

Serielles Erzählen kolonialer Rhetoriken

Ein diskursreflexives Unterrichtsmodell an der Schnittstelle von literaturunterrichtlichem und literaturmusealem Lernen

Magdalena Kibling

1. Einleitung

Warum literarische Texte lesen? Mit dieser Frage befassen sich Literaturdidaktik und Literaturmuseum und beantworten sie vielschichtig: mit Blick auf den informatorischen Gebrauch, auf leichte Unterhaltung, auf intimes Lesen, auf kulturelle Partizipation, auf literarische Enkulturation (vgl. Graf 2002: 49f.). Einig ist sich die Literaturdidaktik, dass alle hier aufgeführten Rezeptionsmodi über alle Altersstufen hinweg bedeutend und sowohl im schulischen Kontext als auch an außerschulischen Lernorten wie der Literatúrausstellung zu fördern sind. Was aber genau meint, ein informatorisches Wissen aus literarischen Texten zu ziehen und was bedeutet kulturelle Teilhabe? Handelt es sich um die Fähigkeit, literarische Verweisspuren im Alltag, wie etwa ›die Gretchenfrage‹, verstehen zu können oder gilt es, dazu zu befähigen, sich aktiv und kritisch in Bezug zu gängigen Deutungsweisen eines Textes zu setzen? Bedeutet intimes Lesen, für sich zu lesen oder Texte nah an sich heran kommen zu lassen und eigene Vorstellungsbilder in Vertrautheit mit dem Text in Frage zu stellen? Mit diesen Fragen gehen Überlegungen einher, wie sich eine Lektüre didaktisch bzw. museal unterstützen lässt, die ebenso auf Identitätsbildung (intimes, selbstreflexives Lesen) und Weltbildung (informatorisches Lesen, moralisch legitimes und illegitimes Sprechen) als auch auf Enkulturation (epochenspezifische Schreibweisen) ausgerichtet ist. Hinsichtlich dieser Fragen nach Lernzielen, didaktischen Lernwegen und musealen Ausstellungsarten gehen die Antworten auseinander bzw. bleiben unbestimmt. Mit dem Beitrag sollen sie in den Fokus rücken, indem danach gefragt wird, welches Potenzial für Identitätsbildung, Weltbildung und Enkulturation von Literatur für Kinder und Jugendliche ausgeht und mit welchen Verfahren und an welchen Lernorten dieses Potenzial ausgeschöpft werden kann. Die zugrundeliegende These ist dabei, dass die Wahl des Texterschließungsverfahrens entscheidend dazu beiträgt, auf welchen Ebenen Schüler:innen literarischen Texten begegnen, also ob sie Texte subjektiv oder kultur- und selbstreflexiv lesen.

Feststellen lässt sich, dass bis dato in der literaturdidaktischen und literaturmusealen Forschung eine Neigung zur subjektivierenden Textlektüre bei gleichzeitiger Marginalisierung metareflexiver Textzugänge besteht. Welche Chancen in einer stärkeren Verankerung übersubjektiver Rezeptionswege in der schulischen (Literaturunterricht) und außerschulischen Literaturbegegnung (Literaturmuseum) liegen und welche konkreten Modellierungsansätze sich hier eignen, soll nachfolgend aus einer postkolonial-diversitätssensiblen Perspektive untersucht werden. Ich blicke hierfür zunächst aus zwei Perspektiven auf literarisches Lernen: zum einen im Vermittlungskontext Schule. Hier zeige ich auf, mit welchen Texterschließungsverfahren in der Regel literarisches Lernen zu fördern versucht wird und welche Teilkompetenzen dabei auch vernachlässigt werden. Zum anderen betrachte ich den außerschulischen Lernort Literatúrausstellung als Ort literarischen Lernens, der sich in den Ansätzen, Literatur materiell, erinnerungskulturell oder symmedial-ganzheitlich zugänglich zu machen, unterscheidet. Untersucht wird, inwiefern im Literaturmuseum gesellschaftliche (Kolonial-)Diskurse eine Rolle spielen. Daran schließen zwei Fallbeispiele aus der Unterrichtspraxis einer fünften Klasse und einer Lehrwerksanalyse für die gymnasiale Oberstufe an, anhand derer sich Grenzen bisheriger Texterschließungsverfahren zur Ausbildung literarischen Lernens im rein schulischen Kontext zeigen lassen. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen stelle ich ein Unterrichtsmodell zur Identifikation und Reflexion diskursiver Verschränkung mit kolonialen Rhetoriken vor, das sich an der Schnittstelle von schulischem und musealem Lernen bewegt und mit dem Versuch einhergeht, das Wechselverhältnis zwischen realer und diegetischer Welt im Spannungsverhältnis zwischen kolonialhistorischer Diskursabbildung und ästhetischer Diskursvarianz nachzuvollziehen. Es handelt sich um ein Modell, das zum Ziel hat, die Verflochtenheit literarästhetischer Textbegegnung mit Fragen natio-ethno-kultureller Diversität aufzuzeigen. Konkretisieren möchte ich das Unterrichtsmodell am Beispiel von Theodor Fontanes Roman *Effi Briest*.

2. Zur Bedeutung von Diversität in Texterschließungsverfahren und Literatúrausstellungen. Literarische Textzugänge im literaturunterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontext

Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht werden in der literaturdidaktischen Forschung bislang nur marginal und kaum systematisch betrachtet (vgl. Bernhardt 2023: 271), mit den symmedial-ganzheitlichen Wegen, die Literaturmuseen für die Literaturbegegnung teils ausloten, stellen sie aber ein Potenzial für literarästhetisches Lernen dar und werden daher in die Frage nach der Bedeutung, die Diversität im Kontext literarischen Lernens spielt, mit einbezogen.

Für den schulischen Kontext erweist sich als eine zentrale Aufgabe literarischen Lernens, Schüler:innen zu befähigen, »sich einen Text inhaltlich, formal und/oder strukturell zu erschließen in dem Sinn, dass sie dadurch ihre Fähigkeit, sich über diesen Text mitzuteilen, merklich verbessern.« (Abraham/Kepser 2009: 220) Gefördert werden soll diese Mitteilungsfähigkeit über die Ausbildung einer literarischen Kompetenz, die Spinner (2006) in einem Grundlagentext¹ in elf Teilaspekte differenziert. Zentral zu benennen, weil sie im Forschungsdiskurs immer wieder angeführt wird, ist insbesondere die Teilkompetenz »subjektive Involviertheit« (Spinner 2006: 8) in einen literarischen Text, die Spinner zufolge die Intensität literarischen Verstehens wesentlich mitbestimmt. Rekuriert wird zudem wiederkehrend auf den Perspektivwechsel. Es gilt, Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen (vgl. ebd.: 9) und eine »mitfühlende Empathie« (ebd.: 10) ebenso auszubilden wie Alteritätserfahrung und Irritation infolge der Fremdheit einer Figur für gesteigerte Selbstreflexion nutzbar zu machen (vgl. ebd.). Diese beiden subjektiv-gefühlbetonten Zugänge zu ästhetischen Medien verknüpft Spinner mit kognitiv-analytischen Formen der Textbegegnung. Zu diesen zählt etwa die Fähigkeit zur »Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung, die für die ästhetische Wirkung literarischer Texte wichtig ist« (ebd.). Aber auch die Befähigung, mit Fiktionalität bewusst umzugehen. Schüler:innen sollen die Komplexität wissenspoetologischer Zusammenhänge erkennen und begreifen, dass Literatur keine Wirklichkeitsaussagen macht, fiktionale Erzählungen sich zugleich aber mit außertextlichen Realitäten verbinden lassen (vgl. ebd.).

Um diese literarische Kompetenz, die subjektive mit kognitiven Zugängen verbindet und kumulativ über die Klassenstufen hinweg erworben werden soll, auszubilden, hat die Literaturdidaktik verschiedene Texterschließungsverfahren hervorgebracht, die sich mit Ulf Abraham und Matthis Kepser in vier übergeordnete Kategorien einteilen lassen: in die inhaltssichernden, die textnahen, die szenischen und die diskursiven Verfahren.² Zu den drei erstgenannten Verfahren liegen zahlreiche Modellierungsentwürfe vor. So kennt das *inhaltsichernde Verfahren* Strategien wie Inhaltsangabe, Nacherzählung und Zusammenfassung (vgl. Abraham/Kepser 2009: 220f.), das *textnahe Lesen* verwendet Techniken wie Kommentieren, Précis-Schreiben oder Parodieren (vgl. ebd.: 221f.) und das *szenische Verfahren* operiert mit Übungen wie dem szenischen Lesen oder dem Bauen von Standbildern (vgl. ebd.: 223–225). Unter der vierten Kategorie, den diskursiven

1 Bei dem Basistext handelt es sich um den Auftakt einer Debatte um die Stärkung literarästhetischer Bildungsanteile im Kontext einer output- und kompetenzorientierten Bildungswende, der schnell zu einem der zentralen Referenztexte der Literaturdidaktik wurde (vgl. Lösener 2015: 1).

