GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

»Wehr dich dagegen. Du musst dich dagegen wehren« : (Re-)Produktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion am Beispiel literaturdidaktischer Überlegungen

Simon, Nina

2025

https://doi.org/10.25595/4390

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Simon, Nina: *»Wehr dich dagegen. Du musst dich dagegen wehren« : (Re-)Produktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion am Beispiel literaturdidaktischer Überlegungen*, in: Rein, Franziska; Lienau, Anna; Wilkening, Jan-Christian (Hrsg.): Intersektionalität interdisziplinär. Bestandsaufnahme aus Bildung und Wissenschaft (Kiel: Universitätsverlag Kiel | Kiel University Publishing, 2025), 47-62. DOI: https://doi.org/10.25595/4390.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.38072/2703-0784/p68

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Nina Simon

»Wehr dich dagegen. Du musst dich dagegen wehren«

(Re-)Produktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion am Beispiel literaturdidaktischer Überlegungen

Hinführung

Kritische Reflexionen über Differenzverhältnisse haben seit geraumer Zeit auch Eingang in fachdidaktische Zusammenhänge gefunden. Wie der vorliegende Sammelband zeigt, wird auch dem Paradigma der Intersektionalität dabei zunehmend Beachtung geschenkt, wenngleich sich derartige Überlegungen derzeit noch in den Anfängen befinden. Im Folgenden werde ich deshalb zunächst nachzuzeichnen versuchen, warum es sich lohnt, über die Verschränkung von Deutsch-, genauer Literaturdidaktik, und Intersektionalität nachzudenken. Zunächst fokussiere ich dafür auf Blickregime[1], anknüpfend daran auf die beiden darauf aufbauenden Konzepte des Zu-Sehen-Gebens[2] und des Vor-Stellens[3], um die Relevanz eines Zusammendenkens von Literaturdidaktik und Intersektionalität zu veranschaulichen. Anschließend buchstabiere ich die drei Momente aus, die mir in diesem Zusammenhang bedeutsam erscheinen: das Moment der (Re-)Produktion (das Wiederholen und damit immer auch Bekräftigen vorherrschender Wissensbestände), das der Dekonstruktion (der kritischen Hinterfragung eben dieser Wissensbestände) und das der Rekonstruktion und damit der fach- bzw. genauer literaturdidaktischen Transformation der vorangegangenen beiden ((re-)produzierenden und dekonstruierenden) Momente. Anhand zweier Beispiele aus der Deutsch-, genauer der Literaturdidaktik, zeichne ich schließlich nach, inwiefern sich diese Momente für ein fachdidaktisches Nachdenken im skizzierten Sinne fruchtbar machen lassen und weshalb ein solches Nachdenken und damit schlussendlich auch eine intersektional informierte Fachdidaktik in derartigen Zusammenhängen virulent werdende Dilemmata nicht etwa ausblenden, sondern (auch im unterrichtlichen Geschehen) vielmehr zum zentralen Gegenstand machen sollte.[4]

1 Foucault 1973; hooks 2003; Said 1991; Haraway 1995.
2 Schade/Wenk 2011.
3 Meyer 2016.
4 Simon 2021.

Blickregime, Zu-Sehen-Geben und Vor-Stellen

Über die Verschränkung von Fachdidaktik und Intersektionalität lässt sich nun auf vielfältige Weise nachdenken. Ein mir lohnenswert erscheinender Ausgangspunkt eines solchen Nachdenkens im Kontext der poststrukturalistischen und postkolonialen sowie migrationspädagogischen Theorietraditionen, in die sich dieser Beitrag einordnen lässt, stellt das Konzept der ›Blickregime‹ dar und anknüpfend daran die basierend darauf entwickelten Konzepte des ›Zu-Sehen-Gebens‹ und ›Vor-Stellens‹.[5] Das Konzept des ›Blickregimes‹ (engl. *gaze*) ist im Kontext poststrukturalistischer Theoriebildung zu verorten. Es geht u.a. auf Überlegungen Foucaults und Saids zurück. Foucault denkt den Blick als Konzept, mit dem sich durch Herrschaftsverhältnisse und Disziplinierungspraxen hervorgebrachte Dynamiken fassen lassen: In *Die Geburt der Klinik*[6] beschreibt er den medizinischen Blick als einen Teil des Prozesses medizinischer Diagnostik, der durch Machtverhältnisse zwischen Ärzt*innen und Patient*innen und dem gesellschaftlich (re)produzierten Überlegenheitsanspruch ärztlichen Wissens gekennzeichnet ist. Foucault zeigt im Rahmen seiner Überlegungen weiterhin, dass moderne Modi der Wissen(schaft)sproduktion in enger Verbindung mit Regimen des Sichtbarmachens und der Sichtbarkeit stehen: Der »große Mythos vom unverfälschten Blick«[7] wurde in diesem Zusammenhang von diejenigen genährt, »die mit Hilfe empirischer Methoden des Beobachtens, Erfassens und Dokumentierens«[8] an Souveränität gewannen. Foucault wählt die Klinik nicht zufällig als Untersuchungsfeld, sondern vielmehr deshalb, da in diesem Kontext der Zusammenhang von institutionalisierter Macht und modernen Wissensformen in seiner symptomatischen Weise verdeutlicht werden kann:

