

Leseprobe

Magdalena Kißling

Weiß Normalität

Perspektiven
einer postkolonialen Literaturdidaktik

AISTHESIS VERLAG

Bielefeld 2020

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Geschwister Boehringer
Ingelheim Stiftung für Geisteswissenschaften in Ingelheim am Rhein.

Die vorliegende Studie wurde im Mai 2018 von der Philosophischen
Fakultät der Universität zu Köln als Dissertation unter dem Titel
„*Weisse* Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik“
angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Auch als E-Book erhältlich: ISBN 978-3-8498-1478-6

© AISTHESIS VERLAG Bielefeld 2020

Postfach 10 04 27, D-33504 Bielefeld

Umschlaggestaltung: Nina Stössinger

Druck: MAJUSKEL MEDIENPRODUKTION GMBH, Wetzlar

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-8498-1333-8

www.aisthesis.de

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	8
1 Literarisches Wissen über Weißsein im Kontext der Literaturdidaktik	9
1.1 <i>Weißes</i> Wissen Wissen über <i>Weißsein</i>	15
1.2 Wissen über <i>Weißsein</i> in Literatur	18
1.3 ‚Falsches‘ Aussehen, ‚falsche‘ Kultur. Die <i>Cultural</i> und <i>Postcolonial Studies</i>	21
1.4 Zum Aufbau	27
2 Die Normalität des Rassismus. Konturen eines Begriffs	30
2.1 Rassismus als ordnungsstrukturierende Diskurslogik und alltägliches Phänomen	34
2.2 Koloniale Kontinuitäten und Transformationen. Dominante Rassismusformen im deutschsprachigen Raum	45
2.3 Die Grundbinarität Schwarz/Person of Color und <i>Weiß</i> . Eine terminologische Reflexion für den deutschsprachigen Raum	53
2.3.1 <i>Weiß</i> <i>Weißsein</i>	55
2.3.2 Schwarz asiatisch slawisch jüdisch. Der People of Color-Ansatz	62
3 Kolonialität der Macht. Interferenz zwischen Rassismus und Literatur	66
3.1 Wer spricht wie über wen oder was? Repräsentation und strategische Essenz	70
3.1.1 Subalterne Repräsentation beyond Selbstrepräsentation und <i>Othering</i> . Spivaks Repräsentationsmodell der Ambivalenz	74
3.1.2 Strategische Essenz. Eine feministisch-marxistische Durchbrechung dekonstruktiver Theorie	87
3.1.3 Diskursive Funktion der Autor*innen. Zum Verhältnis von Repräsentation und Autor*innenschaft	92
3.2 Wer nimmt was wie wahr? Sprache als Moment der Konstitution und Verletzbarkeit des Subjekts	96

3.2.1	Verletzbarkeit durch Sprache	99
3.2.2	Sprache zwischen Resignifizierung und Zensur. Zur Ambivalenz einer sprachsensiblen Praktik	109
4	Methodische Überlegungen: Postkoloniale Diskursanalyse	120
4.1	Literatur im Spannungsfeld zwischen Affirmation und Subversion. Der Ansatz der postkolonialen Diskursanalyse	121
4.2	Schulbuchanalyse im Fach Deutsch: Methodenwahl und Sample	133
5	Die Instituierung <i>weißer</i> Norm. Johann Wolfgang von Goethes <i>Iphigenie auf Tauris</i>	143
5.1	<i>Weisse</i> Weiblichkeit. Iphigenie als Trägerin der westlichen Kultur	148
5.2	Koloniale Mimikry. Thoas' Versuch der <i>Weißverdung</i>	157
5.3	Rhetorik der Asymmetrie. Figurenrede und -repräsentation	165
5.4	Die ‚Wilden‘ und ‚Barbaren‘. Sprache zwischen Selbstironie und sozialer Aberkennung	173
5.5	Kulturimperiale Diskurslogik als Herausforderung für den Literaturunterricht. Ein Fazit	178
6	„die blond sind, die haben immer einen weißen Teint“. Theodor Fontanes <i>Effi Briest</i>	182
6.1	<i>Weißsein</i> zwischen Institutionalisierungsarbeit und Brüchigkeit. Der Landadel, Effi und Roswitha	185
6.2	Zur Poetik des <i>Anderen</i> . Die Figuren of Color	194
6.3	Perspektivenstruktur: Das <i>weisse</i> Erzählen	202
6.4	Geografische Orte, ‚exotische‘ Requisiten und Strategien des <i>Naming</i> . Asymmetrische Raumsemantisierungen	206
6.5	„Da liege, bis du schwarz wirst“. Sprache und ihre Verletzbarkeit	215
6.6	Sekundäre Inszenierung <i>weißer</i> Normalität. <i>Effi Briest</i> in den Bildungsmaterialien	218
6.7	<i>Weisse</i> Normalität zwischen Nicht-Thematisierung und sekundärer Inszenierung. Ein Fazit	230

7	„Weiße unerwünscht, Schwarze unerwünscht“.	
	Wolfgang Koeppens <i>Tauben im Gras</i>	233
7.1	<i>Weißsein</i> zwischen Lohn und Preis, Fragilität und Brüchigkeit. Die <i>weiß</i> markierten Romanfiguren	236
7.2	„The danger of a single story.“ Die Schwarzen Figuren und Figures of Color zwischen Provokation, Usurpation und Selbstdarstellung	252
7.3	Montagetechnik als Darstellungsmittel transindividueller Rhetorik	267
7.4	„kann man einen Neger heiraten?“ Sprache als Speicher kolonialen Wissens	272
7.5	Sozio-historische Amnesie. Zum diskursiven Feld der Koeppen-Rezeption in Forschung und Didaktik	280
7.6	<i>Weißes</i> Privilegiensystem und Handlungsraum der Ermächtigung. Ein Fazit	294
8	Perspektiven einer postkolonial ausgerichteten	
	Literaturdidaktik	298
8.1	Literatur im Unterricht – aber wozu? Ansprüche einer postkolonialen Literaturdidaktik	303
8.2	Postkoloniale Diskursanalyse als Methode der Texterschließung	316
8.3	Diskriminierungssensible Verfahren	325
8.4	Rassismussensible Sprachreflexion	337
8.5	Wer ist das Bildungssubjekt? Kriterien zur Überprüfung von Aufgabenstellungen	346
8.6	Ausblick: kurz-, mittel- und langfristige Perspektiven auf eine postkolonial ausgerichtete Literaturdidaktik	355
9	Wege zu einem rassismussensiblen Literaturunterricht.	
	Abschließende Überlegungen	360
	Literaturverzeichnis	370

Vorbemerkung

Vor hundert Jahren endete die deutsche Kolonialherrschaft. Als aufgearbeitet gilt diese Phase deutscher Geschichte bislang nicht, sie rückt jedoch allmählich stärker ins kollektive Bewusstsein. So verankert die Bundesregierung 2018 erstmals in ihrem Koalitionsvertrag die Aufarbeitung des deutschen Kolonialismus. Die vorliegende Studie beteiligt sich aus kulturwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive an diesem Reflexionsprozess. Sie verfolgt das Ziel, den deutschen Kolonialismus, der untrennbar mit Formen von Rassismus verbunden ist, stärker im Bewusstsein literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Ansätze zu verankern. Dafür, dass ich die Studie in dieser Form vorlegen konnte, möchte ich mich bei Christof Hamann, Andrea Geier und Urte Helduser bedanken. Ihre Unterstützung war wohltuend und wertvoll für mich. Ich bedanke mich zudem bei Christof Hamanns Doktorand*innen-Kolloquium, das meinen Denk- und Schreibprozess kritisch mitverfolgte und mir konstruktives Feedback gab. Schließlich danke ich all jenen Personen aus meinem privaten Umfeld, die nicht nur meine Versunkenheit in die Studie über Jahre tolerierten, sondern mich auch tatkräftig im Lektorat unterstützten.