2 Einen Überblick über Texterschließungsverfahren bieten Abraham/Kepser in ihrer Einführung (2009: 231).

Verfahren, versammeln Abraham und Kepser hermeneutische (z.B. verschiedene Lesarten eines Textes diskutieren) und literarästhetische Verfahren wie das offene Unterrichtsgespräch, die beispielsweise mit dem Heidelberger Modell praxisnah ausgearbeitet und empirisch beforscht sind (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Gepert 2010, Heizmann/Mayer/Steinbrenner 2020). Eine Ausnahme in dieser vierten Kategorie stellen die diskursanalytischen Verfahren dar, deren Ansatzpunkt ist, Literatur nicht entkoppelt von gesellschaftlichen Diskurspraktiken zu rezipieren, sondern poetische Darstellungsweisen auf Verschränkungen mit außerdiegetischen Diskursen zu untersuchen und zu prüfen, was in fiktionalen Welten wie vertreten und als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Theoretisch inspiriert von der historischen Diskursanalyse haben sich im Zuge des *Cultural Turn* in den Literaturwissenschaften narratologische Diskursanalyseverfahren wie die genderorientierte Erzähltextanalyse (Nünning/Nünning 2004), das konstellative Lesen (Schößler 2012), die kontrapunktische Lektüre (Dunker 2008) oder die postkoloniale Erzähltheorie (Birk/Neumann 2002) herausgebildet. Die Errungenschaft dieser Textanalyseverfahren ist es, Darstellungsweisen von Norm und Abweichung kritisch zu reflektieren und Fremdheitskonstruktionen in ihrer Funktion für die Diegese vor dem Hintergrund historischer Diskurse, die immer auch in Differenzordnungen eingebettet sind und Fragen von Diversität und Ausgrenzung einschließen, zu untersuchen und wirkungsästhetisch zu diskutieren. Die Teilkompetenzen Perspektivwechsel zu vollziehen, den oder das Fremde zu verstehen und Alterität zu erfahren werden durch diesen diskursreflexiven Blick genauer betrachtet. Denn das diskursanalytische Textverfahren fragt nicht, wie sich ein Perspektivwechsel methodisch vollziehen und Fremdverstehen anbahnen lässt, sondern inwiefern ein Verstehen des Anderen überhaupt denkbar und nicht etwa nur das Erkennen der eigenen Imagination vom Anderen ist, die immer auch von gesellschaftlich dominanten Diskursen einer Zeit geprägt wird. Im Unterschied zu hermeneutischen sind diskursanalytische Ansätze in der literaturdidaktischen Forschung bis dato wenig besprochen und in der Aufgabenkultur kaum präsent.³

Sind sie im Ansatz zu komplex und in der Ausführung zu kognitiv-analytisch, um sie unterrichtlich altersgemäß zu modellieren? Dieser Schluss wäre zu voreilig gezogen. Die These des Beitrags lautet vielmehr, dass die diskursanalytischen Verfahren in der unterrichtlichen Praxis marginalisiert bleiben, weil in der Literaturdidaktik bislang kaum intensiv über theoretische Grundlagen des Faches, die zahlreiche geisteswissenschaftliche Fächer im Zuge des *Cultural Turn* geführt und darüber weitergehende Forschungsfragen generiert und Beobachtungsperspektiven gewonnen haben, diskutiert wurde (vgl. Mitterer 2016: 13). Zu konstatieren

3 Eine Ausnahme stellen u.a. Gerhard Katthagen (1990) und Clemens Kammler (2000, 2017) dar.

ist für die Deutschdidaktik vielmehr eine gewisse Theorielosigkeit in der didaktischen Konzept- und Modellbildung (vgl. Baum 2010: 114), obgleich es Bestrebungen gab, die Deutschdidaktik kulturtheoretisch zu rahmen und wissenschaftstheoretisch als eine Kulturwissenschaft zu bestimmen (vgl. Baum/Bönnighausen 2010, Kepser 2013). Diversitäts- und differenzorientierte Verfahren wie die (post-)koloniale Diskursanalyse sind, wenn überhaupt, dann nur oberflächlich in didaktische Konzeptbildungen eingegangen.

Ähnlich sieht es in Bezug auf außerschulische Lernorte aus, auch hier finden sich kaum systematische Ansätze, um Fragen der Diversität in der literaturmuseumalen Darstellung zugänglich(er) zu machen. Folgt man Bernhardt, zeigen sich innerhalb bestehender literaturmuseumaler Praktiken derzeit vier Ansatzpunkte: Mit den personal, biographisch und erinnerungskulturell orientierten Ausstellungen liegt eine klassische Form literaturmuseumaler Ausstellung vor, die Autor:innen und deren historischen Kontext in den Fokus rücken. Hier werden Gegenstände aus dem Leben der Autor:innen materialisiert, ihre Wohnsituation dargestellt, ihre Inspirationsquellen präsentiert und schreibprozessbezogene Materialien der Zeit gezeigt. Die Archivausstellung operiert ähnlich und macht historische Editionen und Korrespondenzen zugänglich, über die eine Einsicht in den Schreibprozess geboten werden soll. Diesen Materialität fokussierenden Ausstellungspraktiken stehen Varianten gegenüber, die an der sinnlichen Erfahrung ansetzen. So werden erzählspezifische Darstellungstechniken wie Fokalisierung oder Raumsemantiken mit dem Ziel in den Ausstellungsraum übersetzt, Besucher:innen leiblich in Literatur zu involvieren (Szenografie), oder elementare Stimmungen des Textes sowie Kernszenen in den Ausstellungsraum zu transformieren (vgl. Bernhardt 2023: 234, Bernhardt 2022: 4f.). Historische Gesellschaftsdiskurse, die für ästhetische Darstellungstechniken genutzt werden und Interferenzen zwischen kolonialen Rhetoriken und Literatur sichtbar und erlebbar machen, greifen in der Regel keine der von Bernhardt systematisierten Ausstellungspraktiken auf.

3. Die Normalität der Fremdzeichnung im Kontext literarischer Textbegegnung

Deutlich wurde bislang, dass literaturunterrichtliche Verfahren zur Unterstützung literarischen Lernens zwar Empathiebildung und Fremdverstehen auszubilden bezwecken, Wirkungsästhetiken natio-ethno-kultureller Diversität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Differenzordnungen aber nicht systematisch berücksichtigen. Ersichtlich wurde auch, dass außerschulische Lernräume wie Literaturmuseen planmäßige Konzepte zum Verhältnis von Diversität und Literatur noch weitgehend vermissen lassen. Welches konzeptbildende Potenzial in der Perspektivierung natio-ethno-kultureller Diversität in schulischen und außerschulischen Kontexten für

literarisches Lernen liegt, möchte ich nachfolgend an zwei Beispielen aus der schulischen Unterrichtspraxis und der Lehrwerksanalyse zeigen. Rekonstruiert werden hierfür einerseits Lernprodukte einer fünften Klasse aus einem Unterrichtsvorhaben zum Kinderbuch *Kaugummi und Verflixungen* von Andrea Karimé (3.1). Andererseits wird eine Analyseausgabe aus dem Lehrwerk *EinfachDeutsch – Unterrichtsmodelle*. *Effi Briest* inhaltsanalytisch untersucht (3.2).

3.1 Selbstverständlichkeiten ethnischer Markierungspraxis

Folgt man Spinners literarischem Kompetenzbegriff, liegen zentrale Ziele unterrichtlicher Literaturvermittlung in der Empathiebildung, dem Perspektivwechsel und der Alteritätserfahrung (vgl. Spinner 2006: 9f.). Verknüpft wird mit dieser literarischen Kompetenzbildung die Idee, Fremdheitsverhältnisse zu lockern und jahrhundertlang tradierte Denkkategorien zu irritieren. Diese Annahme von Literatur zum irritierenden Potenzial betrachte ich anhand von fünf Portfolios zu Karimés Bilderbuch *Kaugummi und Verflixungen*.

Andrea Karimé: *Kaugummi und Verflixungen* (Picus Verlag 2010)

Die multimodale Kindererzählung handelt von einer Freundschaft zwischen der Figur Ruben, der von allen der Graue genannt wird, weil er bereits in frühen Jahren ergraut ist, und Huma, die neu in seine Klasse gekommen ist und sich gemeinsam mit ihm auf die Suche nach seinem eigentlichen Namen macht. Text und Bild stehen in der Regel in einem symmetrischen Verhältnis zueinander, mit Ausnahme einzelner Bildaspekte, die den Text ergänzen. Eine solche komplementäre Text-Bild-Interaktion liegt eingangs vor, wenn die Protagonistin Huma eingeführt wird. Denn auf sprachlicher Ebene markiert das Kinderbuch an keiner Stelle, dass Huma afro-deutsch situiert ist, es handelt sich um eine Zusatzinformation, die lediglich beiläufig auf Ebene der visuellen Narrativität erzählt wird. Um auf die migrationsbedingte Diversität, die das Bilderbuch rein visuell erzählt, aufmerksam zu werden, müssen die Kinder die über das gesamte Buch verteilte Bildfolge Huma (Schwarz) – Vater (*weiß*) – Mutter (Schwarz) kombinieren. Eine Abweichung von der synchronen Text-Bild-Interaktion zeigt sich auch an den Nasenfarben der Figuren. Sie sind mit Ausnahme von Humas Vater und weiteren Kindern auf dem Schulhof, die jeweils orangefarbige Nasen tragen, grau gezeichnet. Verbindet man die grauen Nasenfarben mit der Textebene, erschließt sich ein Zusammenhang zwischen psychischem Zustand der Figuren und bildlicher Markierungspraxis.