> Die Idee eines transparenten Bereichs, der dem allerdings mit Privilegien und Kompetenzen ausgerüsteten Blick gänzlich offensteht, verflüchtigte alle ihre Schwierigkeiten in die Allmacht der Freiheit: in ihr sollte die Krankheit von sich aus ihre unverfälschte Wahrheit formulieren und dem Blick des Arztes ganz rein darbieten. Und die medizinisch erfaßte, durchgebildete und überwachte Gesellschaft sollte sich dadurch von der Krankheit überhaupt befreien.[9]

Die Überzeugung, Bevölkerungsgruppen zu beforschen, sich dabei allerdings selbst nicht inner-, sondern außerhalb des Radars zu befinden, wird dabei von Haraway folgendermaßen beschrieben: »a leap out of the marked body into the conquering ganze from nowwhere. A gaze which inscribes all marked bodies, that makes the unmarked category claim the power to see

---

5 Die Ausführungen zu Blickregimen sind – abgesehen vom Aspekt der Intersektionalität – in einer ähnlichen Form bereits erschienen in Simon 2021.

6 Foucault 1988.

7 Foucault 1988, 68.

8 Amir-Moazami 2018, 105.

9 Foucault 1988, 68.

and not be seen, to represent, while escaping representation«.[10] In *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*[11] entwickelt Foucault diesen Blick als einen Machtapparat weiter, der auf aus Herrschaftsverhältnissen erwachsenden Dynamiken basiert und einen disziplinierenden Mechanismus etwa der Selbstregulierung darstellt, der in Gefängnissen und Schulen wirkt. Bereits hier – und das sei an dieser Stelle vorweggenommen – wird auch deutlich, dass intersektional informierte Reflexionen unabdingbar sind, denn: der Blick von Foucault, einem männlichen* Wissenschaftler, wurde insbesondere von hooks als männlicher Blick kritisiert und damit auch dekonstruiert. Es scheint also bedeutsam, auch im Kontext von Überlegungen, die auf Blickregime fokussieren, nicht nur auf ein Differenzverhältnis (hinsichtlich des Foucault'schen medizinischen Blicks etwa das Differenzverhältnis Dis/Ability) zu fokussieren, sondern das Zusammenwirken mehrerer Differenzverhältnisse (hier Dis/Ability und Geschlechterverhältnisse) zu berücksichtigen. Die Nichtberücksichtigung des intersektionalen Zusammenwirkens zeigt sich hier also in der Absenz der Reflexion auf den männlichen Blick.