Köln, den 30.05.2018 Magdalena Kießling

1 Literarisches Wissen über *Weißsein* im Kontext der Literaturdidaktik

„Und dann sehe ich doch auch gleich, daß Sie anders sind als andere, dafür haben wir Frauen ein scharfes Auge. Vielleicht ist es auch der Name, der in Ihrem Falle mit wirkt.“ (Fontane 1998, S. 72) In jener Szene aus Theodor Fontanes Roman *Effi Briest* (1894/95) markiert die Protagonistin Effi den Vornamen ihres Freundes Alonzo Gieshübler als Abweichung vom Standard. Sie knüpft damit an historische Diskurspraktiken an, denen zufolge anders geartete Körper Geschichten über die Abstammung erzählen und nationale Zugehörigkeiten regulieren können. Gemeint sind jene Diskurse, die im 18. Jahrhundert mit der Instituierung eines modernen Rassismus¹ aufkommen und Charaktereigenschaften an phänotypische Merkmale wie Hautfarbe, Schädel- und Nasenform knüpfen. Über diese ‚sichtbare Andersheit‘ werden Menschen, Sprachen und Kulturen hierarchisch bewertet. Die Thematisierung von Namen, die in ihrer Kulturspezifik angeblich etwas geheimnisvoll Bestimmendes haben und „eine ganz neue Welt“ (ebd., S. 73) eröffnen, verweist auf diesen rassistischen Diskurs, über den Ein- und Ausschlüsse verhandelt werden. Deutlich wird an Effis Kommentierung des Vornamens, der ihr zufolge nicht nur eine Auskunft über eine fremde Herkunft, sondern auch über die Andersheit der Figur gibt, dass in Gesprächen über Name und Herkunft nicht mit Individuen kommuniziert wird, sondern mit bekannten Stereotypen – die Forschung bezeichnet diese Kommunikationsform als „Herkunftsdialog“ (Yildiz 2011, S. 184; Battaglia 2000, S. 188). In ihm zeigt sich eine kaum sichtbare und hinlänglich normal gewordene Form eines alltagsrassistischen Regulationsmechanismus, der ein kulturelles Wissen über ethnische Zugehörigkeiten zum Ausdruck bringt, das in dem literarischen Text gespeichert zu sein und über ihn tradiert zu werden scheint. Unbestimmt bleibt in dieser

¹ Der sich im 18. Jahrhundert etablierende moderne Rassismus zeichnet sich darüber aus, den Status einer Wissenschaft vom Menschen aufzuweisen. Er drückt keine abzulehnende ethische Haltung aus, sondern legt die Grundlage für anthropologische und soziologische Theorien, die naturalisierend argumentieren und dem politischen Projekt kolonialer Expansion als Legitimationslegende dienen (vgl. Mecheril und Scherschel 2009, S. 41; Rommelspacher 2009, S. 26f.).

isolierten Szenenbetrachtung, ob der Roman jenes Wissen ironisch-reflexiv ausstellt oder affirmativ bedient.

Jene impliziten Formen von Rassismus, die sich – wie in dem vorliegenden Fall – in Diskurszitataten zeigen, sind in der vorliegenden Studie von Interesse. 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 (vgl. Frankenberg 2005, S. 1). In Anlehnung an Toni Morrison möchte ich diesen ‚unmarkierten‘ Ort mit dem Ausdruck *Weißsein* („Whiteness“) (Morrison 1992, S. 9) kennzeichnen. Die Akteur*innen, die diesen Ort gestalten, werden als *Weißer* gekennzeichnet und die aus *weißer* Perspektive Betrachteten mit den Termini Schwarz resp. Person of Color beschrieben.²

Mit der Markierung von *Weißsein* geht ein machtanalytischer Blick auf Strukturen einher, die seit dem modernen Rassismus von einer rassistischen Logik durchzogen sind. Diese Logik, die auf ‚Rassentheorien‘ grün-

² Auf die Begriffe *weiß*, of Color und Schwarz gehe ich später vertiefend ein (vgl. Kapitel 2.3). An dieser Stelle sei jedoch auf den Grundgedanken und die Besonderheit in der Schreibweise verwiesen: Mit den Bezeichnungen sind strategische Konzeptmetaphern gemeint, die nicht auf somatische Merkmale rekurren, sondern davon erzählen, dass Menschen nach wie vor entlang von ethnischen oder kulturellen Zuschreibungspraktiken sozial situiert werden, wobei jene zugeschriebenen Positionen, die nicht losgelöst von geschlechtlichen und klassistischen Differenzmerkmalen soziale Realitäten schaffen, mitentscheiden, wer gesellschaftlich privilegiert und wer benachteiligt wird. Den Ausdruck „*weiß* | *Weißsein*“ setze ich zur Markierung des Konstruktionscharakters kursiv und grenze ihn damit von der Hautfarbe weiß (nicht kursiv) ab. Die Bezeichnung „Schwarz“ schreibe ich auch in adjektivi-scher Verwendung groß. Die differente Schreibweise zwischen den Termini *weiß* (kursive) und Schwarz (groß) zur Markierung des Konstruktionscharakters sollen die Schwarze Widerstandsbewegung hervorheben und einen Unterschied zwischen Fremd- und Selbstbezeichnung sichtbar machen (vgl. Eggers et al. 2009a, S. 13). Mit dieser Schreibweise, die in der deutschsprachigen Forschung nicht einheitlich ist, orientiere ich mich an dem für den deutschsprachigen Raum einschlägigen Sammelband *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, herausgegeben von Arndt, Eggers, Kiolomba und Piesche (2005).

det und ursprünglich mit dem imperialen Projekt des Kolonialismus verstrickt war, nimmt auf unterschiedliche Art und Weise Gestalt an: biologisch, antisemitisch, antiromaistisch, antislawisch und kulturell geprägt. Über die Benennung des Unmarkierten gerät Rassismus nicht nur als ein offen gewaltvolles Ausgrenzungs- und Diskriminierungssystem in den Analyseblick, sondern auch als ein alltäglicher, kaum sichtbarer Privilegierungsmechanismus, der individuelle Haltungen ebenso wie institutionelle, juristische oder künstlerisch-literarische Diskurse prägt. Deutlich zeigt sich an der Perspektiverweiterung, dass Rassismus auch in einer alltäglichen, fast schon banalen Gestalt auftritt. In dieser Form ist eine koloniale Logik bis heute präsent, jedoch in verschleierter Form (vgl. Robert Miles 1991; Stuart Hall 2008f). Jenes Verständnis von Rassismus als ein ideologischer Diskurs wird in Deutschland seit den 1990er Jahren von der neueren Rassismusforschung aufgegriffen und seither in sozial- sowie erziehungswissenschaftlichen Disziplinen kontrovers diskutiert.

Figuren des *Eigenen* (das *Weiß(e)*) und des *Anderen* (das Schwarze) sind auch Gegenstand der Literatur. Über die Erzählung von Orten und rassifizierten Figuren sowie über eine bestimmte Verwendung von Sprache kommt in literarischen Texten eine Ordnungsstruktur zum Ausdruck, die Walter D. Mignolo als eine moderne – gemeint ist eine koloniale – Rhetorik bestimmt (vgl. Mignolo 2012b, S. 43). Inwiefern diese Rhetorik in Literatur affirmiert oder subvertiert wird, bleibt im Unterschied zu den sozial- sowie erziehungswissenschaftlichen Diskursen unbestimmt, da Literatur kulturelles Wissen nicht einfach abbildet, sondern auch ästhetisch überformt. Literatur repräsentiert nicht, sondern bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Affirmation (Normalisierung) und Subversion (Möglichkeit) kolonialer Logik. Mit anderen Worten: Ihr Textraum setzt sich, bezogen auf jene textimmanente kolonial-/rassistische Diskurse, aus Möglichkeits- und Normalitätsräumen zusammen. Die vorliegende Arbeit zieht die beiden Ausdrücke als zentrale Analysetermini heran, sodass sie an dieser Stelle kurz ausgeführt werden.

Mit ihrem kreativen und produktiven Potential bildet Literatur einerseits „Möglichkeitsräume“ (Lemke und Weinstock 2014, S. 15; Pethes 2004, S. 359) ab, über die ein die Aktualität überschreitender Raum jenseits rassistischer Logik entstehen kann. In der Sichtbarmachung der Differenz von Aktualität und Potenzialität grenzt sich Literatur von den empirischen

Wissenschaften ab und geriert zu einem „Experimentierfeld für die verschiedenen Möglichkeiten, Wissen zu konstruieren“ (Pethes 2004, S. 371). Literatur werde zu einem Ort, an welchem dem Wissen alternative Möglichkeiten vor Augen geführt werden (vgl. ebd.), indem über Techniken der Verfremdung, der Parodie oder der Dezentrierung eine „ästhetische Differenz“ (Uerlings 2001a, S. 20) zu außerdiegetischen Räumen entfaltet werde.

