt (TC 15:54–17:40) wird eine spektakuläre Völkerschau mit dem Titel *Octopia – Die acht Wunder der Dritten Welt* (TC 16:23) inszeniert. Der Zoo als Veranstaltungsort, die aufwändigen Kulissen, die Broschüren (TC 16:11) und nicht zuletzt die Präsentation der »Fremden« über koloniale Stereotype (TC 16:37) erinnern an die Schauen von Hagenbeck (vgl. Gstrein 2020, S. 73). Eine Auseinandersetzung mit dem Völkerschaugeschäft könnte nach Sichtung dieser Sequenz über die Analyse von Musik, gesprochener Sprache, Kostüm und Ausstattung stattfinden. Denn durch die Analyse der Filmsprache wird ein Einblick in die Gemachtheit der Serie und den Aufbau von Sequenzen möglich und zugleich fördert sie den kritischen Blick auf Medien und eröffnet neue Interpretationszusammenhänge. Reflexionsfragen wären: Welche Figuren und Gruppen werden im Ausschnitt gezeigt? Welche Gruppe ist auf der Bühne zu sehen, wer sitzt im Publikum und wer veranstaltet die Show? Welche Stereotype werden (re-)konstruiert?

5.3 Politische Bildung

Die Episode *Schon mal an Kinder gedacht?* (*Eight Misbehavin'*, S11E07) bietet beispielsweise auch Möglichkeiten für eine Auseinandersetzung mit dem postkolonialen Konzept »Dritte Welt« und den damit verbundenen kulturellen Stereotypen »Kinderreichtum« und »Überbevölkerung«. Außerdem kann auch den kolonialen Stereotypen »feminin, irrational und primitiv« (Castro Varela/Dhawan 2007, S. 36–39) nachgespürt werden. Für einen lustvollen Umgang mit audio-visuellen Medien kann es sinnvoll sein, ein ganzes Programm abzuspielen und erst danach auf einzelne Szenen einzugehen. So könnten nach einer Sichtung nachfolgende Sequenzen nochmals angeschaut und diskutiert werden:

Der erste Ausschnitt (TC 03:20–03:23) könnte im Sinne eines »Filmgesprächs« bearbeitet werden: Wie interpretiert ihr die Aussage Apus, »[...] denn wie ich bemerkt habe, ist dieses Land gefährlich unterbevölkert.«? (»Filmgespräche führen« nach Abraham 2012, S. 78–80). Fragen der Reflexion wären: Worin besteht die Pointe? Welcher Gruppe wird das Stereotyp »Kinderreichtum« zugeschrieben? Welche Gruppe benutzt das Stereotyp »Überbevölkerung« und warum? Über solche

Fragen soll ein Bewusstsein besonders für problematische Stereotype entwickelt werden. In der zweiten Sequenz (TC 07:26–08:43) gebärt Apu Frau Manjula aufgrund zu vieler Fruchtbarkeitspillen Achtlinge). Die komikerzeugende Inkongruenz führt hier das Stereotyp ›Kinderreichtum‹ *ad absurdum*. Gefragt werden könnte hier: Warum wirkt diese Szene komisch? Warum wird der ›Kinderreichtum‹ der Nahasapeemapetils als ›unnatürlich‹ konstruiert? (Vgl. Gstrein 2020, S. 85)

Über ein Standbild (TC 12:34), das zeigt, wie Apu mit umgeschnallten Milchflaschen am Boden liegt und seine Achtlinge säugt, könnten die kolonialen Stereotype ›wild, feminin und primitiv‹ sichtbar gemacht werden. Als Aufgabe könnten Lernende einen inneren Monolog aus der Perspektive der migrantischen Figur verfassen (»Expressives Schreiben« nach Abraham 2012, S. 82). Fragen der Reflexion könnten lauten: Warum wirkt es komisch, wenn Apu halbnackt am Boden liegend seine Babys stillt? Wer findet das komisch? Findet Apu das komisch?

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2012): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- BALZTER, STEFAN (2013): *Wo ist der Witz? Techniken zur Komikerzeugung in Literatur und Musik*. Berlin: Erich Schmidt (= Allgemeine Literaturwissenschaft – Wuppertaler Schriften, Bd. 18).
- BHABHA, HOMI K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR; DHAWAN, NIKITA (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW. Online: https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/reader/Re-Präsentationen.pdf, S. 29–46 [Zugriff: 27.10.2021].
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR; MECHERIL, PAUL (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Klaus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 23–42.
- DREESBACH, ANNE (2005): *Gezähmte Wilde: die Zurschaustellung »exotischer« Menschen in Deutschland 1870 – 1940*. Frankfurt/M. u. a.: Campus.
- DIES. (2012): Kolonialausstellungen, Völkerschauen und die Zurschaustellung des »Fremden«. In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hg.): *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Online: <http://www.ieg-ego.eu/dreesbacha-2012-de> [Zugriff: 27.10.2021].
- GSTREIN, ELEONORE (2020): *Medienreflexiver Unterricht in der Migrationsgesellschaft: satirische Stereotype in den »Simpsons«*. Diplomarbeit, Universität Wien. Online: <http://othes.univie.ac.at/61896/1/65496.pdf> [Zugriff: 27.10.2021].
- HALL, STUART (Hg., 1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Ders.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument, S. 137–179.
- MECHERIL, PAUL (2010): Migrationspädagogik. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Klaus: *Migrationspädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 7–22.
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- SAID, EDWARD (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books/Random House.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archive. In: *History and Theory*, Jg. 24, Nr. 3, S. 247–272. Online: http://artsites.ucsc.edu/sdaniel/230/spivak_readingarchive.pdf [Zugriff: 27.10.2021].
- TUNCAL, N. DEVRİM; RAUSCHER, ANDREAS (2002): Die Mythen des Springfield-Alltags. Die Simpsons als Politsatire. In: Gruteser, Michael; Klein, Thomas; Rauscher, Andreas (Hg.): *Subversion zur Prime-Time. Die Simpsons und die Mythen der Gesellschaft*. Marburg: Schüren, S. 161–166.
- ZELGER, SABINE (2017): Komik und Witz. Wege für den Deutschunterricht im Kontext großer Fluchtbewegungen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 41, H. 1, S. 152–160.

Stefanie Schwandner, Werner Wintersteiner

GCED und der Deutschunterricht

Bibliographische Notizen

Global Citizenship Education (GCED) soll als kritisches, offenes, sich ständig entwickelndes Konzept verstanden werden, das Diskussion und Transformation als konstitutive Merkmale hat. In diesem Sinn will diese Bibliographie einen kurzen und konzisen Einstieg in GCED ermöglichen. Tiefere Einblicke und unterschiedliche Herangehensweisen finden sich unter »Vertiefungen«. Die Rubrik »Dokumente« ermöglicht eine institutionelle Perspektive und lädt zur kritischen Lektüre programmatischer Texte ein, die als Legitimierung der eigenen Unterrichtsarbeit, zu ihrer Orientierung wie auch teilweise als Unterrichtsmaterial verwendet werden können. Im Kapitel »Arbeitsbereiche« werden aktuelle Werke und Basistexte angeführt, die einzelne Aspekte beleuchten. Die Auseinandersetzung mit GCED im Kontext von Pädagogik und Schule wird im darauffolgenden Abschnitt in den Blick genommen. Bevor es im letzten Kapitel konkret um den Deutschunterricht geht, können in der Rubrik »GCED und Literatur« fachwissenschaftliche Erkundungen unternommen werden.