Nicht minder bedeutsam für ein intersektional ausgerichtetes fachdidaktisches Nachdenken ist der postkoloniale Blick, der von Said in seinem Hauptwerk *Orientalism*[12] herausgearbeitet wurde. Auch bei diesem Blick handelt es sich um einen, evoziert durch hier postkolonial bedingte Machtverhältnisse, asymmetrischen Blick, nämlich den der Kolonisierenden auf die Kolonisierten, im Rahmen dessen die Kolonisierten von den Kolonisierenden zu Anderen gemacht werden,[13] sodass der postkoloniale Blick als einer fungiert, der Subjekte (die Kolonisierenden) und Objekte (die Kolonisierten) hervorbringt. Gemein ist diesen Blicken dabei Folgendes: Sie stellen jeweils den Blick aus der privilegierten Subjektposition dar; die privilegierte, und damit etwa Weiße oder männliche*, Subjektposition, von der dieser Blick ausgeht, ist dabei beständig die unmarkierte Position, die marginalisierte Subjektpositionen markiert. Haraway hat Überlegungen dieser und ähnlicher Art im Rahmen ihres wissenschaftsphilosophischen Nachdenkens auf die Generierung von wissenschaftlichem Wissen übertragen und so ein für diesen Kontext spezifisches Konzept in Form des wissenschaftlichen Blickes entwickelt: Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er lange Zeit ein Blick war, der sich »auf mythische Weise in alle markierten Körper [einschrieb] und der unmarkierten Kategorie [dadurch] die Macht zu sehen [verlieh], ohne gesehen zu werden sowie zu repräsentieren und zugleich der Repräsentation zu entgehen«,[14] also das Recht für sich beansprucht, zu beobachten und dabei Anonymität zu wahren. Diesen Blick in seiner Verschränktheit mit der Produktion von wissenschaftlichem Wissen zu denken, bedeutet schlussendlich, stets zu befragen, »zu welchem Zweck wir zu sehen lernen«[15] und basierend auf diesem Sehen auch fachdidaktische Überlegungen anstellen. Das aus einer herrschaftskritischen Perspektive weiterhin Spezielle und für fachdidaktische Zusammenhänge Bedeutsame an all diesen Blicken ist, dass sie aufgrund der

10 Haraway 1988, 581, zit. n. Amir-Moazami 2018, 105.

11 Foucault 1977.

12 Foucault 1978.

13 Diese Abgrenzungspraxis dient dabei fortwährend auch der (Selbst)Konstruktion der Kolonisierenden.

14 Haraway 1995, 80.

15 Haraway 1995.

Tatsache, dass es sich dabei um Blicke (aus) der (je) privilegierten Subjektposition handelt, als Blicke, die maßgeblich durch Etablierte-Außenseiter-Beziehungen[16] gekennzeichnet sind, reflektiert werden müssen. Einhergehend damit ließe sich nicht nur danach fragen, wie es gelingen könnte, einen herrschaftskritisch-reflexiven Umgang damit zu finden, dass auch der fach- und in diesem Beitrag insbesondere der deutsch- bzw. literaturdidaktische Blick »lange Zeit ein Blick von nirgendwo und überall her [war]«[17], sondern auch danach, wie damit umgegangen werden könnte, dass er dies nach wie vor häufig ist.[18]

Dabei allerdings – und dies habe ich durch die skizzierte Kritik hooks am von Foucault entwickelten Blickregime bereits angedeutet – ist nicht stehenzubleiben, evozieren diese Blicke doch immer auch oppositionelle Blicke, so etwa im Werk *Black Female Spectator* von hooks[19], in dem sichtbar wird: Es ist nicht nur Race (sonst wäre es nur der Black Spectator), es ist nicht nur Geschlecht (sonst wäre es nur der Female Spectator), es ist die Figur des Black Female Spectators, die dem hegemonialen, dem Weißen männlichen Blick etwas entgegensetzt, die zurück blickt, nicht etwa in einem viktimisierten, sondern in einem widerständigen Gestus. Die Auseinandersetzung mit Blicken, wie sie in der poststrukturalistischen, postkolonialen und migrationspädagogischen Theoriebildung anzutreffen ist, ist eine, die sich fruchtbar machen lässt für Unterrichtsplanung und -gestaltung. So können wir uns in einem Unterricht, der versucht, ein intersektional informierter zu sein und damit hegemoniale Blicke nicht fortzuschreiben, sondern zu dekonstruieren, der vorgestellten Blickregime bedienen – nicht nur um hegemoniale Wissensbestände kritisch zu beleuchten, anstatt sie (ausnahmslos) zu (re-)produzieren, sondern auch um oppositionelle Blicke mit einzubeziehen. Letzteres sei an dieser Stelle neben dem hook'schen bereits Angeführten durch zwei weitere Beispiele für oppositionelle Blicke, die sich im Unterricht einbeziehen lassen, kurz veranschaulicht: Einerseits die Arbeiten von Laura Mulvey, einer Filmtheoretikerin und berühmten Kritikerin des Male Gaze, also dem männlichen Blick, im Kontext des Films, andererseits, mit Blick auf den White Gaze, Toni Morrison, Autorin und erste Schwarze Literaturnobelpreisträgerin, die sich Zeit ihres Lebens in ihrem literarischen Schaffen dem *White Gaze* verwehrte. Basierend auf den skizzierten Blickregimen wurden nun unter anderem zwei Konzepte entwickelt, die sich auch für fachdidaktisch informierte Reflexionen auf unterrichtliche Belange (und damit im konkreten Fall der Planung, Konzeption und Durchführung von Literaturunterricht) eignen. Zum einen das Konzept des Zu-Sehen-Gebens, entwickelt von Schade