Andererseits stellt Literatur eine Speicherung kulturellen Wissens dar. Sie ist aktiv an der Hervorbringung eines zeit- und raumspezifischen Wissens beteiligt und berührt damit immer auch den Raum des Normalen (vgl. Schäfer 2013, S. 36). Um 1800 bildet sich ein Normalismus als Regulationsmacht heraus und inkludiert resp. exkludiert seither auf der Basis statistischer Daten Situationen und Subjektivitäten als a-/normal (vgl. Jäger 2012, S. 53; Link 2006, S. 40). Er greife als alternativloses, hegemoniales Dispositiv nicht nur in den Bereich des Zwischenmenschlichen ein, sondern präge auch Institutionen, politische und sozio-ökonomische Strukturen sowie Kultur- und Wissensproduktionen (vgl. Ha et al. 2007, S. 9). Deutlich wird hieran, dass auch das literarische Feld nicht unberührt von Normalitätsdispositiven bleiben kann (vgl. Barthes 1980, S. 39ff.; Foucault 1973, S. 35) – und damit auch nicht losgelöst von einer rassistischen Logik, die innerhalb westlicher Gesellschaften zwischen normal (*weiß*) und anormal (nicht-*weiß*) unterscheidet.

Während ich die Subversion kolonialer und rassistischer Logik in Literatur als Möglichkeitsraum bezeichne, definiere ich die Räume der Produktion und Stabilisierung westlicher Normalitätsdispositive, die unmittelbar auf Praktiken des Kolonialismus und des modernen Rassismus verweisen und denen *Weißsein* als Norm vorausgeht, als *weiße* Normalitätsräume. Über sie entwickelt sich der Textraum neben seinem Potenzial zur ästhetischen Überfremdung hegemonialer Diskurse auch zu einem Ort, an dem ein so genannter *weißer* Blick als Normalität hergestellt, festgeschrieben und über die Rezeption der Texte tradiert wird.

In der Schule wird jene Literatur, die in eine kolonial-/rassistische Logik verstrickt ist und neben der Eröffnung von Möglichkeitsräumen auch Räume *weißer* Normalität tradiert, zum Gegenstand des Unterrichtens. Vor dem Hintergrund der Perspektivierung rassistischer Diskurse wird die Art der Vermittlung von Romanen wie Theodor Fontanes *Effi Briest* und Wolfgang Koeppens *Tauben im Gras* oder Dramen wie Johann Wolfgang

von Goethes *Iphigenie auf Tauris* von Interesse. Denn subtile Formen kolonial-/rassistischer Rhetorik, sei sie über rassistische Sprache (z. B. ‚der Neger‘) oder innerdiegetische Repräsentationsverhältnisse (u. a. Figurenzeichnung, Perspektivenstruktur, Raumsemantik) vermittelt, kann potenziell im Sprechen über die literarischen Texte zu Verletzungen führen. Ebenso kann die Art des methodisch-literaturtheoretischen Zugriffs auf den Text sowie die Weise der Fragestellung an den Text das *weiße* Subjekt rezentrieren und damit unbewusst Schüler*innen of Color und Schwarze Schüler*innen benachteiligen.

Dieser Aspekt struktureller Benachteiligungen der als *anders* Markierten (Menschen mit Migrationshintergrund) an deutschen Schulen wird seit der internationalen Vergleichsstudie PISA in Deutschland diskutiert. Gründe für die Schlechterstellung werden einerseits auf das Versagen deutscher Schulen zurückgeführt, sprachliche Unterschiede nicht ausgleichen zu können (vgl. u. a. Gogolin 2008, 1994; Quehl 2002). Andererseits wird als Erklärung eine institutionelle Diskriminierung angeführt (vgl. u. a. Gomolla und Radtke 2009; Flam 2007; Terkessidis 2004; Essed 1994). Empirische Forschungen zeigen, dass infolge institutioneller Regeln und Verfahren sowie diskursiver Deutungsmuster eine soziale Ungleichheit zwischen *weiß*-deutschen Schüler*innen und Migrationsanderen hergestellt wird (vgl. Flam 2009, S. 239, 2007, S. 62). Seit PISA stehen Bildungsministerien und -institute in der Kritik, Lehrkräfte bezüglich didaktischer Fragen im Umgang mit Schüler*innen of Color resp. Schwarzen Schüler*innen nicht professionell auszubilden. Die Folge des unbewussten Umgangs mit rassistischen Diskursen ist, dass Lehrer*innen auf (in)formelle Wissensbestände zurückgreifen und alltagsrassistische Diskurse zur Grundlage pädagogischer und didaktischer Entscheidungen heranziehen (vgl. Flam 2009, S. 241; Terkessidis 2004, S. 211).

Innerhalb dieses Kontextes institutioneller Diskriminierung sind die in der deutschen Forschungslandschaft jüngeren Arbeiten zum Konnex von Alltagsrassismus und Psyche zu verorten. Pionierarbeit hierzu leisten Amma Yeboah (2017) und Grada Kilomba (2010). Sie konstatieren, dass die tagtäglichen, wiederkehrenden Konfrontationen mit verbalen oder nonverbalen Beleidigungen, Kränkungen und Demütigungen, die sich unter anderem im Kontext Schule ereignen, bei Schwarzen/Persones of Color Traumata hervorrufen und Selbstzerstörungsprogramme wie Depressionen und Selbstverletzungen auslösen können (vgl. Yeboah 2017, S. 148). Die kaum sichtbaren Mikroangriffe („racial microaggressions“)

(ebd.) prägen den Lernraum Schule und wirken sich auf die Lernbereitschaft sowie die Schulleistung aus.

Sichtbar wird an den Forschungen zur alltäglichen und institutionellen Diskriminierung, dass es vor dem Hintergrund des Anspruches von Schule, sich der aktuellen Herausforderung einer „Schule in der Migrationsgesellschaft“ (Dirim und Mecheril 2010a, S. 121) zu stellen und gegen Rassismus und jede andere Form von Diskriminierung bewusst einzutreten (vgl. KMK 2013, S. 7), notwendig wird, einen bewussten Umgang mit Rassismus zu fördern. Um zu lernen, rassistische Diskursmustern zu reflektieren, die implizit über Literatur zu unterrichtlichen Gegenständen werden können, bedarf es einer methodisch-didaktischen Konzeptualisierung, die Rassismus als Problemphänomen (an-)erkennt.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, Interferenzen zwischen (kolonial-)rassistischen Diskursen und Literatur sowohl auf der Basis der Primärtexte als auch auf Grundlage ihrer Kommentierung im Literaturunterricht in Form von Lehr- und Lernwerken zu untersuchen, die zum Selbststudium sowie zur unterrichtlichen Planung und Vermittlung der Werke in der Schule zum Einsatz kommen. Ziel der Analysen ist, Perspektiven für eine Literaturdidaktik zu entwickeln, die auf aktuelle Herausforderungen einer Schule in der Migrationsgesellschaft reagiert und sich über eine *awareness of race* auszeichnet. Im Zentrum der Untersuchung stehen literarische Werke im Zeitraum vom Ende des 18. Jahrhunderts, als kolonialfantastische Diskurse im ‚Kolonialreich ohne Kolonien‘ bereits dominant waren (vgl. Zantop 1999, S. 15), bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts, als ‚Rassediskurse‘ formal delegitimiert wurden und sich alltags- und neorassistische Formen herauszubilden begannen.

Ausgehend von Toni Morrisons Projekt, danach zu fragen, wie „literary ‚Whiteness‘“ (Morrison 1992, S. 9) in literarischen Texten der US-amerikanischen Literatur erzeugt wird, verfolge ich die Forschungsfrage, ob auch kanonischen Texten der deutschsprachigen Literatur eine „Ästhetik von ‚whiteness‘“ (Wilke 2008, S. 2) zugrunde liegt. Zu diskutieren ist, ob ausgehend von einer Ästhetik, die den in ihrer Etymologie angelegten Bezug auf die Sinne und die Wahrnehmung (gr. *aísthēsis*; sinnliches Wahrnehmen) wieder aufgreift, eine *weiße* Normalitätslogik unbewusst konstruiert und stabilisiert wird.