Erhoben wurden die Portfolios, die insg. fünf Aufgaben zur texterschließenden Unterstützung erfassen, im April 2021 an einer Kölner Gesamtschule während des pandemiebedingten Distanzlernens im Rahmen einer einwöchigen Unterrichtseinheit zu *Höre eine Geschichte!* Der Lerngruppe standen zwei Bilderbücher zur Wahl, die als

digitale Bild-Ton-Präsentationen zugänglich waren. Ausgewertet wurden die Lernprodukte in einer Kombination aus qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) und Sequenzanalyse (vgl. Oevermann et al. 1979). Die nachfolgenden Rekonstruktionen fokussieren auf zwei Portfolioaufgaben. In der einen sind die Schüler:innen aufgefordert zu beschreiben, worum es in der Geschichte geht (Aufgabe 2). Die andere Aufgabe beinhaltet, eine Figur der Wahl unter anderem in Bezug auf ihr Aussehen in den eigenen Worten zu beschreiben (Aufgabe 3).

In den Rezeptionszeugnissen deutet sich folgende Regelmäßigkeit an: Für die Wahrnehmung der Geschichte spielt Humas Schwarzsein keine handlungsleitende Rolle. Zuweisungen zum Schwarzen⁴ Kollektiv werden in der Beschreibung dessen, was Huma macht und erlebt, nicht vollzogen – eine Beobachtung, die insbesondere deshalb auffällt, weil Mitschüler:innen, die sich mit dem Kinderbuch *Das Wort, das Bauchschmerzen macht* von Nancy J. Della befassten, das Schwarzsein des Protagonisten, das in synchroner Text-Bild-Interaktion auf visueller und sprachlicher Ebene bezeichnet wird, auch in der Handlungsbeschreibung und nicht erst in der Figurenbeschreibung explizieren (vgl. Kißling 2023). Die gesellschaftliche Ordnungskategorie »natio-ethno-kulturelle Herkunft«, die lediglich auf bildlicher Ebene erzählt und nicht begrifflich gefasst wird, scheint für die wahrgenommene Geschichte unbedeutend. Erst in dem Moment, in dem die Lernenden aufgefordert sind, sich mit einer Figur näher zu befassen (Aufgabe 3), wird die visuelle Erzählebene relevant. Dies verwundert nicht, da die Schüler:innen nun ja explizit aufgefordert sind, einen visuellen Eindruck sprachlich zu schildern. Die Weise, wie das Figurenäußere beschrieben wird, scheint jedoch in Bezug auf die beiden Protagonist:innen unterschiedlich auszufallen, wie folgende Rezeptionszeugnisse von Fünftklässler:innen andeuten. Huma wird wie folgt beschrieben:

»dunkelheutig, schwarze harre«, »Die Figur hat braune Haaren und in ihren Haaren hat sie Perlen«, »Die Figur heißt Huma. Sie hat immer zwei zöpfe mit vielen perlen in den Haaren.«

Rubens Äußeres wird dagegen so wiedergegeben:

»meine Figur hat graue haare schwarze Hose und ein rot grauen Pulli an«, »in der geschichte heißt er grau Haar weil er graue hare hat«

Auffällig ist, dass alle Schüler:innen die Haare zur Beschreibung des Figurenäußeren heranziehen. Sie scheinen in der Bilderbuchwahrnehmung eine zentrale

4 Schwarz wird in der Bezeichnung als soziale Kategorie auch in adjektivischer Verwendung groß geschrieben. Die Großschreibung dient als Distanzmarker zu essentialisierenden Vorstellungsbildern über Menschen, die natio-ethno-kulturell fremdgezeichnet werden.

Differenzkategorie darzustellen. Einige ziehen sogar ausschließlich die Haare zur Figurenbeschreibung heran, ihnen scheint darüber ihre Figur ausreichend bestimmt. Unterschiede in der Fokussierung auf die Haare zeigen sich jedoch auf den Dimensionsebenen ›individualisierend/kollektivierend‹ und ›handlungsrelevant/unbedeutend‹. So verweisen Rubens graue Haare auf eine individuelle Spezifik. Es existiert keine Gruppe von Menschen, die im Kindesalter schon graue Haare hat. Die beobachtete Normabweichung, die den Kindern zur genauen Figurenbeschreibung relevant scheint, vollzieht sich also individualisiert. Auch die Markierung von Humas Haaren scheint einer Erzählspezifik zu folgen. Denn dunkle Haare hat in Deutschland in der Regel die Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund und Perlen im Haar weichen von der Norm ab, bunte Haargummis oder Spängchen ins Haar zu knüpfen. Auch hier folgt die äußere Figurenbeschreibung einer normabweichenden Klassifizierung, jedoch im Unterschied zur Figur Ruben einer kollektivierenden. Eine zweite Differenz vollzieht sich auf der Dimensionsebene ›handlungsrelevant‹. Die lernseitige Markierung von Rubens grauen Haaren lässt sich als handlungsrelevante Textbeobachtung deuten. Ein Schüler macht dies mit seinen Worten besonders deutlich: »in der geschichte heißt er grau Haar weil er graue hare hat«. Etwas uneindeutiger verhält sich der Aspekt ›handlungsrelevant‹ bei Huma. In dieser Erzählung vermögen Haarfarbe und Frisur als Marker ethnischer Zugehörigkeit zwar grundsätzlich handlungsrelevant zu sein. Der Handlungsstrang, der ausschließlich auf bildlicher Ebene verläuft, wurde von den Kindern aber gar nicht benannt (vgl. Aufgabe 2). Er tritt ab dem Moment der genauen Figurenbetrachtung neu hinzu, wird aber nicht weiterverfolgt.

Ein weiterer Unterschied in den Figurenzeichnungen zeigt sich bezüglich der Kategorien Kleidung und Hautfarbe, den zusätzlich zwei Schüler:innen einbringen. Was die Kinderfiguren tragen, wird nur hinsichtlich der Figur Ruben benannt, bei Huma wird hingegen die Hautfarbe als Spezifik ihres Aussehens herangezogen. Huma wird im Prozess des Beschreibens auf ihre Hautfarbe reduziert, obwohl der Text selbst Hautfarbe nicht verbalisiert. Interessant ist hierbei, dass die Hautfarbe nur auf die historisch gewachsene Unterscheidung Schwarz/weiß bezogen wahrgenommen wird, die normabweichenden Nasenfarben (grau/orange) bleiben dagegen unkommentiert. Speziell auf Nasenfarben zu achten ist in unserer Gesellschaft unüblich und fällt in der Rezeption der Bilderbücher entgegen der allgemeinen Hautfarbe, die im außerdiegetischen Diskurs zum Marker ethnischer Zugehörigkeit geworden ist, nicht auf.

Anhand der Aneignungsperspektiven klingt an, dass Erfahrungswissen und die eigenen kulturellen Vorprägungen die Wahrnehmung innerliterarischer Figuren mitbeeinflussen; mit Steinbrenner lässt sich die hier rekonstruierte Figurenwahrnehmung als eine mimetische Textaneignung bezeichnen (vgl. Steinbrenner 2010: 29). Gemeint ist damit, dass die jungen Rezipient:innen das Bilderbuch nicht objektiv als das wahrnehmen, was auf Sprach- und Bildebene abgebildet ist, sondern

die Kinder in ihrer Figurenwiedergabe zugleich auch etwas von sich selbst ausdrücken: von ihrem Weltwissen und ihren kulturellen Vorprägungen darüber, was bedeutungstragend zu sein scheint (Hautfarbe) und was nicht (Nasenfärbung). Die individuellen Figurenbeschreibungen verschränken sich hier mit dem historischen Diskurs über die Fremdzeichnung des kolonialen Anderen.

Die Textlektüre, so lässt sich auf Basis der kleinen Datenmenge vermuten, durchbricht nicht automatisch die durch Sozialisation aufgebauten Vor-Stellungen der Kinder von Eigenem und Fremden. Was die Schüler:innen im Moment der Begegnung mit Kinderbuchfiguren zeitgleich zu vollziehen scheinen, ist das Projizieren eigener Bilder auf die Figur des Anderen. Perspektivwechsel und Fremdverstehen, also die Teilkompetenzen, die Spinner programmatisch zu Ziel-dimensionen literarischen Lernens erhebt, mögen neue Blicke auf (diegetische) Welten eröffnen. Sie sind aber nicht zu verwechseln mit der Befähigung zum Hinterfragen selbstverständlich gewordener Differenzordnungen, die sich – wie im vorliegenden Fall – entlang der Differenzlinie Schwarz/weiß erstrecken. Über das Einnehmen von Figurenperspektiven hinaus gilt es also, im Kontext basaler Aufgaben zur Figurenbeschreibungen einen Meta-Prozess anzuregen und den eigenen Blick auf die Textwelt zu beobachten; mit Toni Morrison gesprochen gilt es, einen Perspektivwechsel auf die Beschreibenden und Imaginierenden anzuregen (vgl. Morrison 1992: 90). Für die Kompetenz literarischen Lernens bedeutet dies, sie um eine Teilkompetenz zu erweitern: um ein Bewusstsein für die eigene Perspektive und das eigene Wahrnehmen des Fremden im Text. Es handelt sich um eine Fähigkeitserwartung, die auch Spinner anvisiert, in seiner Vorstellung geschieht eine »gesteigerte Selbstreflexion« (Spinner 2006: 9) jedoch beiläufig im Moment der Alteritätserfahrung – eine Annahme, die sich anhand der Rezeptionszeugnisse nicht bestätigen lässt. Legt man vielmehr einen postkolonial fundierten Texterschließungsbegriff zugrunde, der einen Perspektivwechsel auf die Imaginierenden fördern möchte, bedarf es ergänzender Aufgabenstellungen und erweiterter Unterrichtsmodellierungen.