1. Für den schnellen Überblick

Wir empfehlen, sich nicht nur mit dem Abschnitt »GCED im Deutschunterricht« zu beschäftigen, sondern zunächst Aufsätze aus dieser Rubrik zu wählen. Wenn man wenigstens ein, zwei dieser großteils kurzen Texte gelesen hat, hat man bereits eine ganz gute Orientierung in dieser komplexen Materie.

Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review, Bd. 3, S. 40–51.

STEFANIE SCHWANDNER siehe Seite 81.

WERNER WINTERSTEINER siehe Seite 8.

- Bernecker, Roland; Grätz, Ronald (Hg., 2017): Global Citizenship. Perspektiven einer Weltgemeinschaft. Göttingen: Steidl.
- Grobbaauer, Heidi (Hg., 2013): Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Dokumentation der Bundes-Fachtagung Wien. In: Aktion & Reflexion, H. 10. Online: https://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/Tagungsdoku%20final_neu.pdf [Zugriff: 24.8.2021].
- Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hg., 2017): Handlexikon Globales Lernen. Münster-Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Sant, Edda; Davies, Ian; Pashby, Karen; Shultz, Lynette (2018): Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concepts and Debates. London-New York: Bloomsbury.
- UNESCO (Hg., 2014): Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. Online: <https://www.unesco.at/publikationen/cat/bildung-2030> [Zugriff: 24.8.2021].
- Wintersteiner, Werner; Grobbaauer, Heidi; Diendorfer, Gertraud; Reitmair-Juárez, Susanne (2015): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Klagenfurt-Salzburg-Wien. Online: https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/10/Unesco-Broschure15_1_12_15_Online.pdf [Zugriff: 24.8.2021].

2. Vertiefungen

- Abdi, Ali A.; Shultz, Lynette; Pillay, Thashika (Hg., 2015): Decolonizing global citizenship education. Rotterdam: Sense Publishers.
- Akkari, Abdeljalil; Maleq, Kathrine (Hg., 2020): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer.
- Brand, Ulrich; Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.
- De Souza, Lynn Mario; Andreotti, Vanessa (Hg., 2012): Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education. New York: Routledge (= Routledge Research in Education).
- Dill, Jeffrey S. (2013): The Longings and Limits of Global Citizenship Education. The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age. New York: Routledge.
- Lang-Wojtasik, Gregor (Hg., 2019): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Torres, Carlos Alberto (2017): Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education. New York: Routledge.

3. Dokumente

Diese sehr unterschiedlichen Dokumente haben programmatischen Charakter. Sie lassen sich durchaus im Deutschunterricht einsetzen, dienen aber auch zunächst zur Information der Lehrenden.

- Die Erd-Charta (2000): <https://erdcharta.de/die-erd-charta/der-text/> [Zugriff: 24.8.2021].
- International Youth White Paper on Global Citizenship (2017): <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/education/ed-policy/cgcer/documents/whitepaper.pdf> [Zugriff: 24.8.2021].
- Papst Franziskus (2015): Enzyklika Laudatio Si. Über die Sorge für das gemeinsame Haus. Online: https://www.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html [Zugriff: 24.8.2021].
- UN (2015): Transformation unserer Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [Zugriff: 24.8.2021].
- UNESCO (o. J. = 2019): Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 in Österreich. Online: <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/bildung-in-oesterreich-positionspapier-des-oeuk-fachbeirats-zum-sdg4> [Zugriff: 24.8.2021].

4. Arbeitsbereiche

Postkoloniale Theorien

- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (Hg., 2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarb. und erw. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Césaire, Aimé (2017): Über den Kolonialismus. Berlin: Alexander.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hg., 2017): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.
- Mbembe, Achille (2016): Ausgang aus der langen Nacht. Versuch über ein entkolonisiertes Afrika. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mbembe, Achille (2017): Kritik der schwarzen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien-Berlin: Turia + Kant.
- Quijano, Aníbal (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien-Berlin: Turia + Kant.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie westlichen Denkens. Münster: Unrast.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien-Berlin: Turia + Kant.

Citizenship und Kosmopolitismus

- Appiah, Kwame Anthony (2007): Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums. München: C. H. Beck.
- Beck, Ulrich (Hg., 2007): Generation Global. Ein Crashkurs. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dower, Nigel; Williams, John (Hg., 2002): Global Citizenship. A Critical Reader. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hahn, Henning (2017): Politischer Kosmopolitismus. Praktikabilität, Verantwortung, Menschenrechte. Berlin: de Gruyter.
- Morin, Edgar; Kern, Anne Brigitte (1999): Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik. Wien: Promedia.

5. GCED im Kontext Pädagogik und Schule

Die hier versammelten Texte verdeutlichen, wie facettenreich sich die Konkretisierung von GCED in den einzelnen pädagogischen Zusammenhängen denken lässt. Ein fragmentarischer Überblick.

Programmatisches

- Clemens, Iris; Hornberg, Sabine; Rieckmann, Marco (Hg., 2019): Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Gruber, Bettina; Ratković, Viktorija (Hg., 2017): Migration. Bildung. Frieden. Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft. Münster: Waxmann.
- Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.
- Nussbaum, Martha C. (1996): Patriotism and Cosmopolitanism. In: Joshua Cohen (Hg.): For Love of Country. Debating the Limits of Patriotism, Boston: Beacon Press, S. 2–17.
- Reardon, Betty (2021): Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility. Ohne Ort: Peace Knowledge Press. [Original: 1988, New York: Teachers College Press.]
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

Kritische Analysen des Bildungswesens

- Fereidooni, Karim (2019): Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich. Online: https://schwarzkopf-stiftung.de/cms/wp-content/uploads/2019/09/A4_rassismuskritik_DT_WEB_0909.pdf [Zugriff: 24.8.2021].
- Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg., 2006): »Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich.« Working Paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Online: https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Working_Papers/kmi_WP10.pdf [Zugriff: 24.8.2021].
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey und Co. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Parekh, Serena; Wilco, Shelley (2018): Feminist Perspectives on Globalization. In: Zalta, Edward N. (Hg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Online: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/feminism-globalization/> [Zugriff: 24.8.2021].
- Renner, Elke; Ribolits, Erich; Zuber, Johannes (Hg., 2004): Wa(h)re Bildung. Zurichtung für den Profit. = Schulheft, Jg. 29, H. 113. Innsbruck: StudienVerlag. Online: <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-113.pdf> [Zugriff: 24.8.2021].

Lehrer*innenbildung

- Bamber, Philip M. (Hg., 2020): Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment. New York: Routledge.
- Rösch, Heidi; Bachor-Pfeff, Nicole (Hg., 2021): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schugurensky, Daniel; Wolhuter, Charl (Hg., 2020): Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues. New York: Routledge.
- Simon, Nina (2021): Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden: Springer VS (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse).