An diese Forschungsfrage schließen sich zwei Thesen an. Mein erstes zu diskutierendes Argument lautet, dass über die diskursive Funktion

des*der Autor*in unbewusst und nicht-intendiert Normalitätsräume im literarischen Text entstehen können, die gerade dann wirkmächtig werden, wenn sie in der Rezeption und schulischen Vermittlung unkommentiert bleiben. An die Überlegung, dass die Tradierung *weißer* Normalitätsräume nicht nur eine Frage der Konstruktion des Ausgangstextes, sondern auch des Deutungskanons ist, schließt meine zweite Annahme an. Ich gehe davon aus, dass infolge eines unbewussten Umgangs mit kolonialen und rassistischen Diskurszitat in der Literaturvermittlung *weiße* Normalitätsdispositive sekundär inszeniert und über Bildungsmaterialien als normal und banal tradiert werden; mit der Folge, dass sich der Literaturunterricht zu einem Ort entwickelt, an dem Schwarze Schüler*innen und Schüler*innen of Color verletzt, demotiviert und damit letztlich im Hinblick auf ihren Schulerfolg benachteiligt werden können. Das Ziel der Forschungsarbeit liegt darin, ausgehend von der Annahme einer Interferenz zwischen Literatur und Rassismus eine rassismussensible und über Kolonialismus informierte Perspektive auf Literatur im Kontext einer Schule der Migrationsgesellschaft anzuregen.

1.1 *Weißes Wissen* | *Wissen über Weißsein*

Um *weiße* Normalitätsräume in Literatur zu identifizieren, ist das durch Beobachtung und alltägliche Mitteilung gewonnene, durch epistemologisch begründete (in diesem Fall der ‚Rassentheorien‘ aus dem 18. und 19. Jahrhundert) und aus implizit regulierten Praktiken und expliziten Regeln hervorgegangene Wissen (vgl. Klausnitzer 2008, S. 12f.) auf seinen Konstruktionscharakter zu untersuchen. Neben dem Regel- und Faktenwissen über die hierarchische Einteilung der Menschheit in Schwarze, Persons of Color und *Weißer*, das seit dem Zweiten Weltkrieg wissenschaftlich delegitimiert ist, sich jedoch in impliziter Form und modifizierter Gestalt tradiert hat (vgl. Miles 1991, S. 113), gilt es, das alltägliche Beobachtungs-, Erfahrungs- und Mitteilungswissen als Analysegegenstand heranzuziehen. Hierbei handelt es sich um ein „implizite[s] Wissen“ (Jannidis 2000, S. 337), das – folgt man Jürgen Link – nicht als Ergebnis machtregulierter, ideologischer Diskurse thematisiert, sondern als natürlich und normal aufgefasst werde (vgl. Link 2002, S. 547). Um jenes unmarkierte Wissen im Text freizulegen, sind Imaginationen vom Alltäglichen, Banalen und vermeintlich objektiv Wahren zu hinterfragen und über eine Rückbindung an

„Macht/Wissen-Komplexe“ (Foucault 1994, S. 39) als einen Ausdruck des situierten Wissens kenntlich zu machen. Vorstellungen von Normalität sind als *weisse* Normalität zu kennzeichnen und in Anlehnung an Morrisons Projekt ist ein Perspektivwechsel von den Beschriebenen zu den Beschreibenden (vgl. Morrison 1992, S. 90) vorzunehmen, d. h. die eurozentrisch-*weisse* Perspektive in ein Wissen über *Weißsein* zu überführen.

Zwei Herausforderungen schließen an diese Blickumkehr an: Erstens unterläuft Literatur die Vorstellung einer binären Trennung zwischen Faktischem und Kontrafaktischem (vgl. Schäfer 2013, S. 39; Pethes 2004, S. 351), sodass sich die Frage stellt, wie sich ein kulturelles Wissen überhaupt aus Literatur generieren lässt. Zweitens fragt sich im Hinblick auf die Markierung *weisser* Normalitätsräume, wie es mir als *weiß* positionierter Wissenschaftlerin gelingen kann, auf das, was mir normal und banal erscheint, als das Nicht-Selbstverständliche aufmerksam zu werden. Einen Zugriff auf die erste Problematik eröffnet Joseph Vogl, der konstatiert, dass Wissensobjekte und Erkenntnisbereiche mit Formen ihrer Darstellung korrelieren. Ihm zufolge geht es im Kontext von Literatur nicht einzig um die Wertigkeit einer Aussage, sondern immer auch um die Aussageweise (vgl. Vogl 2011, S. 50), weil epistemische Sachlagen mit ästhetischen resp. darstellungslogischen Entscheidungen verknüpft sind (vgl. ebd., S. 55). Literarische Räume, in denen sich Wissen und Kultur zu einem kulturellen Wissen verschränken, eröffnen einen sozialen Möglichkeitsraum, über den die Grenzen, Gesetzmäßigkeiten sowie Ausdrucksweisen reflektiert werden können, die in einer Gesellschaft innerhalb bestimmter Zeiträume ausgesagt und formuliert werden (vgl. ebd., S. 64). Das Verhältnis einer Gesellschaft zu sich, zu ihrer Geschichte und zu anderen Gesellschaftsformen lasse sich somit zwar über Literatur identifizieren (vgl. ebd., S. 63), als Voraussetzung jener literarischen Wissensgenerierung gilt jedoch, die Beziehung zwischen Literatur und Wissen nicht mit einem Abbildverhältnis gleichzusetzen. Denn das Erkenntnispotential des literarischen Textes begründe sich darüber, dass Literatur epistemologische Diskurse nicht nur benutze, sondern sie in Szene setze und in einen dramatischen Diskurs transformiere (vgl. Vogl 2011, S. 67; Barthes 1980, S. 29). So kann Literatur zwar als ein Mittel der Erkenntnis und als eine ernst zu nehmende Quelle des Wissens fungieren (vgl. Köppe 2008, S. 236), es muss jedoch ein Wissen über Literatur vorhanden sein, um Wissen über die Welt durch Literatur auch greifbar zu machen (vgl. ebd.,

S. 62). Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Literatur zu ihrer ästhetischen Realisation können folglich auch jene Sätze, in denen kein ‚Wahrheitsgehalt‘ enthalten ist (z. B. Ironie), etwas über die Welt zu verstehen geben, sodass nicht nur ein spezifisch literarisches Wissen freigelegt, sondern auch ein kulturelles Wissen über Literatur generiert werden kann.

Die zweite zuvor bereits erwähnte Problematik, wie jenes kulturelle Wissen über *Weißsein*, das zuvor als ein unmarkierter, aber normsetzender Ort eingeführt wurde, seitens einer *weiß* situierten Person identifiziert werden kann, gründet in der feministischen Epistemologie. Vertreter*innen wie Sandra Harding und Donna Haraway gehen von einer „standpoint epistemology“ (Harding 1990, S. 85) aus, über die eine universelle Idee von Erkenntnis zurückgewiesen und dem „god trick of seeing everything from nowhere“ (Haraway 1988, S. 581) ein „situiertes Wissen“ (Haraway 1995, S. 73, 1988, S. 581) entgegengestellt wird. Innerhalb der *Kritischen Weißseinsforschung* wird diese Herausforderung unter der Frage kontrovers debattiert, wem das Feld der *Weißseinsforschung* gehört (vgl. Piesche 2009, S. 14). Peggy Piesche konstatiert, dass eine rein *innerweiße* Analyse der kollektiven Imaginationen über den *Anderen* letztlich zu einer Re-Zentrierung des *weißen* Subjekts führe (vgl. ebd., S. 16). Ausgehend von diesem Forschungsverständnis erheben radikale Vertreter*innen einen moralisch-ethischen Einspruch gegenüber der Beteiligung *Weißer* am rassismuskritischen Wissensdiskurs. Sie laufen über jene naturalisierende Argumentation Gefahr, entgegen des de-essentialisierenden Anspruchs der Forschungsrichtung einen biologischen Essenzialismus zu reproduzieren (vgl. Albrecht 2017, S. 233). Andere wiederum befürworten im Sinn eines *Powersharing* die Beteiligung des *weißen* Subjekts am diskursiven Feld. Zwar negieren auch sie nicht die Wirkmächtigkeit sozialer Situierung, wenden den der Markierungspraktik inhärenten Essenzialismus jedoch strategisch (vgl. Wollrad 2005, S. 40). Entscheidend ist ihnen zufolge weniger, wie Personen im *weißen* Blickregime gelesen werden, sondern auf welchen theoretischen Prämissen und welchen Wissensquellen die Forschung basiert.