3.2 Entkontextualisierende Lektüren im Deutschunterricht

Ich möchte ein zweites Beispiel anführen, das auf die Grenzen bisheriger Texterschließungsverfahren verweist. Es entstammt einer inhaltsanalytischen Lehrwerksanalyse. Betrachtet wird eine Aufgabe aus der Reihe *EinfachDeutsch*, die lektürebegleitende Unterrichtsmodelle zu kanonischen Texten für die gymnasiale Oberstufe bereitstellt. Folgendes Materialbeispiel entstammt dem Lehrwerk zu Theodor Fontanes Roman *Effi Briest* (Volk/Diekhans 2006). Bei dem Roman handelt es sich um einen kanonischen Text, der als Standardwerk im Deutschunterricht

exemplarisch für die Epoche des poetischen Realismus herangezogen wird.⁵ Zeitlich zu verorten ist der 1894/95 erstmals erschienene Erzähltext in der Zeit aktiver Beteiligung des Deutschen Reichs am europäischen Kolonisierungsprozess⁶ (vgl. Gehrman 2003: 60). Neben Ausbeutungskolonien im Südpazifik und der Siedlungskolonie *Deutsch-Südwest* (heutiges Namibia) eignete sich das Deutsche Reich um die Jahrhundertwende die Handelskolonie *Kiautschou* in Asien an. Die imperialen Bestrebungen verfolgte Fontane mit Interesse, wie aus zahlreichen seiner Korrespondenzen hervorgeht (vgl. Dunker 2008: 152). In der Fontaneforschung ist der historische Kontext kolonialer Expansionsbestrebungen jedoch kaum beachtet. Mit Ausnahme vereinzelter Perspektiven (vgl. z.B. Parr 2002, Gretz 2014, Sittig 2003) werden seine Texte in eurozentrischer Perspektive gelesen – eine Blickverengung, die sich in der Didaktisierung des Materials für die schulunterrichtliche Literaturvermittlung widerspiegelt, in der sich eine postkoloniale Lesart noch kaum bis gar nicht abbildet.⁷ Was diese entkontextualisierende Aufgabenkultur für die lernseitige Textbegegnung bedeuten kann, zeige ich beispielhaft an einer Aufgabenstellung auf:

Effis enttäuschte Erwartungen, ihr Heimweg, ihre Einsamkeit und ihre Furcht können von den Schülerinnen und Schülern mithilfe von produktionsorientierten Aufträgen auf vielfältige Weise veranschaulicht werden. Hier einige Vorschläge:

1. Verfassen Sie für den Zeitraum von Effis Anreise nach Kessin bis zum Tage nach dem Chinesenspuk eine Folge von Tagebucheinträgen, in denen Effi ihre jeweiligen Gefühlslagen kurz schildert.
2. Schildern Sie im Stile einer Reportage Effis Eindrücke beim Betreten der (bzw. bei ihrem ersten Rundgang durch die) Kessiner Wohnung. (Volk/Diekhans 2006: 79)

Die produktionsorientierte Texterschließungsaufgabe dient der vertiefenden Auseinandersetzung mit der Protagonistin Effi. Ziel der Übung ist es, wie aus der Hintergrundinformation für die Lehrkräfte hervorgeht, den Chinesen als »Chiffre für Effis Einsamkeit, ihre Verlorenheit in der Fremde, ihr Unglück und ihre ungestillten Sehnsüchte nach Geborgenheit und Erotik« (ebd.) zu deuten. Es gilt, die Wirkungsweise des rhetorischen Mittels in den Blick zu nehmen und mittels metonymischer

5 Laut Abiturvorgaben gilt es, im Inhaltsfeld Texte »strukturell unterschiedliche Erzähltexte aus unterschiedlichen historischen Kontexten« (MSB NRW 2022: 3) zu behandeln.

6 Vgl. hierzu die Kongokonferenz in Berlin, in der die europäischen Staaten in einem »Scramble for Africa« den afrikanischen Kontinent untereinander aufteilten (vgl. Gehrman 2003: 60).

7 Eine Ausnahme stellt das Material von Gerd Katthagen und Karl-Wilhelm Schmidt dar (vgl. Katthagen/Schmidt 2008: 59–63).

mischer Verschiebung des kolonialen Fremden, das für Verlorenheit, Einsamkeit und ungestillte Sehnsucht steht, Empathie mit der Protagonistin zu entwickeln, also ihre »enttäuschte[n] Erwartungen, ihr Heimweh« (ebd.) emotional nachzuvollziehen. Gelingen soll dies, indem die Schüler:innen schreibend tätig werden und im Textformat einer Reportage Effis Eindrücke beim Betreten des Kessiner Hauses schildern (vgl. ebd.), das mit exotischen Einrichtungsgegenständen des Vorbesitzers, dem Chinafahrer Thomson, ausgestattet ist. Qua Aufforderung sollen also die kolonialen Requisiten (Haifisch, Krokodil, Elfenbeinknopf, Saffianschuhe) (vgl. Fontane 1998: 57–59, 77) als Symbole der Angst, Grausamkeit und Gefahr rezipiert und darüber der innere psychische Prozess der Protagonistin, auf den laut Spinner die moderne Literatur zunehmend einen Schwerpunkt legt, bewusst gemacht werden (vgl. Spinner 2006: 10). Spinners Teilaspekt literarischen Lernens, die Perspektive einer Figur nachzuvollziehen und über die »mitfühlende Empathie« (ebd.) einen Erzähltext vertiefend zu verstehen, wird das Unterrichtsmaterial gerecht. Die diskursive Verknüpfung der Fremde mit Angst wird über die Aufgabenstellung aber weder thematisiert noch dekonstruiert. Eine Reflexion über das rhetorische Mittel der metonymischen Verschiebung (»metonymic displacement«; Morrison 1992: 68), die die koloniale Verknüpfung von Fremdheit mit dem Exotisch-Faszinierenden einerseits und dem Gefährlichen andererseits aufrechterhält, findet nicht statt. Vielmehr unterstreicht die Aufgabe die Normalität und Banalität dieser diskursiven Verknüpfung. Einen Einzelfall stellt das Lehrmaterial nicht da. Ähnliche Zugriffe auf die Protagonistin finden sich in weiteren Lehrwerken zu *Effi Briest*, alle entstammen den einschlägigen Schulbuchverlagen Cornelsen, Schöningh und Westermann (vgl. Edelmann 2010: 57f., Reisner/Siegle 2007: 57f., Hamann 2001: 31, Hoppe/Schurf/Wagener 2008: 15f.).

Deutlich wird an dem exemplarischen Auszug aus der Lehrwerksanalyse, dass in der Aufgabenkultur dem literarischen Lernen nicht in Gänze gerecht wird, insofern als die beiden oben beschriebenen Teilbereiche literarischen Lernens – der subjektiv-gefühlsbetonte (mitfühlende Empathie) und der kognitiv-analytische Zugang (mit Fiktionalität bewusst umgehen, sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen) – getrennt bleiben. Über diese Eindimensionalität im Transfer des Spinner'schen Ansatzes auf die Unterrichtspraxis geht ein mehrperspektivischer Blick auf Literatur verloren. Eine Verbindung der Teilaspekte, die literarisches Lernen in seiner Komplexität greift, lässt sich über den Einbezug kontextualisierender Texterschließungsverfahren wie der Diskursanalyse erreichen.

4. Unterrichtsmodell zur Identifikation und Reflexion diskursiver Verschränkungen am Beispiel von *Effi Briest*

Die beiden Fallbeispiele haben gezeigt, dass die bislang etablierten Texterschließungsverfahren an Grenzen stoßen. Sie unterstützen zwar Teilaspekte literarischen Lernens (Imaginationsfähigkeit, Figurenwahrnehmung, Perspektivübernahme, einführende Empathie), allerdings lässt sich die Hoffnung, die damit verbunden wird, dass sich im Zuge dieser Kompetenzprogression auch eine gesteigerte Selbstreflexivität bezüglich kollektiv gewachsener Fremdheitskonstruktionen einstellt, auf Basis der Lehrwerksanalyse und der kleinen Empirie nicht bestätigen. Neben mitfühlender Empathiebildung durch »subjektive Involviertheit« (Spinner 2006: 8) bedarf es auch einer Förderung wirkungsästhetischer Distanznahme. Dieses Spannungsverhältnis im Textbegegnungsprozess aufrechtzuhalten und nicht einseitig aufzulösen, versucht das nachfolgende Modell zur postkolonialen Diskursanalyse.