Postkoloniale Pädagogik

- Baquero Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 315–326.
- Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hg., 2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS. (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, Bd. 1).
- Mecheril, Paul (Hg., 2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim-Basel: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2007): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus, S. 155–168.

Globales Lernen / GCED im Unterricht

- Berghammer, Doris; Halbartschlager, Franz; Paschke, Susanne (²2019): Globales Lernen im Fachunterricht. Wien: Südwind. Online: https://bildung2030.at/wp-content/uploads/2020/03/Handbuch_GL_Suedwind.pdf [Zugriff: 24.8.2021].
- Diendorfer, Gertraud; Welan, Manfred (Hg., 2016): Demokratie und Nachhaltigkeit. Verbindungslinien, Potenziale und Reformansätze. Innsbruck: StudienVerlag.
- Grobbaud, Heidi; Wintersteiner, Werner; unter Mitarbeit von Reitmair-Juárez, Susanne (Hg., 2018): Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele in österreichischen Schulen. Wien: Österreichische UNESCO Kommission.

- Overwien, Bernd (2016): Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 7–11.
- Pashby, Karen; Sund, Louise; Corcoran, Su Lyn (Hg., 2019): Teaching for sustainable development through ethical global issues pedagogy. A resource for secondary teachers. Manchester: Manchester Metropolitan University. Online: <https://www.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/esri/projects/teacher-resource-project/Ethical-Global-Issues-English.pdf> [Zugriff: 24.8.2021].
- VENRO (Hg., 2018): Globales Lernen. Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele. Diskussionspapier. Online: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf [Zugriff: 24.8.2021].

6. Kosmopolitismus und Literatur(wissenschaft)

- Cheah, Pheng (2016): What is a world? On Postcolonial Literature as World Literature. Durham-London: Duke University Press.
- Dunker, Axel (2008): Kontrapunktische Lektüren. Koloniale Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts. München: Wilhelm Fink.
- Dürbeck, Gabriele; Dunker, Axel (Hg., 2014): Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren. Bielefeld: Aisthesis.
- Ezli, Özkan; Kimmich, Dorothee; Werberger, Annette (Hg., 2015): Wider den Kulturenzwang. Migration, Kulturalisierung und Weltliteratur. Bielefeld: transcript.
- Febel, Gisela (2012): Postkoloniale Literaturwissenschaft. Methodenpluralismus zwischen Rewriting, Writing back und hybridisierenden und kontrapunktischen Lektüren. In: Reuter, Julia, Karentzos, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, S. 229–247.
- Glissant, Édouard (2005): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. Heidelberg: Wunderhorn.
- Goßens, Peter (2011): Weltliteratur. Modelle transnationaler Literaturwahrnehmung im 19. Jahrhundert. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Göttsche, Dirk; Dunker, Axel; Dürbeck, Gabriele (Hg., 2017): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Grucza, Franciszek; Bolle, Willi; Dürbeck, Gabriele; Oloukpona-Yinnon, Adjai A. Paulin; Subramanian, Balasundaram; Takahashi, Yoshito (Hg., 2012): Koloniale und postkoloniale deutschsprachige Literatur. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010 – Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit, Bd. 14).
- Guberlet, Marie-Hélène; Helff, Sissy (Hg., 2011): Die Kunst der Migration. Aktuelle Positionen zum europäisch-afrikanischen Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Lützel, Paul Michael (2009): Bürgerkrieg global. Menschenrechtsethos und deutschsprachiger Gegenwartsroman. München: Fink.
- Schmitz, Helmut (Hg., 2009): Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration. Amsterdam-New York: Rodopi (= Amsterdamer Beiträge Zur Neueren Germanistik, Bd. 69).
- Uerlings, Herbert (2011): Interkulturelle Germanistik/Postkoloniale Studien in der Neueren deutschen Literaturwissenschaft. Eine Zwischenbilanz zum Grad ihrer Etablierung. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, Jg. 2, H. 1, S. 27–38.
- Uerlings, Herbert; Patrut, Iulia-K. (Hg., 2012): Postkolonialismus und Kanon. Bielefeld: Aisthesis.

7. GCED im Deutschunterricht

Dieser Abschnitt versammelt außer den (wenigen) Texten, die explizit Globales Lernen/Global Citizenship Education im Deutschunterricht ansprechen, auch Einträge zu Mehrsprachigkeit, Diversität, Transkulturalität, Weltliteratur im Unterricht – alles Arbeitsfelder von GCED. Es konnten nur wichtige Überblickswerke und einige Neuerscheinungen

aufgenommen werden. Für ausführlichere Literaturangaben verweisen wir auf die Bibliographien in den folgenden ide-Heften, die auch insgesamt als Beiträge zu GCED im Deutschunterricht zu verstehen sind:

- Hudelist, Andreas (2017): Flucht und Migration. Bibliographischer Überblick. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 41, H. 1, S. 176–186.
- Janshoff, Friedrich (2007): Der Mediterran. Kultur(en) – Sprache(n) – Literatur(en). Bibliographische Fundstücke für den Deutschunterricht. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 31, H. 2, S. 128–133.
- Janshoff, Friedrich (2008): Mehrsprachigkeit (und Interkulturalität) im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise auf unterrichtspraktische, empirische und theoretische Veröffentlichungen. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 32, H. 2, S. 124–128.
- Kriegel, Anna (2020): Spracherwerb und Sprachenlernen heute. Bibliographische Notizen. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 44, H. 4, S. 134–141.
- Nepozitek, Sabrina (2010): Weltliteratur. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 34, H. 1, S. 106–114.
- Pichler, Ulrich (2015): Sprache – Bildung – Mehrsprachigkeit. Bibliographische Notizen. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 39, H. 4, S. 150–157.

Globales Lernen / GCED im Deutschunterricht generell

- Bach, Anne; Tilsner, Ursula (2021): Globales Lernen im Deutschunterricht 8–10. Donauwörth: Auer.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schreiber, Jörg-Robert; Siege, Hannes (Red., ²2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn-Berlin: Cornelsen. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [Zugriff: 24.8.2021].
- Südwind (2015): Globales Lernen im Deutschunterricht. Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe 1. Wien: Südwind. Online: <https://catalogue.education21.ch/de/globales-lernen-im-deutschunterricht> [Zugriff: 24.8.2021].

Mehrsprachigkeit und Diversität

- Belke, Gerlind (³2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boeckmann, Klaus-Börge; Schrammel-Leber, Barbara (Hg., 2020): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Graz: Leykam.
- Dirim, İnci, Mecheril, Paul u. a. (Hg., 2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hg., 2019): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Interkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wegner, Anke; Dirim, İnci (Hg., 2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich (= Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1).

Analyse von Unterrichtsmaterialien

- Breitenberger, Verena (2014): Globales Lernen im Deutsch-Unterricht der Sekundarstufe II. Eine Schulbuchanalyse. Diplomarbeit, Universität Wien. Online: http://othes.univie.ac.at/31041/1/2014-01-09_0609070.pdf [Zugriff: 24.8.2021].
- Dirim, İnci; Binder, Nicole; Pokitsch, Doris (2016): Postkoloniale Didaktik. In: Wegner, Anke (Hg.): Allgemeine Didaktik. Praxis. Positionen, Perspektiven. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 129–153.