---

16 Elias/Scotson 1965, zit. n. Mecheril 1999, 242.

17 Mecheril 1999, 238.

18 Zum unmarkierten ›Weißen Blick‹ vgl. auch: »Sie haben mich gebeten, Ihnen darüber zu erzählen, wie ich mich als Hindu begreife. In aller Ausführlichkeit habe ich das getan. Aber bitte verstehen Sie das alles nicht so, als ob ich Ihnen über meine Religion erzählt hätte. Natürlich habe ich das Erziehungssystem des Westens durchlaufen, ich kenne ganz gut, in welchen Kategorien westliche Menschen gewöhnlich denken und sprechen, und deswegen habe ich mit Ihnen über meinen Hinduismus so geredet, als ob er meine Religion wäre, – damit Sie verstehen, über was ich mit Ihnen gesprochen habe. Aber meinen Hinduismus würde ich nie so begreifen, als hätte ich selbst eine hinduistische Religion, das wäre bei jedem anderen Hindu ebenso. Ich würde noch nicht einmal als meinen Hinduismus bezeichnen, was Sie als meine Religion bezeichnet haben, – das ist eine westliche Art, auf uns zu sehen. Bitte vergessen Sie das nicht, wenn Sie das ganze Zeug auf den Tonbändern analysieren« (Matthes 1999, 420).

19 hooks 2003.

und Wenk in *Studien zur Visuellen Kultur*[20], zum anderen das Konzept des Vor-Stellens, das Meyer anknüpfend an dieses Konzept in *Gegenstimmbildung. Strategien rassismuskritischer Theaterpädagogik*[21] entwickelt. Das Konzept des Zu-Sehen-Gebens fokussiert auf ein Fragen danach, was wie zu sehen gegeben wird, etwa in verschiedenen Kontexten oder mittels verschiedener Medien. Dabei bleibt es allerdings nicht stehen, sondern regt einhergehend damit Reflexionen darauf an, wie die Rezeption durch die damit ins Zentrum der Aufmerksamkeit geratenden Praxen des Zeigens reguliert wird. Dadurch wird schließlich auch der Unterschied des Konzepts des Zu-Sehen-Gebens zum Phänomen der Sichtbarkeit deutlich, wird durch das Zu-Sehen-Geben doch mit dem Akt des Zeigens bzw. des Vorstellens, auf das dabei fokussiert wird, das aktive Moment hervorgehoben und einhergehend damit die Bedingungen der Herstellung von Sichtbarkeit. Das Objekt und seine Sichtbarkeit wird dabei de-essentialisiert, denn eine vermeintlich wesenhafte Sichtbarkeit, die losgelöst vom Akt des Zeigens existiert, wird dadurch unmöglich. Bezieht man dies nun auf fachdidaktische Überlegungen bzw. vielmehr in diese konsequent mit ein, wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass sich fachdidaktisches Nachdenken verschiebt, gilt es doch kontinuierlich herrschaftskritisch den eigenen Unterricht und damit auch die eigene Unterrichtsplanung daraufhin zu befragen, inwiefern die Rezeption der Schüler*innen durch die Praxen des Zeigens (eines bestimmten Gegenstands) durch die*den Lehrer*in reguliert wird. An das Konzept des Zu-Sehen-Gebens knüpft nun Meyer an und entwickelt das Konzept des Vor-Stellens[22]. Für fachdidaktisches Nachdenken lässt sich dieses Konzept insbesondere dann besonders gut fruchtbar machen, wenn Unterricht inklusive seiner Planung und Entwicklung als Theaterbühne gedacht und reflektiert wird: So ist auf einer Theaterbühne und ähnlich auch im Unterricht ein in-Szene-Setzen und Fokussieren von Dingen durch bestimmte theatrale Mittel notwendig, damit diese sichtbar bzw. gesehen werden können. In diesen dadurch stattfindenden Re-Präsentationen, die sich in unterrichtlichen Zusammenhängen beispielsweise in Schulbüchern finden lassen (in denen etwa eine ›normale‹ Familie (Mutter, Vater, Kind) oder eine ›normale‹ Person in einer Führungsposition (Weiß, männlich, befähigt) re-präsentiert und damit immer auch (re-)produziert wird), werden schließlich immer auch mentale Bilder generiert, also Bilder über etwas und somit fortwährend auch Verständnisse von etwas. Das Konzept der Vor-Stellung bzw. des Nach-Vorne-Stellens ist dann erneut, ähnlich dem Konzept des Zu-Sehen-Gebens, als eine Praxis des Nach-vorne-Stellens zu reflektieren (im Rahmen einer Bühnenpräsentation, aber eben auch in unterrichtlichen Settings). Es gilt somit darüber nachzudenken, dass das Generieren von Bedeutung und die Rezeption, also beispielsweise das Sehen und Interpretieren, aber auch das Analysieren von Praxen des Zur-Sprache-Bringens, des In-Den-Blick-Nehmens auch für intersektional informierte fachdidaktische Bemühungen hochgradig relevant sind, lassen sich die genannten Praxen doch fortwährend auch im Unterricht ausmachen, im Literaturunterricht etwa durch die Aus-