Ausgangspunkt der diskursiv ausgerichteten Unterrichtsmodellierung ist die Beobachtung der Serialität, in der (koloniale) Diskursfiguren in kanonischer Literatur auftreten. Dem Modellgedanken nach gilt es, über das lernseitige Entdecken des seriellen Erzählprinzips, das einerseits aus der Wiederholung diskursdominanter Stereotype einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit (Schema) und andererseits aus der Abweichung von diesen Diskursmustern zugunsten poetologischer und ästhetischer Darstellungstechniken (Innovation) (vgl. Eco 1988: 167) besteht, eine Reflexion über das spezifische Interferenzverhältnis zwischen Fiktionalität und Faktizität anzustoßen. Drei Phasen und eine Vorphase beinhaltet das Unterrichtsmodell:

Vorphase: Bewusstwerden über subjektive Textwahrnehmung

In der Vorphase gilt es, an die Subjektivität literarischer Erfahrungen anzuknüpfen und individuelle Lektüreeindrücke festzuhalten. In den Fokus rücken Figuren- und Raumwahrnehmungen zwischen Anziehung (Empathie) und Distanzwahrung (Ekpathie), die Textbegegnung bleibt dabei auf der Mikroebene persönlicher Bezugnahme zum Text. Die Funktion der ersten Texterschließungsphase ist es, eigene Gedanken und Gefühle zum Text über Versprachlichung bewusst wahrzunehmen. Wie oben vorgestellt, liegen zahlreiche methodische Verfahrensweisen zur Unterstützung dieses subjektiven Textverstehensprozesses vor, etwa szenische Verfahren. Die folgenden beiden Phasen lenken den Fokus auf das serielle Erzählprinzip aus Schema (Phase 1) und Variation (Phase 2) und heben den Texterschließungsprozess damit auf eine die subjektive Wahrnehmungsebene überschreitende Makroebene.

Erste Phase: Erkennen schematischer Wiederholung kolonial-/rassistischer Rhetorik

Die erste Phase unterstützt die Beobachtung wiederkehrender kolonial-/rassistischer und kulturalisierender Rhetoriken in Literatur. Sie zielt nicht darauf, das wissenspoetologisch komplexe Verhältnis zwischen literarischen und realen Welten kognitiv nachzuvollziehen, sondern bezweckt zu allererst die Selbstbeobachtung, dass binäre Darstellungen von Schwarz/weiß, slawisch/skandinavisch, Afrika/Europa, christlich/muslimisch, die auch aus anderen Textsorten (Nachrichten, Posts, Tweets) und alltäglichen Erzählkontexten bekannt sind, in Literatur wiederkehren. Um zu dieser Beobachtung zu kommen, wird mit Diskurscollagen gearbeitet.

Dabei handelt es sich um das gezielte Zusammenstellen diskursiv ähnlicher Textpassagen aus literarischen Texten, die in Form von Additivmaterial in den Literaturunterricht integriert oder im Museum in raumspezifischer Anordnung ausgestellt werden können. Sie können

- aus unterschiedlichen Epochen von der antiken Literatur über die Weimarer Klassik, die Romantik und den poetischen Realismus zur Moderne und Gegenwartsliteratur stammen, z. B.: Euripides: *Iphigenie bei den Taurern* (412 v. Chr.), Johann Wolfgang von Goethe: *Iphigenie auf Tauris* (1779/86), Heinrich von Kleist: *Die Verlobung in St. Domingo* (1811), Joseph von Eichendorff: *Eine Meerfahrt* (1836), Theodor Fontane: *Effi Briest* (1894/95), Franz Kafka: *Ein Bericht für eine Akademie* (1917), Wolfgang Koeppen: *Tauben im Gras* (1951), Ilija Trojanow: *Der Weltensammler* (2006).
- aus einer literaturhistorischen Epoche stammen. Es bietet sich insb. der poetische Realismus an, z. B.: Gustav Freytag: *Soll und Haben* (1855), Gottfried Keller: *Pankraz der Schmoller* (1856), Theodor Storm: *Von jenseits des Meeres* (1867), Wilhelm Rabe: *Stopfkuchen* (1891), Theodor Fontane: *Effi Briest* (1894/95).
- aus dem Werk eines Autors stammen. Theodor Fontane als Autor, der seinen festen Platz im Deutschunterricht hat, eignet sich hierfür beispielsweise mit folgenden Texten: *Grete Minde* (1880), *Cécile* (1886), *Irrungen und Wirrungen* (1887), *Effi Briest* (1894/95), *Die Poggenpuhls* (1895/96).

In allen Varianten ist darauf zu achten, dass Textzitate des zu behandelnden Textes Teil der Collage sind.

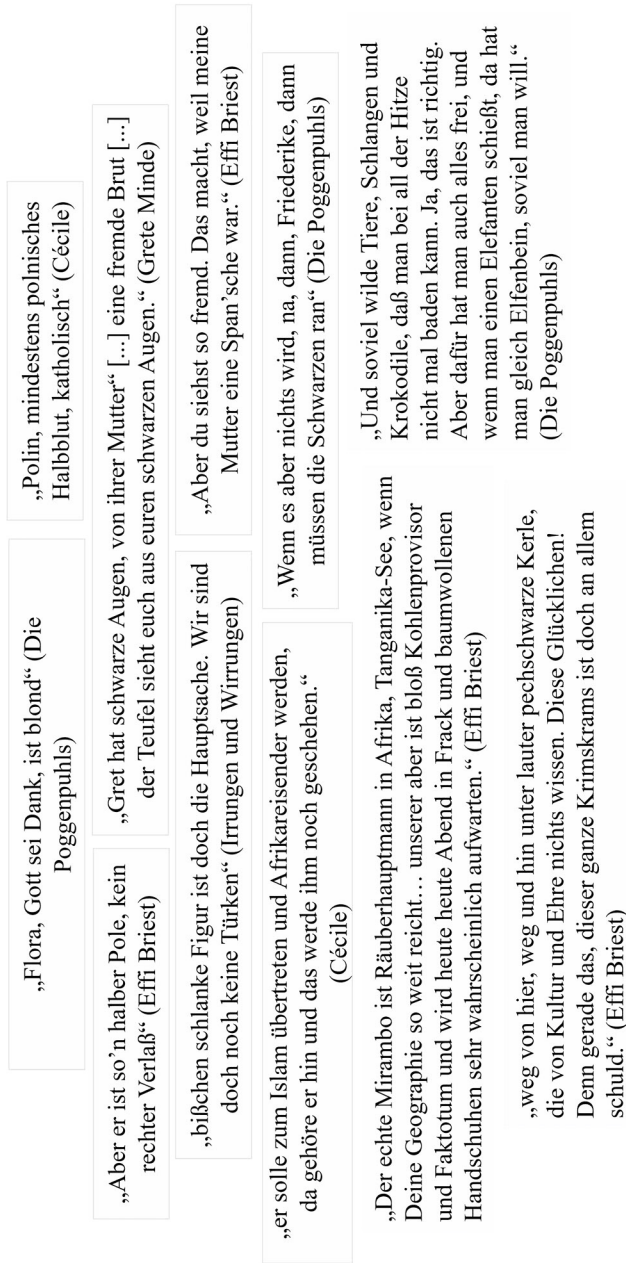


Abb. 1: Beispiel für eine Diskurscollage zu Fontanes Werk (Variante 3),
Abbildung: Magdalena Kießling.

Die beispielhaft dargestellte Diskurscollage (Abb. 1) verweist auf eine Regelmäßigkeit, in der Haar-, Haut- und Augenfarbe als Symbole für natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit fungieren und hierarchisiert werden. Sie macht zudem eine einseitige ethnische Markierungspraxis kenntlich. Das kulturell Andere wird markiert, zwischen Reiz und Fluch sowie Schönheit und Teuflischem inszeniert und als das (edle) Wilde vom kultivierten Eigenen abgegrenzt. Was die Diskurscollage leistet, ist die Beobachtung, dass es sich nicht um werkspezifische Darstellungen, sondern um regelhafte Muster in Literatur (des 19. Jahrhunderts) handelt. Der Grundgedanke des Diskurses als einer gesellschaftlichen Rahmung des Sagbaren und Denkbaren lässt sich darüber erfassen, und zwar rein innerliterarisch. Auf Basis dieser Beobachtung regelhafter Wiederkehr kulturalisierender und kolonial-/rassistischer Rhetoriken lässt sich unterrichtlich die Frage generieren, wie es dazu kommt, dass innerliterarisch immer wieder so gleich erzählt wird. In dem Versuch, die diskursive Logik zu erklären, stellen die Schüler:innen Thesen auf, die unter Einbezug historischen Additivmaterials anschließend geprüft werden. Als historisch geeignetes Material lässt sich zum Beispiel die *Hunnenrede* von Kaiser Wilhelm II (1900) heranziehen:

Große überseeische Aufgaben sind es, die dem neu entstandenen Deutschen Reiche zugefallen sind, Aufgaben weit größer, als viele Meiner Landsleute es erwartet haben. Das Deutsche Reich hat seinem Charakter nach die Verpflichtung, seinen Bürgern, wo fern diese im Ausland bedrängt werden, beizustehen. [...] [I]hr sollt das schwere Unrecht, das geschehen ist, sühnen. Die Chinesen haben das Völkerrecht umgeworfen, sie haben in einer in der Weltgeschichte nicht erhörten Weise der Heiligkeit des Gesandten, den Pflichten des Gastrechts Hohn gesprochen. [...] Ihr wißt es wohl, ihr sollt fechten gegen einen verschlagenen, tapferen, gut bewaffneten, grausamen Feind. Kommt ihr an ihn, so wißt: Pardon wird nicht gegeben. Gefangene werden nicht gemacht. Führt eure Waffen so, daß auf tausend Jahre hinaus kein Chinese mehr es wagt, einen Deutschen scheinbar anzusehen. Wahrt Manneszucht. (Penzler o.): 209–212)