Schulte, Brigitte (2013): Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Inter- und Transkulturalität

Dawidowski, Christian (Hg., 2019): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang Edition (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 28).

Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner (Hg., 2000): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 7).

Honnef-Becker, Irmgard (2006): Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik. Nordhausen: Traugott Bautz.

Leseforum (Hg., 2018): Literalität im Kontext von Flucht und Fremdsein. Ausgabe 2. Online: <https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2018> [Zugriff: 24.8.2021].

Rückl, Michaela (Hg., 2016): Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Münster: Waxmann (= Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 2).

Literaturdidaktik

Behrendt, Renata; Post, Söhnke (Hg., 2022): Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische und interdisziplinäre Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang. [In Vorb.]

Dirim, İnci; Simon, Nina (2022): Normalisierung versus Skandalisierung. Zur Ambivalenz literarischer Inszenierung mehrsprachiger Praktiken. In: Dobstadt, Michael (Hg.): Literarische Textualität und ästhetische Medialität in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache). [In Vorb.]

Hofmann, Michael; Becker, Karina (Hg., 2022): Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. Würzburg: Königshausen & Neumann (= Reihe Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik). [In Vorb.]

Kißling, Magdalena (2020): »Weiße« Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.

Knobloch, Jörg (Hg., 2011): Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt. Chancen und Risiken. München: kopaed (= kjl&m 11.extra).

Ladstätter, Theresia (Hg., 2010): Zwischen Welten Lesen. Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufen (KMS, AHS, BHS). Wien-Klagenfurt: Stadtschulrat für Wien, Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Mairbäurl, Gunda; Seibert, Ernst (Hg., 2016): Kulturelle Austauschprozesse in der Kinder- und Jugendliteratur. Zur genrespezifischen Transformation von Themen, Stoffen und Motiven im medialen Kontext. Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich, Bd. 17).

Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.

Mitterer, Nicola; Werner Wintersteiner (Hg., 2010): Weltliteratur. = ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 34, H. 1. Innsbruck: StudienVerlag.

Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner; Grobbauer; Heidi (Hg., 2014): Sich in die Welt hinauslesen. Weltliteratur im Unterricht. = Praxis Globales Lernen, H. 1.

Riemhofer, Andra (2015): Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Lesen auf eigene Gefahr. Marburg: Tectum.

Rösch, Heidi (2016): Globale Literatur im (Deutsch-als-) Fremdsprachunterricht. In: Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache, Jg. 43, H. 1, S. 3–20.

Schweiger, Hannes (2021): Vom Über-Setzen mit Übersetzungen. Sprach- und kulturreflexives Lernen mit Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. In: Kaiser, Irmtraud; Kern, Manfred; Michler,

Werner: Übertragen – Vermitteln – Übersetzen. Wien: Praesens (= Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2016|2017), S. 223–245.

Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).

Wintersteiner, Werner (²2021): Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung Globalisierung. Klagenfurt: Drava.

KJL+M

Auma, Maureen Maisha (2021): Exkludiert werden. Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur? In: Goethe-Institut (Hg.): Machtverhältnisse umdenken – für eine entkolonialisierte und antirassistische Welt. LATITUDE Magazine. Online: <https://www.goethe.de/prj/lat/de/ide/22085499.html> [Zugriff: 24.8.2021].

Becker, Karina (2019): Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Hybridität und Diversität in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In: Jeleč, Marijana (Hg.): Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 239–258.

Becker, Karina (2020): Vom Umgang mit kultureller Diversität in Kinder- und Jugendbüchern seit den 1990er Jahren. In: Sommerfeld, Beate (Hg.): Zwischen Ideologie und Transcreation. Schreiben und Übersetzen für Kinder. Poznań: Wydawnictwo Rys, S. 117–132 (= Studien zur Germanistik und Translationsforschung, Bd. 7).

Bjegač, Vesna; Simon, Nina (2020): Jonas Hassen Khemiris »Invasion!« aus subjektivierungsanalytischer Unterrichtsperspektive. In: Literatur im Unterricht – Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule, H. 2 (»Drama und Theater«), S. 163–174.

Eggers, Maureen Maisha (2008): Pippi Langstrumpf – Emanzipation nur für weiße Kinder? Rassismus und an (weiße) Kinder adressierte Hierarchiebotschaften. Online: https://blog.derbraunemob.info/wp-content/uploads/2008/10/pippi_langstrumpf-emanzipation_nur_fuer_weiße_kinder.pdf [Zugriff: 24.8.2021].

Hahn, Heidi; Laudenberg, Beate; Rösch, Heidi (Hg., 2015): »Wörter raus!?« Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.

Heiser, Ines; Mikota, Jana; Sudermann, Andy (Hg., 2022): Interkulturalität und Kinder- und Jugendliteratur/Interkulturelles Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Kinder- und Jugendliteratur: Themen – Ästhetik – Didaktik). [In Vorb.]

Osthues, Julian; Pavlik, Jennifer; Jakobi, Stefanie (Hg., 2022): Adoleszenz und Alterität. Heidelberg: Winter. [In Vorb.]

Rösch, Heidi (2021): Rassismuskritisches Interpretieren mit heterogenen Lerngruppen. In: ide. Informationen zur deutschdidaktik, Jg. 45, H. 1, S. 106–114.

Titelbach, Ulrike (Hg., 2021): Mehr Sprachigkeit – Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe. Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 7).

Performative Ansätze

Kanuiteh, Jack; Sajad, Hashemi Said; Schitow, Katharina; Simon, Nina (2019): SPRACHE – MACHT – WAS ?/! Performative Forschung meets (Umgang mit) Mehrsprachigkeit in der (universitären) Lehrer*innenbildung. In: Heitzmann, Daniela; Houda, Kathrin (Hg.): Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention. Weinheim: Beltz Juventa (= Diversity und Hochschule, Bd. 5), S. 114–130.

Simon, Nina (2018): Differenz erspielen – Augusto Boal's »Statuentheater« und diversitätssensible, diskriminierungskritische Bildung. In: Schultheater, H. 35, S. 34–37.

Simon, Nina (2019): Sich (nicht) zum Papagei machen (lassen). Zum Potential theaterpädagogischer Methoden in der inklusiven rassismuskritischen Bildungsarbeit. In: Aktaş, Ulaş; Gläßer, Thomas (Hg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa, S. 217–233.



Nachruf auf Elisabeth Schabus-Kant

Am 6. August d. J. ist unsere liebe Kollegin im *ide*-Beirat, Mag.^a Elisabeth Schabus-Kant, nach schwerer Krankheit für immer von uns gegangen.