20 Schade/Wenk 2011.

21 Meyer 2016.

22 Meyer 2016.

wahl der Lektüre. Schlussendlich gilt es dabei auch, intersektional informiert ein Fragen danach zu berücksichtigen, wer wen oder was (re)präsentiert bzw. insbesondere auch nicht (re)präsentiert. Dies gilt es nicht zuletzt hinsichtlich der Positionierung der Lehrkraft, der Positionierung(en) der Schüler*innen sowie mit Blick auf die Materialauswahl zu bedenken.

(Re-)Produktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion: Literaturdidaktische Überlegungen

Im Folgenden werde ich anhand zweier Beispiele, einem Jugendroman und einem Theaterstück, versuchen, den im Titel dieses Beitrags benannten Dreischritt der (Re-)Produktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion mittels literaturdidaktischer Überlegungen zu einem Jugendroman und einem Theaterstück zu veranschaulichen. Befasst man sich in fachdidaktischen und damit auch literaturdidaktischen Zusammenhängen mit einer intersektional informierten Perspektive, so kommt man nicht umhin, sich zunächst mit dem Problem auseinanderzusetzen, dass zahlreiche Inhalte, die im Rahmen eines derart perspektivierten Unterrichts (anschließend) dekonstruiert werden sollen, zunächst, zumindest ein Stück weit, (re-)produziert werden müssen. So verhält es sich auch bei den folgenden beiden Beispielen: Sowohl im Rahmen einer Beschäftigung mit dem Jugendroman als auch im unterrichtlichen Umgang mit dem Theaterstück kommt man nicht umhin, sich mit dem Dilemma der (Re-) Produktion im Kontext einer dekonstruktiven, d.h. in diesem Falle insbesondere intersektional informierten unterrichtlichen Praxis zu befassen, wenngleich auf etwas unterschiedliche Weise, wie ich im Folgenden herauszuarbeiten versuche.

Beispiel 1: Der Jugendroman *Unser wildes Blut* (2016)

Eine ganze Reihe in den vergangenen Jahren erschienener Jugendromane kreisen um das Thema Religion.[23] So etwa *Anders frei als du*[24], *Kadir, der Krieg und die Katze des Propheten*[25], *Die Attentäter*[26], *Dschihad Online*[27], *Djihad, monami*[28] und *Dschihad calling*[29]. Allerdings geht es meist ausschließlich um den Islam und damit ›die Religion‹ der ›Anderen‹[30]. Die Thematisierung dieser Religion erfuhr durch die und in den Diskursen im Anschluss an die Vorfälle in Köln Ende Dezember 2015 noch einmal eine drastische Verschärfung in Bezug auf ihr