Aus der *Hunnenrede* gehen Vorstellungen über das koloniale Andere als dem gesetzeslosen («schwere Unrecht») und gefährlichen («grausamen Feind») Anderen hervor, den es ausnahmslos zu vernichten gilt («Pardon wird nicht gegeben», «Gefangene werden nicht gemacht»). Aufschlussreich ist zudem ein Auszug aus der Zeitschrift *Die Gartenlaube* (1891):

Als zu Anfang der achtziger Jahre Stanley die ersten Grundsteine zum Aufbau des künftigen Kongostaates [...] gelegt hatte [...], da erscholl in Deutschland der schmerzliche Ruf: »Jetzt ist die Welt ganz vertheilt und wir stehen wieder mit leeren Händen und Taschen da!« Kaum aber hatte Lüderitz ungeheure Strecken, wenn auch scheinbar wüsten Landes, durch Verträge mit eingeborenen

Häuptlingen erworben, kaum hatte das Deutsche Reich zu allgemeiner Überrauschung seine Flagge in Togo und Kamerun gehißt, da zeigte es sich, dass noch weitausgedehnte Gebiete innerhalb des afrikanischen Festlandes unberührt und herrscherlos dalagen [...]. Am raschesten und tiefsten griff darauf der Entdeckungszug des deutschen Forschers Peters in den dunklen Welttheil hinein; durch die Zertrümmerung der Scheinherrschaft des Sultans von Sansibar schuf er freie Bahn für weitblickende Kolonialunternehmungen. (Förster 1891: 698–703)

Der Zeitschriftenaufsatz vermittelt ein diskursives Verständnis über Afrika als dem ›leeren Raum‹, den es unter den europäischen Nationen aufzuteilen galt (›Welt ganz vertheilt‹, ›afrikanische Festland unberührt und herrscherlos‹). Erkennbar wird zudem die Rhetorik über die Unkultiviertheit dieses zu kolonisierenden Raums, der nicht kontrolliert werde (›wüsten Landes‹, ›dunklen Welttheil‹). Insbesondere in der Sprache der Zeit drückt sich diese kolonialrassistische Abwertung aus, insofern europäische Ausdrücke (›Herrscher‹) für soziale Rollen nicht übertragbar schienen und stattdessen Fremdbezeichnungen zur Beschreibung politischer Verhältnisse erfunden wurden (›eingeborene Häuptlinge‹, ›Räuberhauptmann‹) (vgl. hierzu auch Kellermeier-Rehbein 2022: 79). Eine weitere Möglichkeit bietet das *Staats- und Gesellschaftslexikon* des 19. Jahrhunderts:

Sie [die Polen, MK] sind unter allen slawischen Stämmen, was Körperbau, Gesichtsbildung und Ausbrud der Züge betrifft, der schönste und kräftigste Stamm; leicht, gewandt, graziös in allen Körperbewegungen [...]. Jene Rührigkeit, Reizbarkeit und Entzündlichkeit seiner Natur birgt aber zugleich die Nachtseiten der Polen in sich; seine Gefühle verflattern so leicht, wie sie entflammt wurden, die Eindrücke sind einem jähem, fast unheimlichen Wechsel unterworfen; die Grenzen des Patriotenthums und des Egoismus, der Hochherzigkeit [...] und der Gemeinheit liegen im Charakter des Polen dicht bei einander; der Drang zur Freiheit wird zur Zügellosigkeit und Ungebundenheit, der leichte Sinn verwandelt sich in Leichtsinn, die Wandelbarkeit des Charakters ruft alle wilden Leidenschaften wach, wie Jähzorn, Tobsucht, Trunk, Grausamkeit und Bestialität. (Wagener 1859–1867: 676)

Der Lexikoneintrag gibt anhand der Beschreibungen über Nationalitäten, hier beispielhaft am polnischen Volk aufgeführt, Aufschluss über Rassevorstellungen der Zeit. Die polnische Bevölkerung war dem Lexikon zufolge zwar schön anzusehen, ›was Körperbau, Gesichtsbildung und Ausbrud der Züge betrifft, der schönste und kräftigste Stamm‹. Aber von seiner Natur her sei sie egoistisch, zügellos, freiheitsliebend und leichtsinnig. Infolge dieser Charakterzüge verfallende das polnische Volk leicht in Tobsucht, Grausamkeit und Bestialität.

Anhand dieser historischen Zeugnisse gewinnen die Schüler:innen einen Eindruck über gesellschaftliche Diskurse der Zeit und deren nationale Stereotype, die

ihnen in spezifischer Gestalt bereits in den Textcollagen begegnet sind. Über diese parallele Zitatausstellung erkennen die Schüler:innen auf der ersten Verstehens-ebene diskursanalytischer Texterschließung, dass zwischen realen und fiktionalen Diskursmustern ein Interferenzverhältnis besteht. In der isolierten Szenenbetrachtung lässt sich dieses Verhältnis zunächst einmal als ein rein abbildendes Verhältnis deuten. Den »merkwürdigen Status« (Foucault 1997: 18), den Literatur innerhalb der historischen Diskursanalyse bei Foucault einnimmt, gilt es in einem Folgeschritt nachzuvollziehen.

Zweite Phase: Untersuchen poetischer Transformationen (Innovation)

Eingangs wurde auf das serielle Erzählprinzip kolonial-/rassistischer Rhetoriken in Literatur verwiesen, das aus Schema (Wiederholung des Immergleichen) und Innovation (Varianz und Abweichung) besteht. Nachdem in der ersten Phase durch Isolierung der Textzitate aus dem Gesamtkontext der Fokus auf die Wiederkehr kulturalisierender und kolonial-/rassistischer Rhetoriken gerichtet wurde, zielt die zweite Phase darauf, den spezifischen Zugriff literarischer Texte auf diese Diskursfiguren zu untersuchen. Dies gelingt, indem die Textzitate rekontextualisiert werden (vgl. Kißling 2020: 121–133). Im Unterricht lässt sich dies exemplarisch an einem Textzitat aus der Diskurscollage herausarbeiten, z.B. an der Textpassage über den »Räuberhauptmann in Afrika« (Fontane 1998: 94). Der machtaffirmierende Bezug zu kolonialen Diskursen ist in der isolierten Szenenbetrachtung (Phase 1) bereits deutlich geworden. Mit der Bezeichnung »Räuberhauptmann« findet eine Differenzziehung statt zwischen der europäischen Hochkultur einerseits, die legitime Herrschaft ausführt (Herrscher) und den aus westlicher Perspektive unterentwickelten Stämmen andererseits, die illegitim Gewalt ausüben (»Räuberhauptmann in Afrika«), an Kultur erst herangeführt werden und ein Verständnis von Ordnung und Ehre noch entwickeln müssen (»die von Kultur und Ehr nichts wissen«; ebd.: 340). Wie aber setzt der literarische Text diese koloniale Diskursfigur innerdiegetisch um? Um diese Frage zu klären, gilt es die Randfigur Mirambo in den Blick zu nehmen.

Mirambo ist der Diensthote des Apothekers Gieshübler. Eingeführt wird er durch den weiß situierten *focalizer* Innstetten, der die gerade erst zugezogene Effi über seine Herkunft aufklärt: »Der echte Mirambo ist Räuberhauptmann in Afrika [...] unserer aber ist bloß Kohlenprovisor und Faktotum.« (Ebd.: 94) Sowohl die farbliche Assoziation seines Status als Kohlenprovisor als auch Innstettens Hinweis auf den »echte[n] Mirambo« situiert die Randfigur als Schwarze Kolonialfigur (vgl. Gretz 2014: 201, Sittig 2003: 554). Würde man den Roman verfilmen oder auf die Bühne bringen, bräuchte man für Mirambo keine Besetzung. Als Randfigur bleibt er Objekt der Fremdbeschreibung und erhält weder Stimme noch Fokalisierung. Eine Ausnahme stellt ein einziger unartikulierter Laut von Mirambo dar. Es han-

delt sich um einen Schmerzensschrei infolge eines Unfalls, der innerdiegetisch lediglich erwähnt und nicht in Echtzeit miterlebt wird. Die Angemessenheit dieses Schmerzensschreis wird Mirambo vom konsultierten Arzt mit den Worten in Abrede gestellt, dass von Bedenklichkeit keine Rede sei. Die Kolonialfigur wird mit ihrem ›Schrei der Natur‹ als einzigem Sprechakt animalisiert und in ihrem Bemühen um Verständigung durch den Schrei vom *weißen* Mann auch noch zum Schweigen gebracht. Der Text affirmiert hier einen außerdiegetischen Diskurs um den minderwertigen kolonialen Anderen – aber nicht ausschließlich: Die Randfigur legt zugleich eine diskursive Spur zum tansanischen Staatsgründer, indem Innstetten ihn von Anbeginn mit dem »echten Mirambo in Afrika« verknüpft. Bei dem historischen Mirambo von Uyoweh handelt es sich um den zwischen 1830 und 1840 unter dem Namen Mbula (vgl. Kabeya 1976: 3) geborenen Militärführer, der als »the greatest Nyamwezi leader of his century, and probably of all time« (Bennett 1971: 171) in die Nationalgeschichte der ehemaligen Deutschen Kolonie Deutsch-Ostafrika (1890–1918) eingegangen ist. In dieser Verbindungslinie zum historischen Diskurs eröffnet der Roman den Möglichkeitsraum, eine rein eurozentrische Geschichtsschreibung zu überschreiten und ein Stück tansanische Geschichtsschreibung sichtbar zu machen. Erkenntlich wird in dieser kontrapunktischen Lektüre (vgl. Dunker 2008) Mirambo als eine nationale Heldenfigur.