Elisabeth hat in einzigartiger Weise die Verbindung von Theorie und Praxis der Deutschdidaktik verkörpert und gelebt. Das spiegelt sich auch in ihrer beruflichen Karriere, die hier nur in ganz groben Zügen nachgezeichnet werden kann. Schon in den 1970er Jahren war sie eine Zeit lang als Studienassistentin am Institut für Germanistik der Universität Wien angestellt, ab

1976 unterrichtete sie als Gymnasiallehrerin für Deutsch und Englisch am BG & BRG 10 in Wien. Zugleich war sie seit 1980 Universitätslektorin für Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Wien. Von 1993 bis 2002 war sie ehrenamtliche Leiterin der Arbeitsgemeinschaft für DeutschlehrerInnen beim Stadtschulrat für Wien. Sie hat in dieser Eigenschaft, zusammen mit Eva Holzmann, eine Zeitschrift für Deutschlehrkräfte, *GermanistInnen-Forum*, herausgebracht und sich sehr aktiv an den Klagenfurter Deutschdidaktik-Tagungen der 1990er Jahre beteiligt. Die Verbindung zur *ide* war damit schnell hergestellt. Begeistert über das Engagement der beiden Kolleginnen haben wir (Eva Rastner und ich, die damaligen Herausgeber*innen der Zeitschrift) sie in den neu gegründeten Beirat geholt.

Neben dem Schulunterricht und der Ausbildung von Lehrkräften an der Uni war Elisabeth aber auch als Schulbuchautorin tätig. In der Fortbildung von Lehrkräften war sie eine gefragte Referentin in ganz Österreich. Ein besonders schönes Langzeitprojekt, an dem Elisabeth führend beteiligt war, ist die intensive und regelmäßige Kooperation zwischen Deutschlehrer*innen und dem »Literarischen Quartier in der Alten Schmiede« in Wien, das persönliche Begegnungen mit Schriftsteller*innen ermöglicht. Aufgrund ihrer hohen Kompetenz wurde sie 2001 auch in den Beirat für Sprachentwicklung am Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur berufen. Sie hat an IMST-Projekten und am Sparkling Science Projekt »(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip: Sprache – Politik – Performanz« mitgewirkt. Dies alles zeugt von ihrer enormen Arbeitsleistung; aber auch die Vielfalt ihrer Interessen, Aktivitäten und Kompetenzen sucht ihresgleichen.

Mit Elisabeths Tod verliert die *ide* ihr am längsten tätiges Mitglied im Beirat. Sie war von 1996 bis heute (auch nach ihrer Pensionierung als Lehrerin) Mitglied des wissenschaftlichen Beirats unserer Zeitschrift, hat Aufsätze geschrieben und einige Hefte mit herausgegeben, darunter so wichtige und richtungsweisende wie »Mehrsprachigkeit« (2/2008) oder »Schrift und Schriftlichkeit« (1/2020). Besonders am Herzen gelegen ist ihr wohl das sehr innovative Heft »Die Donau – Länder am Strome« (2/2017).

Mindestens ebenso wichtig waren aber Elisabeths hellsichtige Analysen und substantiellen Kommentare bei den redaktionellen Besprechungen, wo es um die Evaluation der bereits erschienenen Hefte und die Planung neuer Themen ging. Elisabeth war einfach stets präsent. Ihre originellen Ideen und ihr stetiges Mahnen, die Unterrichtspraxis nicht aus den Augen zu verlieren, haben die Zeitschrift mehr geprägt, als das von außen hätte sichtbar werden können. Charakteristisch für sie war ihr kritischer Blick, gepaart mit einer freundlichen und konzilianten Haltung. Zugleich scheute sie keine Auseinandersetzung, wenn es ihr notwendig erschien. Ihr sympathisches Wesen und ihre unglaubliche Herzlichkeit trugen dazu bei, dass sachliche Meinungsverschiedenheiten nie zu persönlichen Konflikten wurden. Elisabeth konnte überzeugen.

Mit Elisabeth Schabus-Kant verliert das *ide*-Team eine wertvolle, wissenschaftlich höchst kompetente und zugleich in der Schulpraxis verankerte Kollegin. Zugleich verlieren wir einen lebenswürdigen Menschen und eine gute Freundin. Elisabeth hinterlässt eine große Lücke, doch sie soll in der Erinnerung bei uns bleiben. Noch oft werden wir fragen: Wie hätte Elisabeth diese Situation eingeschätzt? Welche Vorschläge hätte sie wohl gemacht?

WERNER WINTERSTEINER

Kommentar

Martin G. Weiß

Das Unterrichtsfach Ethik

Was ist Ethik? Eine berühmte, indirekte, Antwort auf diese Frage hat der große Philosoph der Europäischen Aufklärung, Immanuel Kant (1724–1804), gegeben, indem er anführte, dass es in der Ethik um die Beantwortung der Frage »Was soll ich tun?« gehe. Das, was ich tun soll, ist nach Kant nun aber das, was ich als »gut« erkannt habe, denn wirklich verwirklichen wollen kann ich nur, was ich als »sein-sollend« bewerte. So erweist sich die Frage nach der Ethik als die Frage nach dem, was sein soll, das heißt nach dem Guten und infolgedessen als Frage nach der Unterscheidung von Gut und Böse. Eine (problematische) These, wie diese Unterscheidung zustande kommt, legt Robert Musil (1880–1942) einer seiner Romanfiguren in den Mund. In *Der Mann ohne Eigenschaften* erklärt Ulrich seiner Schwester Agathe:

»Darf ich dir sagen, was ich unter Moral verstehe? [...] Moral ist Regelung des Verhaltens innerhalb einer Gesellschaft, vornehmlich aber schon die seiner inneren Antriebe, also der Gefühle und Gedanken.« »Das ist ein großer Fort-

schritt in wenigen Stunden!« entgegnete Agathe lachend. »Heute morgen hast du noch gesagt, du wissest nicht, was Moral sei!« »Natürlich weiß ich es nicht. Trotzdem kann ich dir ja ein Dutzend Erklärungen geben. Die älteste ist, daß Gott uns die Ordnung des Lebens in allen ihren Einzelheiten geoffenbart hat.« — »Das wäre die schönste!« sagte Agathe. »Die wahrscheinlichste ist aber«, betonte Ulrich, »daß Moral wie alle andere Ordnung durch Zwang und Gewalt entsteht! Eine zur Herrschaft gelangte Gruppe von Menschen auferlegt den anderen einfach die Vorschriften und Grundsätze, durch die sie ihre Herrschaft sichert. Gleichzeitig hängt sie aber an denen, die sie selbst groß gemacht haben. Gleichzeitig wirkt sie damit als Beispiel. Gleichzeitig wird sie durch Rückwirkungen verändert: das ist natürlich verwickelter als man es in Kürze beschreiben könnte, und weil es keineswegs ohne Geist vor sich geht, aber auch keineswegs durch den Geist, sondern durch die Praxis, ergibt es schließlich ein unübersehbares Geflecht, das sich scheinbar so unabhängig wie Gottes Himmel über allem spannt. Nun bezieht sich alles auf diesen Kreis, aber dieser Kreis bezieht sich auf nichts. Mit anderen Worten: alles ist moralisch, aber die Moral selbst ist nicht moralisch!« (Musil 1999, Kap. 38, S. 1024)

Nicht zuletzt, um junge Menschen in die Lage zu versetzen, solche – immer noch aktuellen – Ansichten kritisch diskutieren zu können, ist im Schuljahr 2021/22 das Schulfach Ethik als alternativer Pflichtgegenstand zum konfessionellen Religionsunterricht an den schulischen Sekundarstufen eingeführt worden. Besonders in der Kombination mit dem jeweils gewählten zweiten Unterrichtsfach, nicht zuletzt Deutsch, eröffnet das Studium des Unterrichtsfaches Ethik kritische Perspektiven. Das Studium soll dazu befähigen, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre eigenen Werthaltungen zu reflektieren und zu begründen bzw. die mögliche objektive Ausweglosigkeit ethischer Dilemmata zu erkennen.