Innerhalb jener zweitgenannten Strömung, die sich als *Critical Pedagogy of Whiteness* bezeichnen lässt, verortet sich meine Forschungsarbeit. Entsprechend differenziere ich zwischen „theoretische[r] Sensibilität“ (Strauss und Corbin 1996, S. 25) und strategischer Repräsentationspolitik: Als *weiß* positionierte Autorin kann ich institutionell nicht als Sprecherin für Schwarze und Persons of Color auftreten. Ich kann mich jedoch auf

der Grundlage eines zur Ausbildung von Sensibilität prinzipiell notwendig voranzuschaltenden Literaturstudiums (vgl. ebd.) am rassismuskritischen Diskurs beteiligen und *weiße* Normalitätsräume differenziert reflektieren. Eine Einschränkung ist hierbei jedoch vorzunehmen. Folgt man Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996), die konstatieren, dass nicht nur die theoretische Ausbildung, sondern auch Erfahrungswissen eine basale Voraussetzung für eine theoretische Sensibilität darstellen – gemeint sind in meinem Fall alltagsrassistische Erfahrungen, die ich aufgrund meiner Situierung selbst nicht erlebe –, wird deutlich, dass ich als *Weißer* darauf verwiesen bin, in meiner Vorstellung von Normalität durch die Erkenntnis irritiert zu werden, dass das, was ich als normal begreife, nicht universell gültig ist. In Bezug auf meine theoretische Fundierung ist es daher entscheidend, Theoretiker*innen zu berücksichtigen, die sich als Schwarze resp. Persons of Color positionieren. Von Bedeutung sind sie nicht, weil ihnen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Zuschreibung als *Anderer* vom öffentlichen Diskurs per se ein auf Erfahrung basierendes Expertentum zugesprochen wird. Ich ziehe sie neben andere für meine Arbeit zentrale Referenzen heran, weil sie eine bestimmte Heuristik auf das Wissensfeld einnehmen und ausgehend von der Verbindung von Erfahrungswissen mit gesellschaftlichen Machtanalysen Vorstellungen von Normalität, Unparteilichkeit und Universalität als von Partikularinteressen durchzogene Machtinteressen reflektieren und darüber vermeintlich universelle Normalitätsräume als vergeschlechtlichte, rassifizierte und klassifizierte Räume sichtbar und kommunizierbar machen.

1.2 Wissen über *Weißsein* in Literatur

Die Figur des *Anderen* als Gegenstand des gelehrten Wissens beschäftigt nicht nur die anthropologische Forschung, sondern ist auch ein Thema in der Literatur. *Weiße* Normalitätsräume werden über sie generiert, tradiert und unterminiert. Kanonische Texte setzen sich seit dem Aufkommen kolonialer Expansionsbestrebungen im 17. und 18. Jahrhundert bis zur gegenwärtigen postkolonialen Literatur kritisch-ablehnend mit dem europäischen Kolonialismus auseinander. Sie greifen imperialismuskritische Diskurszitate auf, ironisieren und verkehren rassistische Stereotype, werten den kolonialen *Anderen* auf und transformieren die im Text verhandelten Diskursregeln zu poetologischen Überlegungen (vgl. Schößler 2012,

S. 137). Zugleich fungiert Literatur auch als Medium der Vereinnahmung durch das imperiale Projekt. Am explizitesten zeigt sich die Agitation über das literarische Feld zur Kaiserzeit, als der deutsche Kolonialroman in seiner politisch-erzieherischen Funktion eine Blütezeit erfuhr (vgl. Hermes 2017, S. 260; Dietrich 2007, S. 101; Benninghoff-Lühl 1983, S. 1). In vorliegender Arbeit interessieren mich jedoch nicht die offensichtlich propagandistischen Werke, sondern die ‚hochkulturellen‘ Texte, denen eine subversiv-reflexive Irritation rassistischer Diskurse infolge ihrer ästhetischen Komplexion unterstellt wird. Zu zeigen wird sein, dass eine koloniale Rhetorik auch in ihnen als Spur präsent bleibt und infolge des Überlesens der kaum sichtbaren Verstrickung von Rassismus und Literatur einen *weißen* Normalitätsraum instituiert und stabilisiert.

Sichtbar wird jene implizite Logik *weißer* Normalitätsdispositive beispielsweise in Goethes *Iphigenie auf Tauris*. Das Schauspiel aus dem Jahr 1787 setzt in beispielhafter Weise das aufklärerische Ideal der Gleichheit um und wertet in Abgrenzung zur antiken Stoffvorlage nicht nur die Figur auf, die eine Person of Color ist, sondern ermächtigt auch die Frauenfigur. Zugleich löst das Drama Kultur als Marker bedeutungsunterscheidender Differenz nicht auf, die gegenwärtig unter der Neo-Form des Rassismus ohne ‚Rasse‘ (Kulturassismus) eine Renaissance erfährt (vgl. Hall 2000e, S. 102; Balibar 1992, S. 23). Vorgeführt wird mit dem Stück ein Frauenbild – so möchte ich mit meiner Re-Lektüre des Dramas vorschlagen –, das sich einer universellen Kategorisierung entzieht und die Protagonistin als Ikone *weißer* Weiblichkeit inszeniert. Fontanes *Effi Briest* wiederum zeichnet sich als ehe- und gesellschaftskritischer Roman aus. In ihm wird eine Modernekritik formuliert, die jedoch argumentativ – wie nicht unüblich im ausgehenden 19. Jahrhundert (vgl. Schöbler 2012, 152f.), als Deutschland begann, sich an der Aufteilung der Welt unter den europäischen Großmächten zu beteiligen – über kolonialrassistische und antisemitische Diskursregeln ausgeführt wird. Der als Vorabdruck in der *Deutschen Rundschau* zwischen 1894 und 1895 erstmals publizierte Roman weist zahlreiche koloniale und antislawische Diskursspuren auf, über die sich kritisch-subversive Möglichkeitsräume eröffnen, wie zu zeigen sein wird. Er stabilisiert zugleich aber auch einen *weißen* Normalitätsraum, sodass ‚Rasse‘ als differenzmarkierendes sowie brüchiges Konstrukt kenntlich wird. Koepfens Nachkriegsroman *Tauben im Gras* führt wiederum den Untergang der *weißen* Rasse⁶ in dem letzten Versuch eines Rufs nach Solidarität parodistisch

vor Augen und zeigt die Kontinuitäten antisemitischer und alltagsrassistischer Gewalt im postnationalsozialistischen, aber auch – und diese Perspektive hat die Koeppen-Forschung bislang vernachlässigt – im postkolonialen Deutschland auf. In dem 1951 entstandenen Roman instituiert sich neben zahlreichen Möglichkeitsräumen auch *weiße* Räume der Normalisierung, die es herauszustellen und vor dem Hintergrund der Werkvermittlung in der Schule zu problematisieren gilt. Das verbindende Element der gattungstheoretisch und historisch differenten Werke liegt in der wiederkehrenden Logik *weißer* Normalitätsdispositive. Die Texte zeichnen sich durch asymmetrische Repräsentationsverhältnisse sowie durch eine Sprache aus, die sich als Speicher kolonialen Wissens identifizieren lässt. Über die Markierung *weißer* Räume können diese dechiffriert und als Quelle der Verletzbarkeit gekennzeichnet werden; ein Aspekt, der für die Literaturvermittlung in der Schule relevant ist.