An der diskursanalytischen Szenenanalyse zeigt sich das Spannungsverhältnis, in dem sich (kanonische) Literatur bewegt. Sie affirmiert einerseits eine koloniale Logik der Degradierung Schwarzer und trägt zur Normalität und Selbstverständlichkeit bei, Schwarze als Randfiguren zu marginalisieren (Mirambo als Objekt der Beschreibung ohne Stimme und Fokalisierung). Andererseits birgt sie ein subversives Potenzial, indem koloniallogische Diskurspraktiken auch überformt und umgekehrt werden. Sichtbar wird diese Subversion jedoch nur, wenn man den Text gegen den Strich und zwischen den Zeilen liest und diskursive Spuren zum außerdiegetischen Raum verfolgt. Dieses entdeckende und entschlüsselnde Lesen in Verbindung mit historischen Diskursen gleicht gerade keiner moralisierenden Leseerziehung, in dessen Ruf postkoloniale und rassismuskritische Lektüren zuweilen stehen, sondern kann die Ambivalenzen außerdiegetischer Diskurse in Literatur aufzeigen, in der ein machtaffirmierendes ebenso wie ein subversives Wissen um soziale Situation und Stigmatisierung zusammenkommen. Dies in Literatur zu sehen und die operationale Ästhetik des Textes (wie ist etwas erzählt) zu dechiffrieren und metareflexiv zu reflektieren, hängt entscheidend von der Wahl der herangezogenen Texterschließungsverfahren ab.⁸

8 Das hier zugrunde gelegte Texterschließungsverfahren der postkolonialen Diskursanalyse (Kießling 2020) weicht, wie deutlich geworden ist, von der historischen Diskursanalyse ab, insofern sie berücksichtigt, dass Literatur kolonialen Rhetoriken auch poetologische und ästhe-

Dritte Phase: Dekonstruktion kolonial-/rassistischer Vorstellungsbilder

Nachdem das Wiederkehrende fremdzeichnender Diskurse in Literatur identifiziert und der spezifische Zugriff auf die realen Diskurse zwischen Affirmation und Subversion metareflexiv untersucht wurde, gilt es in einer letzten Phase, auf die ersten Leseindrücke zurückzublicken und mit den Analyseerkenntnissen zu vergleichen. Einfühlende Empathie oder emotionale Distanzierung (Ekpathie), die zuvor versprachlicht und bewusst gemacht wurden, können durch diese Rückkopplung zum Lektürebeginn neu bewertet werden.

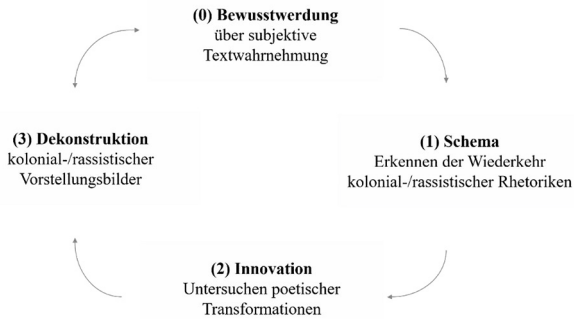


Abb. 2: Unterrichtsmodell: Postkoloniale Diskursanalyse,
Abbildung: Magdalena Kießling.

Die Leistung dieses Unterrichtsmodells ist es, vertraute Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse aus dem außerdiegetischen Diskursraum, die im Lektüreprozess schnell als normal und banal überlesen werden, detailliert in den Blick zu nehmen, in ihrer Interferenz zu literarästhetischen Überformungen zu prüfen und poetische Darstellungstechniken (z.B. die Wahl einer einzigen Schwarzen Figur als Randfigur ohne Stimme) kritisch zu reflektieren. Angestoßen wird darüber eine Dekonstruktion kolonial-/rassistischer Vorstellungsbilder, die mit einem Prozess aktiven Verlernens einhergehen; einem Prozess, der mit Castro Varela nicht als Gegenteil, sondern vielmehr als ein »wichtige[r] Bestandteil des Lernens« (Castro Varela 2002: 46, siehe auch Castro Varela/Dhawan 2009: 349–352) zu begreifen ist.

tische Qualitäten für eigene Darstellungstechniken abgewinnt und damit eine Sonderrolle im Diskurs einnimmt.

Es handelt sich zugleich um ein Modell, dass nicht nur in der Schule, sondern idealerweise auch an einem außerschulischen Lernort wie dem Literaturmuseum umgesetzt werden kann. Was die Literatúrausstellung gegenüber dem Lernraum Schule auszeichnet, ist der ihr zur Verfügung stehende Raum, den sie gezielt zur symmedial-ganzheitlichen Erfahrung nutzen kann.

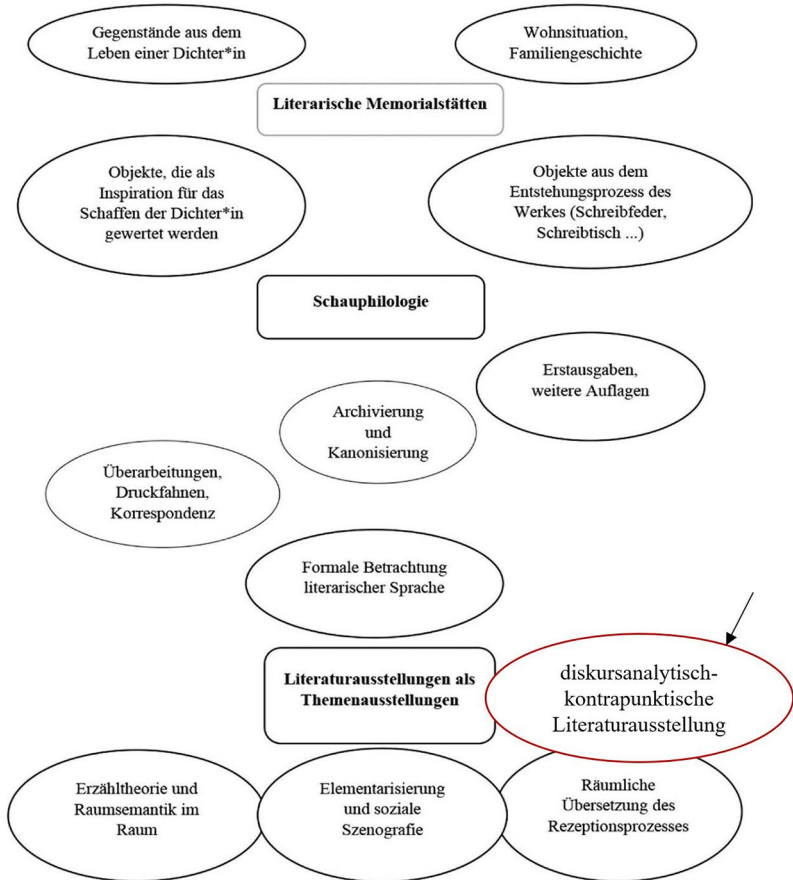


Abb. 3: Erweiterung des Modells »Arten literaturmusealen Ausstellens« (Bernhardt 2023: 234).

So ließen sich etwa die Texttafeln zu den oben genannten Additivtexten und Textcollagen (ergänzt durch Bild-Ton-Material) in einer bestimmten Weise im Ausstellungsraum positionieren, sodass beim Durchschreiten des Raums spezifische Körperhaltungen provoziert werden, die Auf- und Abwertung, An- und Aberkennung, Ein- und Ausschluss körperlich erfahrbar machen (vgl. Bernhard 2022: 3f.). Die von Bernhardt vorgestellte Systematisierung von Ausstellungsarten könnte mit dem hier skizzierten Modell um eine diskursanalytisch-kontrapunktische Literatúrausstellung erweitert werden, die sich aufgrund des Anspruchs, literaturspezifische Darstellungstechniken kolonialer Rhetoriken räumlich sicht- und erlebbar zu machen, in Bernhardts Schema unter der Kategorie »Literatúrausstellung als Thementausstellung« (Bernhardt 2023: 234) verorten ließe.