Dies ist freilich nur möglich, wenn die angehenden EthiklehrerInnen diesen Prozess zunächst selbst durchlaufen haben. Dafür stellt eine Beschäftigung mit bestehenden Moralkonzepten und überlieferten ethischen Theorien eine wichtige Grundlage dar, denn gerade in der Gegenüberstellung unterschiedlicher ethischer Ansätze gelingt es oftmals, sich seiner eigenen Vorurteile bewusst zu werden und so die Basis dafür zu schaffen, wirklich verantwortliche Entscheidungen zu treffen, das heißt Entscheidungen, die, obschon nie unfehlbar, nach bestem Wissen und Gewissen getroffen wurden.

In modernen liberalen Demokratien, die auf der Freiheit ihrer BürgerInnen gründen und diese Freiheit zu schützen als oberstes Ziel haben, gibt es keine Institutionen (mehr), die vorgeben worin das »gute Leben« besteht. Vielmehr kann (und muss) jeder »nach seiner eigenen Fassung selig werden«. Vieles ist möglich, solange meine persönliche Version des »guten Lebens« nicht andere daran hindert, ihre eigene Version eines gelungenen Lebens zu verwirklichen. In einer Welt, in der mir nicht von außen vorgeschrieben wird, was ich tun und lassen soll, bin ich für

mich selbst verantwortlich, dafür wie ich leben will, was ich als erstrebenswert, also als gut erachte und was nicht. Da wir aber nicht allein auf der Welt sind, sondern mit vielen anderen Menschen zusammenleben, sind wir darauf angewiesen, uns darüber zu verständigen, was wir jeweils als das Gute begreifen und wie wir es in unserer gemeinsamen Welt verwirklichen können. Der berühmte Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno (1903–1969) spricht davon, dass Demokratien auf mündige BürgerInnen angewiesen sind, wenn sie nicht über kurz oder lang in Diktaturen umschlagen sollen, und fordert daher eine schulische »Erziehung zur Mündigkeit«. Eine solche sollte der Ethikunterricht darstellen.

Literatur

MUSIL, ROBERT (1999): *Der Mann ohne Eigenschaften I*. Erstes und zweites Buch. Hg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt.



Assoc. Prof. Mag. Dr. Martin G. Weiß

ist Associate Professor und Vorstand des Instituts für Philosophie der Universität Klagenfurt. Mitglied der interuniversitären Fachgruppe Ethik für das Curriculum UF Ethik. Zahlreiche Publikationen im Bereich Ethik, Bioethik und Biopolitik.

E-Mail: martin.weiss@aau.at

ide empfiehlt



Magdalena Kißling **Weiße Normalität**

Perspektiven einer postkolonialen
Literaturdidaktik.

(= Postkoloniale Studien in der Germanistik,
Bd. 10).

Bielefeld: Aisthesis, 2020. 432 Seiten.

ISBN 978-3-8498-1333-8 • EUR 46,30

Um auf die Herausforderungen einer »Schule in der Migrationsgesellschaft« adäquate Antworten zu finden, wurden in den letzten Jahren etliche fachdidaktische und pädagogische Versuche unternommen. Als wirkmächtigstes Konzept gilt nach wie vor das Interkulturelle Lernen, das – zumindest in Österreich – seit 1992 als Unterrichtsprinzip verankert ist. Kritik an diesem Konzept wurde immer wieder laut – unter anderem wegen der Dominantsetzung der Kategorie »Kultur«, die essentialistische Vorstellungen über Menschen mit verschiedenen Herkunftsnamen eher bekräftigte als dekonstruierte und geopolitische Machtgefälle ignorierte. Aus dieser Kritik

heraus sind auch in der Deutschdidaktik immer wieder neue Ansätze entstanden (vgl. etwa Rösch 2000, 2017; Wintersteiner 2006), zu denen nun auch Magdalena Kißling mit ihrer Monografie einen bedeutenden und spannenden Beitrag leistet. Legitimieren kann sie die Notwendigkeit einer Erweiterung der allgemeinen Literaturdidaktik durch eine postkoloniale Perspektive mit dem Hinweis auf die Unzulänglichkeiten des Systems Schule, in dem Bildungserfolg und soziokulturelle Zugehörigkeit immer noch in einem besonders hohen Maße miteinander korrelieren. Kißling dringt aber in ihrer Arbeit viel tiefer vor, als das die Bildungspolitik hierzulande und manche pädagogischen Konzeptpapiere tun.

Ihr Konzept einer postkolonial und rassismuskritisch orientierten Literaturdidaktik versucht nämlich, gleich die Grundfeste europäischer Epistemologie ins Wanken zu bringen. Das heißt, Ordnungen einer *weißen* Normalität zu durchbrechen, indem sie für die Dekolonisierung eines bislang fast ausschließlich an eine *weiße* Schüler*innenschaft angepassten Curriculums plädiert und zur kritischen Auseinandersetzung mit *Weißsein* und dessen sozialen Implikationen aufruft: »Beobachtet werden soll ein Ort, der selbst unbenannt ist, jedoch zugleich einen Standpunkt struktureller Vorteile und Privilegien darstellt. Es handelt sich um einen Ort, der Normen setzt, insofern gesellschaftlich privilegierte Menschen von ihm aus sich selbst, andere und die Gesellschaft bestimmen.« (Kißling 2020, S. 10) Pate stehen Kißling dabei unter anderem Denker*innen wie María do Mar Castro Varela, Walter Mignolo und Gayatri Spivak, die

auf die Verstrickungen der europäischen Moderne mit dem Kolonialismus aufmerksam machen und institutionelle Ein- und Ausschlüsse »in *weißen* Normalitätsräumen« mit globalen Macht- und Ungleichheitsrelationen sowie mit dem Fortwirken kolonialer/rassistischer Denk- und Argumentationsmuster in Verbindung bringen. Somit steht im Mittelpunkt der theoretischen Überlegungen auch bei Kißling ein weit verstandener Rassismusbegriff, der Formen des Alltagsrassismus und sprachliche Verletzungen ebenso miteinschließt wie Ausgrenzungs- und Diskriminierungspraktiken auf der individuellen, kollektiven und institutionellen Ebene und der auch Kunst und Literatur prägt. Literarische Texte genauso wie andere Kunstwerke fungieren nämlich – so Kißlings Ausgangsthese (vgl. S. 9) – als Speicher kulturellen Wissens über die Figur des Fremden und Anderen und somit reflektieren sie auf verschiedene Weise kollektive Deutungs- und Denkmuster sowie historisch entwickelte und aktuelle Umgangsformen mit Schwarzen und People of Color. Das Besondere an der Literatur ist jedoch, dass sie sich »in einem Spannungsfeld zwischen Affirmation (Normalisierung) und Subversion (Möglichkeit) kolonialer Logik [bewegt]« (S. 12) und in dieser Eigenschaft *weiße* Herrschaftsordnungen nicht bloß zu reproduzieren und zu konstruieren, sondern auch zu destabilisieren vermag.