Begründen lässt sich die Auswahl der Werke im Rahmen der vorliegenden Darstellung zweifach. Zum einen machen die drei Texte, über die eine Zeitspanne von der deutschen Klassik bis zur Nachkriegszeit abgebildet wird, Kontinuitäten und Transformationen einer implizit *weißen* Rhetorik in verschiedenen Ausprägungsformen sichtbar. Während in *Iphigenie auf Tauris* ein kultureller Rassismus zum Ausdruck kommt, spielt in *Effi Briest* ein antislawischer und in *Tauben im Gras* ein kolonialer Rassismus eine dominante Rolle. So lassen sich an den drei Texten Ähnlichkeiten und Unterschiede differenter Formen rassistischer Rhetorik zeigen, die jeweils subtil auftreten, aber dennoch Normen setzen. Zum anderen handelt es sich bei dem ausgewählten Untersuchungsgegenstand um Standardtexte, die im Bildungskanon deutscher Schulen fest etabliert sind.³ Nicht nur

³ Im Abiturjahr 2014 und 2015 waren beispielsweise in Nordrhein-Westfalen Goethes *Iphigenie auf Tauris* und Koeppens *Tauben im Gras* abiturrelevant (vgl. Schulministerium NRW 2012, S. 2), in Baden-Württemberg galt bis ins Jahr 2007 Theodor Fontanes *Effi Briest* als Schwerpunktthema für das Abitur im Fach Deutsch (vgl. <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/pruefungen/abi/schwerpunkt/altethemen/fontane>, zuletzt aufgerufen am 5.7.2017). Dass die Werke zum festen Bestandteil der literarischen Bildung zählen, zeigen unter anderem Klausurfragen, die vorsehen, Vergleiche zwischen den Werken anzustellen wie beispielsweise den analytischen Vergleich zwischen dem modernen Roman *Tauben im Gras* und dem realistischen Roman *Effi Briest* (vgl. Epple 2011, S. 46; Bauer und Schütte 2009, S. 58f.; Reisner 2009, S. 162ff.).

existieren zahlreiche Bildungsmaterialien marktführender Schulbuchverlage zu ihnen, die es neben den Primärtexten bei der Analyse *weißer* Normalitätsräume zu berücksichtigen gilt. Auch decken sie die drei obligatorisch zu behandelnden Epochenfenster ab, die in der Schule in exemplarischer Querschnittanalyse entlang der Gattungen Drama und Epik zu unterrichten sind (vgl. Schulministerium NRW 2012, S. 2): den Epochenumbruch des 18./19. Jahrhunderts, den Epochenumbruch des 19./20. Jahrhunderts sowie die Gegenwartsliteratur, die im fachdidaktischen Diskurs bereits nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzt. Als kanonische Texte dienen sie – und das ist für meine Fragestellung nach Interferenzen zwischen Rassismus und ästhetischer Faktur literarischer Texte von Interesse – in der Schule als Beispielwerke, über die eine literarische Tradition gewahrt und ein kulturelles Gedächtnis tradiert werde (vgl. u. a. Leubner et al. 2012, S. 138). Gerade über die Bildungsmaterialien lässt sich identifizieren, welches Wissen als normales Wissen ausgehend von den literarischen Texten über die deutsche Kultur(-geschichte) vermittelt wird und welches Wissen als anormal ausgeklammert bleibt.

1.3 ‚Falsches‘ Aussehen, ‚falsche‘ Kultur. Die *Cultural* und *Postcolonial Studies*

Die Beschäftigung mit der Interferenz zwischen deutschsprachiger Literatur und Kolonialdiskursen, die behaupten, dass die *Anderen* aufgrund ihres ‚falschen‘ Aussehens und ihrer ‚falschen‘ Kultur, so zum Beispiel des fremdländisch klingenden Namens, weshalb Migrationsandere zwar Staatsbürger*innen, nicht jedoch ‚richtige‘ Deutsche werden können (vgl. Terkessidis 2004, S. 26), macht sich ausgehend von Impulsen aus der US-amerikanischen Germanistik seit Ende der 1990er Jahre die *Postkoloniale Germanistik* zur Aufgabe. Es handelt sich dabei um eine Forschungsrichtung, die sich nach „zwanzig Jahre[n] Germanistik postkolonial“ (Wilke 2011, S. 425) als eine eigenständige Disziplin innerhalb der Germanistik etabliert hat – das zeigen nicht nur die zahlreichen Monografien und Sammelbände, die unter anderem in den letzten Jahren innerhalb der Aisthesis-Verlagsreihe *Postkoloniale Studien in der Germanistik* unter Herausgeberschaft von Axel Dunker und Gabriele Dürbeck erschienen sind, sondern auch der von denselben im Jahr 2014 publizierte programmatische Sammel-

band *Postkoloniale Germanistik* sowie das *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*, das in Zusammenarbeit mit Dirk Göttsche (2017) veröffentlicht wurde. Die *Postkoloniale Germanistik* zeichnet sich darüber aus, deutschsprachige Texte seit dem 18. Jahrhundert einem postkolonialen Re-Reading zu unterziehen und kontrapunktisch gegen den Strich zu lesen sowie postkoloniale Gegenwartstexte zu kanonisieren. Zur Analyse und Kategorisierung literarischer Werke hat sie den Begriff der „postkolonialen Ästhetik“ (Dunker 2012, S. 315) geprägt, über den Räume der Potenzialität greifbar werden.

Das methodische und theoretische Fundament der *Postkolonialen Germanistik* basiert auf poststrukturalistischen Ansätzen. Neben Michel Foucaults diskursanalytischen Überlegungen (vgl. Foucault 1973, 1997b, 2012) sind für die vorliegende Darstellung die Reflexionen von Judith Butler (2006) zu Sprache von Interesse. Entscheidende Anregungen entstammen vor allem den *Cultural* und den *Postkolonial Studies* und damit zweier Forschungsrichtungen, deren Disziplinengrenzen heute nur noch schwer zu bestimmen sind. Während sich die *Birmingham Cultural Studies* traditionell mit Klassenverhältnissen in England befassen, öffneten sie sich unter Leitung Stuart Halls für die Alteritätsdimensionen Gender und Ethnizität und damit für ein Feld, das die *Postkolonial Studies*, die ursprünglich aus den *Cultural Studies* hervorgegangen sind, für sich beanspruchen. Die postkolonialen Theorieansätze zeichnen sich darüber aus, sich mit den aus gewaltvollen Kolonisierungsprozessen und Migrationsbewegungen hervorgegangenen Hybriditätsbewegungen zu befassen und die aus kolonialen Machtasymmetrien entstandenen Ungleichheitsverhältnisse und Identitätspolitik kritisch zu reflektieren.

Gemeinsam ist den Forschungsrichtungen, sich einer disziplinären Verortung zu entziehen, sich von der Prämisse wissenschaftlicher Objektivierbarkeit und Neutralität zu distanzieren sowie eine theoretische Schließung zu verweigern. Neben den Arbeiten Stuart Halls (2008f, 2004, 2000b) sind vor allem die beiden postkolonialen Theoretiker*innen Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak für meine Studie von Interesse. Suids Ansätze einer kolonialen Diskursanalyse sowie des kontrapunktischen Lesens kanonischer Literatur beeinflussen den methodischen Zugriff der Arbeit (vgl. Said 1979, 1994). Neben Said, auf den ich mich kritisch-reflexiv beziehe, sind für meine theoretischen Überlegungen

Spivaks Arbeiten zentral, über die nicht nur die Frage nach innerdiegetischen Repräsentationen und Sprachpositionen in die Studie Einzug erhält, sondern auch eine intersektionale Perspektive (vgl. u. a. Spivak 1988).⁴ Spivak begreift die Alteritätsdimension ‚Rasse‘ nicht losgelöst von Klasse und Geschlecht und grenzt sich darüber von Said und Homi K. Bhabha (1994), dem dritten Denker der „*Holy Trinity*“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 18) postkolonialer Theorie, ab.