5. Fazit

Mit dem Beitrag habe ich deutlich zu machen versucht, dass sich bisher etablierte Texterschließungsverfahren in Literaturunterricht und literaturmusealer Ausstellung im außerschulischen Lernkontext weitgehend auf einer Mikroebene des Textverstehens bewegen. Sie fokussieren individuelle Textzugänge und Sinnbildungsprozesse und fördern mehrdeutiges Verstehen, erreichen aber trotz des formulierten Ziels, über mitfühlende Perspektivübernahme persönliche Selbstreflexion anzustoßen, kaum einen makroperspektivierten Reflexionsprozess. Spannungsreiche Zusammenhänge zwischen realer und diegetischer Welt, die in der literarischen Anschlusskommunikation wissenspoetologische Aufschlüsse über die Gemachtheit literarischer Texte und Anstöße zum Verlernen tradierter Vorstellungen von Norm und Abweichung geben können, bleiben in den angebotenen Literaturzugängen oft ungenutzt. Zurückgeführt wurde dieses bislang ungenutzte Potenzial (außer-)unterrichtlicher Literaturvermittlung auf die wissenschaftlichen Traditionslinien innerhalb der Deutschdidaktik. Programmatisch versteht sich der Forschungszweig seit Kepser (2013) zwar als eine Kulturwissenschaft, in der Forschungspraxis hat sie sich trotz wiederkehrender Versuche Einzelner aber bis dato nicht als eine ernst zu nehmende Kulturwissenschaft herausgebildet. Die Erweiterung der Texterschließungsverfahren um das Modell der postkolonialen Diskursanalyse kann als ein weiterer Schritt im Versuch verstanden werden, die Deutschdidaktik stärker (kultur-)theoretisch zu fundieren. Verbunden wird mit diesem Versuch, die in der (außer-)schulischen Praxis häufig einseitig bleibende Vermittlung literarischer Bildung zu überschreiten und literarisches Lernen in seiner Komplexität und Potenzialität zu greifen, gesellschaftliche Diskurse über Norm und Abweichung auf Mikro- und Makroebene zu erfassen, historisch zu reflektieren und aktiv zu verlernen. Eine mitfühlende Textwahrnehmung gilt es hierfür nicht zurückzudrängen, aber in einem mehrphasigen Modell der post-

kolonialen Diskursanalyse mit einer wirkungsästhetischen Distanzierung und Metaperspektivierung zu verbinden.

Bibliografie

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 3., neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin: E. Schmidt.
- Baum, Michael (2010): »Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht«, in: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 100–123.
- Baum, Michael/Bönnighausen, Marion (Hg.) (2010): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bennett, Norman R. (1971): *Mirambo of Tanzania, 1840?-1884*, New York: Oxford University Press.
- Bernhardt, Sebastian (2022): »Literaturausstellung als außerschulischer Lernort für den Literaturunterricht«, in: *KinderundJugendmedien.de*, S. 1–9, <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literaturausstellung.pdf> vom 15.02.2023.
- Bernhardt, Sebastian (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literaturausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*, Bielefeld: transcript.
- Birk, Hanne/Neumann, Birgit (2002): »Go-between: Postkoloniale Erzähltheorie«, in: Ansgar Nünning (Hg.), *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 115–152.
- Castro Varela, María do Mar (2002): »Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise«, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden: Springer, S. 35–48.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): »Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus«, in: Carmen Mörsch (Hg.), *Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der Documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Zürich: Diaphanes, S. 339–353.
- Dunker, Axel (2008): *Kontrapunktische Lektüren. Koloniale Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts*, Paderborn: W. Fink.
- Eco, Umberto (1988): »Die Innovation im Seriellen«, in: Ders., *Über Spiegel und andere Phänomene*, München: C. Hanser, S. 155–180.
- Edelmann, Thomas (2010): *Gefährdungen. Streitbare literaturdidaktische Entwürfe für die Oberstufe*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fontane, Theodor (1998): »Effi Briest«, in: Ders., *Große Brandenburger Ausgabe*, hg. v. Gotthard Erler, Bd. 15, hg. v. Christine Hehle, Berlin: Aufbau.

- Förster, Brix (1891): »Die Vertheilung Afrikas unter die europäischen Mächte. Mit einer Uebersichtskarte«, in: Die Gartenlaube, S. 698–703.
- Foucault, Michel (1997): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Gehrmann, Susanne (2003): Kongo-Greuel: Zur literarischen Konfiguration eines kolonialkritischen Diskurses (1890–1910), Hildesheim: G. Olms.
- Graf, Werner (2002): »Literarische Sozialisation«, in: Klaus-Michael Bogdal/Hermann Korte (Hg.), Grundzüge der Literaturdidaktik, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 49–60.
- Gretz, Daniela (2014): »Kanonische Texte des Realismus im historischen Publikationskontext: Theodor Fontanes ›Frauenromane‹ Cécile und Effi Briest«, in: Nicola Kaminski/Nora Ramtke/Carsten Zelle (Hg.), Zeitschriftenliteratur/Fortsetzungsliteratur, Hannover: Wehrhahn, S. 187–204.
- Hamann, Elsbeth (2001): Theodor Fontane: Effi Briest. Interpretation, München: Oldenbourg.
- Heizmann, Felix/Mayer, Johannes/Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2020): Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoppe, Almut/Schurf, Bernd/Wagener, Andrea (2008): Theodor Fontane: Effi Briest. Kopiervorlagen, Berlin: Cornelsen.
- Kabeya, John B. (1976): King Mirambo. Tanzania's Famous Men, Nairobi: East African Literature Bureau.
- Kammler, Clemens (2000): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kammler, Clemens (2017): »Diskursanalyse à la Foucault«, in: Der Deutschunterricht 6, S. 64–72.
- Karimé, Andrea (2010): Kaugummi und Verfälschungen. Illustriert von Anne-Kathrin Behl, Wien: Picus.
- Katthagen, Gerhard (1990): »Vom Intertext zum Interdiskurs – eine Unterrichtssequenz zur modernen Lyrik«, in: Diskussion Deutsch 21.116, S. 613–629.
- Katthagen, Gerd/Schmidt, Karl-Wilhelm (2008): Effi Briest. Kopiervorlagen und Module für Unterrichtssequenzen, München: Oldenbourg.
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2022): »Sprachliche Folgen des deutschen Kolonialismus«, in: Der Deutschunterricht 5, S. 71–81.
- Kepser, Matthis (2013): »Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld«, in: Praxis Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 18.34, S. 52–68.
- Kießling, Magdalena (2020): Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik, Bielefeld: Aisthesis.
- Kießling, Magdalena (2023): »Differenzkonstruktionen in Explikation und Beiläufigkeit. Wirkungsästhetischer Vergleich unterschiedlichen kinderliterarischen Er-

- zählens von Diversität«, in: Iris Kruse/Julian Kanning (Hg.), »So viel Größenwahn muss sein!« Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft, München: kopaed. (*im Erscheinen*)
- Lösener, Hans (2015): »Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand (Editorial)«, in: *Leseräume* 2, S. 1–5.
- Mayring, Philipp (2015): »Qualitative Inhaltsanalyse«, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 468–475.
- Mitterer, Nicola (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*, Bielefeld: transcript.
- Morrison, Toni (1992): *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*, Cambridge: Harvard University Press.
- MSB NRW: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Zentralabitur 2023 – Deutsch, geänderte Fassung, https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5163_vom_30.08.2022.
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (2004): »Von der feministischen Narratologie zur gender-orientierten Erzähltextanalyse«, in: Dies. (Hg.), *Erzähltextanalyse und Gender Studies*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1–32.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konaus, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): »Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften«, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 352–434.
- Parr, Rolf (2002): »Kongobecken, Lombok und der Chinese im Haus Briest. Das ›Wissen um die Kolonien‹ und das ›Wissen aus den Kolonien‹ bei Theodor Fontane«, in: Konrad Ehlich (Hg.), *Fontane und die Fremde, Fontane und Europa*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 212–228.
- Penzler, Johannes (Hg.) (o.J.): *Die Reden Kaiser Wilhelms II, Bd. 2: 1896–1900*, Leipzig: Reclam, S. 209–212.
- Reisner, Hanns-Peter/Siegle, Rainer (2007): *Lektürehilfen Theodor Fontane: Effi Briest*, Stuttgart: Klett.
- Schößler, Franziska (2012): »Konstellatives Lesen. Kanonliteratur und ihre populärkulturellen Kontexte«, in: Herbert Uerlings/Iulia-Karin Patrut (Hg.), *Postkolonialismus und Kanon*, Bielefeld: Aisthesis, S. 135–153.
- Sittig, Claudius (2003): »Gieshüblers Kohlenprovisor. Der Kolonialdiskurs und das Hirngespinnst vom spukenden Chinesen in Theodor Fontanes ›Effi Briest‹«, in: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 122, S. 544–563.
- Spinner, Kaspar H. (2006): »Literarisches Lernen«, in: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- Steinbrenner, Marcus (2010): »Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kul-

- turwissenschaften«, in: Michael Baum/Marion Bönninghausen (Hg.), Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–45.
- Steinbrenner, Marcus/Wieprächtiger-Geppert, Maja (2010): »Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs«, in: leseforum 3, S. 1–15.
- Volk, Stefan/Diekhans, Johannes (2006): Theodor Fontane: Effi Briest. Unterrichtsmodell, Paderborn: F. Schöningh.
- Wagener, Hermann (Hg.) (1859–1867): Neues Conversations-Lexikon. Staats- und Gesellschafts-Lexikon, in Verbindung mit deutschen Gelehrten und Staatsmännern herausgegeben, Berlin: F. Heinicke, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uva.x030221765&view=1up&seq=676&q1=pole> vom 02.09.2022.