Die von Kißling herausgearbeitete rassismus- und diversitätssensible Lektüre – ein Texterschließungsverfahren, das auf der Methode der postkolonialen Diskursanalyse basiert – soll demnach dieser Oszillation der

Werke zwischen »Möglichkeits- und Normalitätsräumen« nachgehen und dabei insbesondere auf die Figurenzeichnung – vor allem auf die Darstellung Schwarzer und ethnisch als anders markierter Figuren –, auf die Stimme und Perspektivenstruktur, auf die etablierten symbolischen Raumordnungen sowie auf sprachliche Verletzungen und rassistische Wörter achten. Ergänzt werden soll diese nah am Text bleibende Lektüre notwendigerweise mit der Untersuchung des historischen Kontextes und dessen (kolonialer und rassistischer) Diskurse, die in den Texten sichtbare oder eben unsichtbare Spuren hinterlassen. Somit schließt sich Kißlings Arbeit an jene kulturwissenschaftliche Grundannahme an, dass Literatur zwar als autonomes ästhetisches System, aber nicht losgelöst von der außerliterarischen Welt betrachtet werden kann. In diesem Sinne spricht sie von einem »*weißen* Erzählen« und einem »positionierten Sprechen« von Autor*innen, die vorherrschende Diskurse der Gesellschaft, deren Mitglieder sie sind, in ihrer »Rede« übernehmen und wiederholen.

Welche neuen Erkenntnisse eine postkoloniale Lektüre, die *race* als Analysekategorie systematisch berücksichtigt, zutage fördern kann, zeigen die genauen und sensiblen Untersuchungen der Autorin zu drei Texten aus der Höhenkammliteratur: Goethes *Iphigenie auf Tauris*, Fontanes *Effie Briest* und Koeppens *Tauben im Gras*. In literaturdidaktischer Hinsicht ist vor allem die Analyse der Unterrichtsmaterialien und Handreichungen zu den Werken besonders erhellend und ertragreich. Hier wird nämlich deut-

lich, dass koloniale und rassistische Rhetoriken und Kollektivbilder, selbst wenn literarische Texte wie der Roman Koeppens diese parodistisch unterlaufen, durch die didaktische Kommentierung – etwa durch Nicht-Thematisierung oder Banalisierung von rassistischen Ausdrücken, mangelnde Kontextualisierungen und durch »die einseitige Adressierung *weißer* Bildungssubjekte« (S. 285) – stillschweigend weitertradiert werden (vgl. S. 365). Spätestens an diesem Punkt wird deutlich, wie weitreichend die Implikationen der Ergebnisse der Studie auf zukünftige literaturdidaktische und bildungspolitische Maßnahmen wären. Eine kritische Re-Lektüre von (deutschsprachigen) Primärtexten vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart reicht nämlich nicht aus, Lehrende und Lernende für den bis heute andauernden Zustand der Postkolonialität zu sensibilisieren. Es sind der Unterrichtsraum, in dem rassisierende Diskurse bewusst oder unbewusst wiederholt werden, und der Deutungskanon selbst, also die diskursiven Kommentierungen der Werke, die auf ihre Potenzialität hin, koloniale Logiken fortzuschreiben, kritisch befragt werden müssten. Aus diesem Grund ist in Kißlings didaktischem Konzept nicht nur eine neue Art, mit literarischen Texten und ihrer potentiell verletzenden Sprache umzugehen, anvisiert, sondern es werden auch diskriminierungssensible Verfahren aus dem *Anti-Bias*- und *Social-Justice*-Bereich berücksichtigt, die im konkreten Unterrichtsgeschehen einerseits subtile Formen von Rassismen und Diskriminierungsmechanismen reflektierbar machen, andererseits nicht-*weiße* Bildungssubjekte ermäch-

tigen, mit Diskriminierungen im schulischen und außerschulischen Kontext umzugehen.

Es steht außer Frage, dass das hier so umfassend und überzeugend erarbeitete Konzept einer postkolonialen Literaturdidaktik nicht alle Probleme eines ungerechten Bildungssystems lösen kann. Fest steht jedoch, dass Kißlings theoretisch wie didaktisch fundierte Monografie neue Wege im Umgang mit Literatur, Rassismus und Diversität auslötet. Für uns Deutschdidaktiker*innen bleibt nur noch zu überlegen, ob die oben formulierte Kritik an den Unterrichtsmaterialien nicht zum Anlass genommen werden sollte, unsere Rolle in der (sekundären) Stabilisierung *weißer* Normalitätsräume in Wissenschaft und Forschung zu hinterfragen.

HAJNALKA NAGY

Literatur

- RÖSCH, HEIDI (2000): Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 7), S. 35–49.
- DIES. (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).

HAJNALKA NAGY siehe Seite 34.

Neu im Regal

Miriam Houska

Literaturkanon in interkulturellen Kontexten

(= Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 5).
Berlin: Erich Schmidt, 2019. 426 Seiten.
ISBN 978-3-503-17751-6 • EUR 92,50

Die hier vorliegende, auf der Dissertation der Autorin beruhende Publikation nimmt Kriterien einer professionellen Literatúrauswahl für den Unterricht im Kontext des Deutschen als Fremdsprache in den Blick. Forschungsleitend ist dabei einerseits die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Selektion und einem möglicherweise bereits bestehenden literarischen Kanon, andererseits auch die Analyse des Prozesses der Literatúrauswahl und die Kanonisierungspraxis in interkulturellen Kontexten. Die Untersuchung legt dabei den Fokus auf die Perspektive im Ausland tätiger Lektor_innen des Österreichischen Austauschdienstes und führt subjektive Theorien von Lehrenden, Expert_innen und Studierenden zusammen.

Da es keinen feststellbaren, vorgegebenen Kanon gibt, wird das Kanonmodell der »invisible hand(s)« nach Simone Winko erstmals auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache angewendet, um Kanonisierungsfaktoren zu identifizieren und darauf basierend Handlungsempfehlungen abzuleiten. Ziel der Arbeit ist es, exemplarisch der Existenz eines »heimlichen« Literaturkanons im DaF-Bereich anhand von

Indizien nachzugehen und empirisch fundierte Reflexionshilfen für eine begründete Literatúrauswahl und einen professionellen »un-heimlichen« Umgang mit Kanons in interkulturellen Kontexten zu bieten.

Die empirisch fundierte Qualifikationsarbeit gewährt erhellende Einblicke zur Literatúrauswahl im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, die zusammenfassenden Handlungsempfehlungen sind nicht nur für Deutsch als Fremdsprache-Lehrende im interkulturellen Kontext hilfreich.

Jan Standke, Dieter Wrobel (Hg.)