Ausgehend von Spivaks intersektionaler Theorieausrichtung ist für mich die *Kritische Weißseinsforschung* von Interesse. Hierbei handelt es sich um eine Teildisziplin der postkolonialen Theorie, die aus den *Black Studies* (vgl. u. a. Du Bois 2008; Morrison 1992) sowie der Kritik Schwarzer Frauen an der Frauenbewegung hervorgegangen ist. Moniert wurde, dass das Konstrukt Frau ausschließlich bürgerlich und *weiß* gelesen würde (vgl. u. a. Hooks 1984, S. 4). In Reaktion auf die Kritik an der analytischen Verengung nicht nur feministischer, sondern allgemeiner akademischer und politischer Diskurse wird die Forschungsperspektive von *weißen* Theoretiker*innen in den USA aufgegriffen (vgl. u. a. Frankenberg 2005) und zur Reflexion von Strukturen *weißer* Privilegien genutzt, wobei sich der Ansatz in verschiedene Strömungen vom Ziel der Abschaffung von *Whiteness* bis hin zur produktiven Wendung *weißer* Privilegien im Sinne eines *Powersharing* ausdifferenzieren lässt. Einschlägige Arbeiten im deutschsprachigen

⁴ Der Begriff der Intersektionalität („intersectionality“) geht auf Kimberlé Crenshaw (1989, S. 140) zurück, die unter dem Terminus eine Kritik an einer isolierten resp. additiven Betrachtung der verschiedenen Differenzlinien formuliert. Das Ziel einer intersektionalen Perspektive ist, soziale Kategorien resp. soziale Ungleichheiten in ihren ‚Verwobenheiten‘ und ‚Überkreuzungen‘ zu untersuchen (vgl. Walgenbach 2014, S. 54f.). Wenn in den nachfolgenden Kapiteln eine intersektionale Perspektive einbezogen wird, ist darunter ein deduktives Vorgehen in Anlehnung an die Mehrebenenanalyse von Nina Degele und Gabriele Winker zu verstehen, die sich in der Betrachtung von Alteritäten auf der Makroebene auf die vier Strukturkategorien Geschlecht, ‚Rasse‘, Klasse und Körper konzentrieren (vgl. Degele und Winker 2007, S. 14). Ausgehend von der Kritik an dem Terminus Intersektionalität, der nahelege, es gäbe einen genuinen Kern sozialer Kategorien (vgl. Walgenbach 2012, S. 18), verwende ich in den Analysen bevorzugt den Ausdruck der *Interdependenz*, da über den Begriff die gegenseitige Abhängigkeit der Kategorien hervorgehoben und die Alteritäten als in sich heterogen strukturiert begriffen werden (vgl. ebd., S. 19f.).

Raum, die in meine literarischen Analysen einfließen, da über ihren kritischen Analyseblick eine Sensibilisierung für rassistische Diskurse gelingt, sind neben den Monografien von Katharina Walgenbach (2005), Eske Wollrad (2005) sowie Helga Amesberger und Brigitte Halbmayr (2008) die beiden Sammelbände von Maureen Maisha Eggers et al. (2009b) und dem ADB und cbN (2004). Von der Germanistik sind die Arbeiten aus der kritisch *weißen* Forschung bislang nur vereinzelt aufgegriffen (vgl. u. a. Rohner 2014) und vornehmlich kritisch-ablehnend eingeschätzt worden (vgl. Albrecht 2017, 2008). Ohne die Kritik an der Umsetzung der Forschungsrichtung im akademischen und bewegungspolitischen Feld zurückweisen zu wollen (Gefahr der Essenzialisierung und der Re-Rassifizierung), beziehe ich mich neben den zuvor genannten Theorieströmungen auch auf die *Kritische Weißseinsforschung* und versuche in Anlehnung an Spivak, theorieimmente Ambivalenzen produktiv zu wenden. Interessant ist der Ansatz für meine Forschung, da mit ihm eine Erweiterung der postkolonialen Perspektive um das Feld der Rassismuskritik einhergeht, die bereits vor Jahren von Sabine Wilke (2008) und wiederholt im Jahr 2014 von Dürbeck für den Bereich der postkolonialen Germanistik eingefordert wurde (vgl. Dürbeck 2014, S. 65). Entgegen Wilke, die eine Erweiterung der postkolonialen Ansätze um die Rassismustheorie von Hannah Arendt vorschlägt (vgl. Wilke 2008), verfolge ich mit der vorliegenden Studie den Ansatz, die postkolonialen Theorien mit rassismustheoretischen Überlegungen für das Feld der Literatur und ihrer Didaktik zu verbinden.

Mit dem Rekurs auf die rassismustheoretischen Konzeptionen, deren Prämissen auf den Arbeiten von Robert Miles (1991) und Stuart Hall (Hall 2008f) basieren und in den 1990er Jahren von Annita Kalpaka und Nora Räthzel erstmals im deutschsprachigen Raum aufgegriffen wurden, orientiere ich mich an einem weiten Rassismusbegriff. Im Titel ihres einschlägigen Sammelbandes *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein* kommt jenes erweiterte Rassismusverständnis programmatisch zum Ausdruck (vgl. Kalpaka und Räthzel 1990). Rassismus wird in dieser Perspektive nicht länger ausschließlich als ein Randphänomen gewaltbereiter Rechtsextremist*innen betrachtet, sondern als ein Ausdruck ideologischer Vergesellschaftung, die alle betrifft. An den Theorietransfer aus dem anglophonen Raum schließen in den Folgejahren May Ayim (1997), Rudolf Leiprecht (2001), Paul Mecheril (2007) und Grada Kilomba (2010) an, die Rassismus als ein alltägliches, banal gewordenes, aber zugleich Stress und Trauma

auslösendes Phänomen bestimmen. Im Rekurs auf Philomena Essed führen sie über ihre Arbeiten den Begriff des Alltagsrassismus („Everyday Racism“) (Essed 1994) in die deutsche Forschungslandschaft ein. Mit dem Begriff der *Dominanzkultur* knüpft ebenso Birgit Rommelspacher (1995) an den rassismustheoretischen Ansatz an und bietet mit dem Terminus ein machtsensibles Analysewerkzeug an (vgl. Rommelspacher 1995, S. 22). Zu einer breiteren Rezeption der rassismustheoretischen Konzepte in Deutschland tragen die Sammelbände von Nora Räthzel (2000) sowie Claus Melter und Paul Mecheril (2009) bei und finden darüber seit Ende der 2000er Jahre Einzug in das Feld der (Migrations-)Pädagogik.

Eine Auswahl einschlägiger Sammelbände aus dem erziehungswissenschaftlichen Feld, die vor allem im Hinblick auf eine Adaption der rassismuskritischen Ansätze auf die Literaturdidaktik von Interesse sind, repräsentieren diejenigen von Scharathow und Leiprecht (2011), Mecheril et al. (2010) sowie Broden und Mecheril (2010). Sie dienen meiner Forschung als Impulsgeber für eine machtsensible, postkolonial ausgerichtete Literaturdidaktik, denn Rassismus als eigenständiger Themenschwerpunkt existiert in der Literaturdidaktik bislang nicht. Zwar ist eine interkulturelle Perspektive innerhalb der Literaturdidaktik nicht neu. Grundlegende Begriffe wie Interkulturalität, Hybridität, Alterität, Fremdheit, Identität, Stereotype und interkulturelle Kompetenz werden sowohl in der allgemeinen Literaturdidaktik, die Interkulturalität als Herausforderung begreift (vgl. u.a. Dawidowski 2016, S. 109ff.; Leubner et al. 2012, S. 220ff.), als auch in der *Interkulturellen Literaturdidaktik* thematisiert (vgl. u. a. Pohlmeier 2016; Dawidowski und Wrobel 2013b; Rösch 2008; Honnef-Becker 2007). Neben Re-Lektüren kanonischer Texte als Aufgabenfeld des interkulturellen Literaturunterrichts wird die Kanonerweiterung um Migrationsliteratur und nicht-deutschsprachige Literatur im Kontext interkultureller Didaktik diskutiert. Rassismus als ein Strukturmerkmal deutschsprachiger Werke wird in jenen Ansätzen jedoch kaum expliziert. Eine Ausnahme bilden Regula Renschler und Roy Preiswerk mit ihrem Sammelband *Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur* (1981), Heidi Rösch mit ihrer Monografie zu *Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik* (2000) und Eske Wollrad (2009) mit ihrem Beitrag zu Rassismus in west-deutschen Kinder- und Jugendbüchern (2009).