Ästhetisierung der Natur und ökologischer Wandel

Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur.
Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2021.
300 Seiten.
ISBN 978-3-8682-1899-2 • EUR 36,50

Die Zeichen globaler Umweltveränderungen sind allgegenwärtig und rücken die Natur aktuell sehr stark in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Beschäftigung mit den Folgen des Klimawandels, des Artensterbens in der Tier- und Pflanzenwelt, Fragen des Umgangs mit Umweltressourcen u. Ä. m. prägen den gesellschaftlichen Diskurs und machen auch vor dem Klassenzimmer nicht Halt, wie auch ein Blick in aktuelle Curricula, die Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung als Bildungsziel ausweisen, belegt. Ökologische Themen sind heutzutage im Literaturbetrieb fest verankert und auch Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik beschäftigen sich mit der Verhandlung von Natur in literarischen

Texten und anderen Medien. Die Auswirkungen des menschlichen Lebens und Handelns im Anthropozän und der dadurch verursachte ökologische Wandel zeigen sich im Erzählen über Veränderungen des Verhältnisses von Natur und Kultur, von Mensch und Umwelt, was in zahlreichen Beiträgen beleuchtet wird. Im Zentrum der hier versammelten Texte stehen unter anderem Überlegungen zu einem werte-reflexiven Literaturunterricht und dessen Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung, die Thematisierung von Natur in literarischen, auch lyrischen Texten und Texten aus der Popmusik. In aktuellen Publikationen der Kinder- und Jugendliteratur dominiert die Darstellungen von meist düsteren Zukunftsperspektiven für Natur und Menschheit, denen aber auch positive, die Fantasie und Entdeckungsfreude anregende Werke entgegengestellt werden; eine medienübergreifende Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt in Bilderbuch und Comic. Nicht zuletzt werden Anstöße zum kultur-ökologischen Lernen geboten, wobei besonders die Tier- und Pflanzenwelt in den Blick genommen wird.

Die Beiträge dieses wegweisenden Sammelbandes nähern sich der Ästhetisierung von Natur in der Gegenwartsliteratur aus unterschiedlichen Perspektiven und bieten Anregungen für einen Deutschunterricht, der Möglichkeiten für ein ökologisch interessantes literarisches Lernen eröffnet. Empfehlenswert ist der Band mit seinen unterschiedlichen Zugängen zu diesem höchst aktuellen Thema, das zu einer fächerübergreifenden, multiperspektivischen Auseinandersetzung einlädt, für Deutschdidaktiker_innen

an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, für Lehrende, die in der Lehrer_innen-Aus- und Weiterbildung tätig sind, für Studierende im Lehramt und vor allem für Lehrpersonen aus allen Schulstufen und Schulformen.

Alois Moosmüller (Hg.)

Interkulturelle Kompetenz

Kritische Perspektiven.

(= Münchner Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation, Bd. 30).

Münster-New York: Waxmann, 2020.

386 Seiten.

ISBN 978-3-8309-4245-0 • EUR 38,00

Die Beschäftigung mit Interkulturalität ist in privaten, beruflichen und öffentlichen Kontexten seit den 1990er Jahren allgegenwärtig, Auswirkungen der Globalisierung und die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte haben dies noch einmal intensiviert. Unklar bleibt aber sehr häufig, was unter dem Begriff »interkulturelle Kompetenz« genau zu verstehen ist. Die gängige Definition, erfolgreich und angemessen mit Menschen unterschiedlicher Kulturen umgehen zu können, blendet einige kritische Fragen aus. Anliegen des vorliegenden Sammelbandes ist es daher – wie im Untertitel festgehalten –, auch »kritische Perspektiven«, verstanden als grundlegende Reflexion aktueller Diskurse, Theorien, Modelle und Ideen miteinzubeziehen. Von den Autorinnen und Autoren wird das durchaus umstrittene Konstrukt der Interkulturellen Kompetenz aus unterschiedlichen Fachperspektiven, wie Ethnologie, Linguistik, Pädagogik, Psychologie und Didaktik, beleuchtet, wobei heterogene Begriffs- und Verstehensvarianten bestehen bleiben.

Die Spannbreite der Beiträge umfasst dabei eine differenzierte Auseinandersetzung mit Entwicklungslinien und Tendenzen des wissenschaftlichen Feldes Interkultureller Kommunikation und des Umgangs mit den Begriffen Kultur, Interkulturalität und interkultureller Kompetenz, aber auch Fragen der theoretischen Konzeptionen und der Methodologie in spezifischen interkulturellen Handlungsszenarien. Alois Moosmüller ist es dabei im vorliegenden Sammelband sehr gut gelungen, aktuelle Debatten, Theoriebildungen und Praxisansätze, die sich mit dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz beschäftigen, zusammenzuführen. Die kritischen Sichtweisen zeigen ein differenziertes Bild des Begriffs Interkulturelle Kompetenz und laden zu weiterer Vertiefung und umfassender Reflexion ein, um durch einen offenen Umgang mit dem Potential interkultureller Begegnungen und den damit verbundenen Ressourcen Voraussetzungen für eine anvisierte individuelle und gesellschaftliche Verbesserung und die Förderung einer »humanistischen Globalisierung« zu schaffen. Ein lohnendes Ziel, dem höchste Aufmerksamkeit zuteilwerden möge.

Stefan Emmersberger
**Der Kommentar in Abitur
 und Sekundarstufe II**

Baltmannsweiler: Schneider Verlag
 Hohengehren, 2019. 490 Seiten.
 ISBN 978-3-8340-1986-8 • EUR 51,29

Der PISA-Schock 2000/2001 hat zu zahlreichen bildungspolitischen Veränderungen in Deutschland, aber auch in Österreich geführt, ein besonders sichtbares Zeichen dafür ist die Ent-

wicklung von bundesweit standardbasierten Reifeprüfungen. Neue Aufgabenformate wurden entwickelt, dabei stellt die situativpragmatische Profilierung von Schreibaufgaben eine besondere Herausforderung dar. Das materialgestützte Schreiben rückte in den Fokus schreibdidaktischer Überlegungen, Schüler_innen sollen lernen, vorgegebenes Material zu rezipieren, kritisch zu sichten und für eigene Schreibziele zu nutzen. Dies ist besonders für das Verfassen »außerschulischer«, adressatenorientierter, kommunikativer Textsorten erforderlich.

Stefan Emmersberger stellt den journalistischen Zeitungskommentar in den Fokus seiner empirisch fundierten Dissertation, auf der die hier vorgestellte Publikation beruht. Dabei setzt er sich in einem theoretischen Teil mit dem Wandel der schulischen Aufgabenkultur und Parametern für die Entwicklung einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz mit besonderem Blick auf Textprozeduren auseinander. Im empirischen Teil seiner Arbeit präsentiert er eine sehr detaillierte kontrastive Korpusanalyse von Schüler_innen- und Expert_innentexten. Daraus leitet er abschließend Förderpotentiale ab und zeigt Gelin- gensbedingungen für einen kompetenzorientierter Schreibunterricht auf.

Diese sehr kenntnisreiche Arbeit stellt einen wertvollen Beitrag schreibdidaktischer Forschung dar, deren praktische Implikationen zweifellos auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und den schulischen Schreibunterricht fruchtbringend anwendbar sind.

Rezensionen: URSULA ESTERL