Die kursorische Bestandsaufnahme macht deutlich, dass ich an zahlreiche Arbeiten anknüpfen kann. Sie verweist aber auch auf Desiderate, die ich mit der vorliegenden Studie zu schließen versuche. Die *Postkoloniale Germanistik* prägt, wie angemerkt, den Begriff der postkolonialen Ästhetik. Es handelt sich um einen Ausdruck, der als Analysewerkzeug dient, um deutschsprachige (Gegenwarts-)Texte auf Möglichkeitsräume zu untersuchen und Kriterien zur Kanonisierung einer postkolonialen Literatur zu identifizieren. Meine Kritik an der terminologischen Bestimmung ist, dass ein Begriffsäquivalent fehlt, die so genannte ‚weiße Ästhetik‘. Dies hat zur Folge, dass die Analysen Gefahr laufen, das Spannungsverhältnis zwischen Affirmation und Subversion kolonial-/rassistischer Rhetorik, in dem sich Literatur bewegt, nur einseitig zu untersuchen. An dieser Leerstelle setzt die vorliegende Arbeit an und untersucht in Anlehnung an Spivaks Überlegungen zur Repräsentation und Morrisons Analysewerkzeugen zur Identifizierung einer literarischen *Whiteness* die literarische Gestaltung *weißer* Normalitätsräume in deutschsprachiger Literatur. Zudem findet im Kontext der *Postkolonialen Germanistik* bis dato kaum eine Reflexion von Sprache in ihrer Verflechtung mit Rassismus statt. Sprache wird weder in ihrer Funktion als Speicher kolonial-/rassistischen Wissens für die Texterschließung produktiv gemacht, noch wird die Bedeutung von Sprache als Medium potenzieller Verletzbarkeit innerhalb literaturwissenschaftlicher Überlegungen diskutiert. Sprachreflexion ist bislang ein Forschungsfeld der Sprach-, nicht aber auch der Literaturwissenschaften. An dieser disziplinären Trennung setzt meine Studie an und untersucht auf der Basis theoretischer Begründungszusammenhänge den Konnex von Rassismus, Verletzbarkeit und Sprache im Kontext der Textanalysen.

Im Hinblick auf die Literaturdidaktik verweist die Skizzierung des Forschungsstandes auf zwei weitere Leerstellen: Zum einen begrenzen sich die wenigen Studien zur Verbindung von Rassismus und Literatur auf das Feld der Kinder- und Jugendliteratur. Vergleichbare Diskussionen in Bezug auf ‚hochliterarische‘ Texte, die in der Sekundarstufe II unterrichtsrelevant werden, blieben absent. Begründet wird die Blickverengung darüber, dass sich die Kinder- und Jugendliteratur Kollektivsymbolen offensichtlicher bediene und eindeutiger an Tagesdiskurse wie Rassismus anknüpfe, wohingegen sich die ‚Hochliteratur‘ durch eine stärkere Selbstreferenz autonomisiere (vgl. Schößler 2012, S. 138f.). Die nachfolgenden Analysen werden diese Annahme widerlegen und sichtbar machen, dass die Frage rassistischer Diskursverstrickung deutschsprachiger Literatur

weniger vom Genre, als vielmehr von der Lektüreperspektive abhängt. Die vorliegende Forschung zeigt damit ein Desiderat an diskursanalytischen Verfahrenstechniken auf, das sich vor allem im Kontext der Literaturdidaktik abzeichnet und versucht, diesem zu begegnen. Zum anderen wird Rassismus als Herausforderung für den Literaturunterricht innerhalb fachdidaktischer Diskurse nicht systematisch thematisiert. Methodisch-literaturtheoretische Überlegungen zum Umgang mit Rassismus im Kontext der Literaturvermittlung fehlen bislang – eine Lücke, die ich mit der Arbeit zu schließen versuche, indem ich Anregungen zu einer rassismus-sensiblen Literaturdidaktik zur Diskussion stelle. Mit dieser Fokussierung auf natio-ethno-kulturelle Benachteiligung von Schüler*innen im Literaturunterricht leistet die Studie einen Beitrag zur gegenwärtig geführten Inklusionsdebatte innerhalb der Deutschdidaktik. Ausgehend von einem weiten Inklusionsbegriff, der auf die Salamanca-Erklärung der UNESCO zurückgeht und neben Behinderung und Begabung auch das Geschlecht sowie natio-ethno-kulturelle und soziale Herkunft berücksichtigt (vgl. UNESCO 1994, S. 4, 6f., 13; vgl. hierzu auch Braunsteiner et al. 2017, S. 5), lässt sich die vorliegende Studie innerhalb der inklusiven Fachdidaktik Deutsch verorten, die aktuell ein Desiderat darstellt (vgl. Becker-Mrotzek und Linnemann 2017, S. 111).

1.4 Zum Aufbau

Die Forschungsarbeit ist in drei Teile aufgebaut. In einem ersten Theorie-teil gilt es zunächst, den Begriff Rassismus als eine die Makroebene berücksichtigende, ideologische Diskurslogik in Abgrenzung zu den in der deutschsprachigen Rassismusforschung dominanten sozio-/psychologischen Ansätzen zu schärfen, die sich auf eine Mikroperspektive beschränken. Neben der Konturierung des Begriffs wird derselbe ausdifferenziert. Ausgehend von den zu analysierenden Werken werden jene Ausprägungsweisen des Rassismus herausgestellt, die in Form von Diskurszitataten in den Texten auftreten, um anhand von Kontinuitäten und Transformationen zwischen den zeit- und raumdifferenten Formen Ähnlichkeiten in der Funktions- und Wirkungsweise erkennbar zu machen. Zudem wird die Frage der adäquaten Begrifflichkeit zur Bezeichnung der Betrachtenden und der Betrachteten diskutiert und die für die Studie grundlegenden Aus-

drücke *weiß*, of Color und Schwarz definiert (Kapitel 2). Auf der Basis jener theoretischen Fundierung intendiert das anschließende Kapitel, die theoretischen Vorbedingungen mit literarischen Ästhetisierungsprozessen zu verknüpfen. Diskutiert wird ausgehend von der Annahme, dass Rassismus als ein strukturierendes Ordnungsprinzip fungiert, die Frage, inwiefern ästhetische Strukturen mit hegemonialen Diskursen und einer kolonial-/rassistischen Logik verstrickt sind. Im Fokus stehen dabei zwei Aspekte: die Frage der Repräsentation, die ich im Hinblick auf die Figuren, die Perspektivenstruktur sowie die Raumsemantik untersuche, und Sprache. In Anlehnung an Butler begreife ich Sprache nicht als neutrales Medium der Kommunikation, sondern als ein Moment der Anerkennung, was mich zur theoretischen Verhandlung des Konnexes von Sprache, Rassismus und Verletzbarkeit führt. Die Aus- und Zusammenführungen der beiden Aspekte dienen als argumentative Basis für die nachfolgenden Analysekapitel (Kapitel 3). Um auf der Basis der theoretischen Überlegungen in die Analysen einzusteigen, ist es unerlässlich, im Rahmen eines anschließenden Methodenkapitels mein Vorgehen transparent zu machen. Der Abschnitt dient einerseits der Klärung des literaturtheoretischen Zugriffs auf die Texte. Dargelegt wird entsprechend das Verfahren der ‚postkolonialen Diskursanalyse‘ in Abgrenzung des Begriffs zu weiteren diskursanalytischen Verfahren. Andererseits verorte ich im Zuge des Methodenkapitels die Forschungsarbeit im Kontext der empirischen Schulbuchforschung, da ich mich in den Analysen nicht nur auf die ausgewählten Primärtexte beschränke, sondern auch Bildungsmaterialien miteinbeziehe (Kapitel 4). Ein zweiter Teil der Studie wendet sich den literaturwissenschaftlichen Analysen der zuvor genannten Werke *Iphigenie auf Tauris* von Goethes, *Effi Briest* von Fontane und *Tauben im Gras* von Koeppen zu. Berücksichtigt werden Figurenzeichnungen und -konstellationen, die Perspektivenstruktur sowie Sprache im Hinblick auf ihre Potenzialität der Verletzbarkeit. Ein abschließendes Kapitel wendet sich jeweils der sekundären Kommentierung des Werks in Forschung und Didaktik zu (Kapitel 5-7). Der letzte Teil der Arbeit führt die Theorie-, Methoden- und Analysestränge zusammen und perspektiviert auf der Basis der Analyseergebnisse eine postkoloniale Literaturdidaktik. In Gegenüberstellung der Materialanalysen zur Re-Lektüre der Primärtexte werden dabei die Verfahren der Texterschließung, des methodischen Zugriffs, des Umgangs mit Sprache sowie die Adressierung der Bildungssubjekte im Kontext der Aufgabenkultur problematisiert. Die Frage, inwiefern die hier perspektivierte

postkoloniale Literaturdidaktik Gefahr läuft, den Gegenstand Literatur für moralisch-ethische Zwecke zu instrumentalisieren, bleibt nicht unberührt (Kapitel 8). Die Studie, die mit einem Ausblick auf eine rassismussensible Literaturdidaktik endet, führt abschließend die zentralen Analyseergebnisse zusammen und eröffnet Anknüpfungspunkte kritischer Weiterentwicklung der vorliegenden Forschung (Kapitel 9).