23 Der folgende Teil beinhaltet modifizierte Ausschnitte der folgenden Publikation: Simon 2020, 411–434.

24 Fehér 2016.

25 Köpfer/Mathews 2016.

26 Michaelis 2016.

27 Rhue 2016.

28 Bouzar 2017.

29 Linker 2017.

30 Da dieser Beitrag auf hegemoniale Diskurse rekurriert, kann er nicht umhin, sich auch Begrifflichkeiten dieser zu bedienen. Um dies zu problematisieren, da es sich dabei um Konstrukte, die mit Problematiken wie Homogenisierung und Hierarchisierung einhergehen, handelt, werden diese ebenso wie alle weiteren als Konstrukte zu verstehenden Begriffe jeweils in einfache Anführungszeichen gesetzt.

inhärente Rassismen. Damit ging und geht es dabei immer auch um die ›muslimischen Anderen‹. Im Folgenden wird der Jugendroman *Unser wildes Blut*[31] (2016) daher daraufhin analysiert, welchen Beitrag er zur (Re-)Produktion rassistischer, insbesondere antimuslimischer Diskurse leistet. Bei dieser machtkritischen Analyse handelt es sich um eine, die auch im Unterricht durch die und mit den Lernenden stattfinden sollte, also keineswegs darauf zu beschränken ist, dass Lehrkräfte sie durchführen und den Jugendroman anschließend aufgrund seines problematischen Gehalts nicht im Unterricht behandeln, erhielten die Lernenden dann doch keine Gelegenheit, die dekonstruktive Praxis einzuüben, die ein machtkritischer Zugriff auf den Jugendroman ermöglicht. Im Rahmen dieser Analyse gilt es der Verschränkung von Race bzw. ›Kultur‹ mit dem Differenzverhältnis Geschlecht und weiterhin mit dem Differenzverhältnis Klasse (damit also einer intersektionalen Gemengelage) besondere Beachtung zu schenken. Der Klappentext des Jugendromans – und damit ist auch bereits der Inhalt zusammengefasst – lautet folgendermaßen:

> Alexander liebt seine Mitschülerin Aysel. Doch es ist eine Liebe, die nicht sein darf. Denn Aysel ist Muslimin und Alexander Christ. Die beiden haben keine Chance. Aysels Bruder Ilhan [sic!; Erg. NS], der auf dieselbe Schule geht, wacht mit Argusaugen über die Ehre seiner Schwester. Er hat sich sein eigenes Bild von der »freien Liebe« gemacht. Aber so leicht gibt Alexander nicht auf …

Bereits durch Aussagen wie »Aysels Bruder […] wacht […] über die Ehre seiner Schwester« wird ersichtlich, dass die Kategorie Geschlecht hier in ihrer Verschränkung mit Race berücksichtigt werden muss: Diese Kategorie wird in der Migrationsgesellschaft immer dann thematisiert, wenn das Weiße Selbstbild als aufgeklärt fortschrittliches gezeichnet und damit in Kontrast zum als rückständig konstruierten ›muslimischen Anderen‹ gesetzt wird.[32] Analog zum Konzept der Intersektionalität, das vor allem die Differenzverhältnisse Class, Race und Gender betrachtet,[33] sind auch im antimuslimischen Rassismus vor allem diese Diskriminierungsformen sowie deren Zusammenwirken zu analysieren: ›Muslim*innen‹ werden als der sog. ›bildungsfernen‹ Schicht zugehörig gezeichnet und als homogene ›ethnische‹ Gruppe konstruiert, zudem wird ihnen ein patriarchal-traditionelles Geschlechterverhältnis zugeschrieben.[34] Weiße (Christ*innen) stellen jeweils die binäre Opposition dazu dar. Insgesamt betrachtet kommt es in antimuslimischen Diskursen seit einigen Jahren insbesondere zu einer Sexualisierung, im Rahmen derer – um ›das Eigene‹ zu idealisieren – eine Abwertung der ›anderen‹ Geschlechtverhältnisse stattfindet.[35] Die Bemessung von Emanzipation erfolgt in sexualisierten antimuslimischen Diskursen somit nicht (mehr) anhand der ungleichen Verteilung von Einkommen, Status und Arbeit, sondern anhand des Abstands zwischen der

31 Schnellbächer/Öneren 2016.

32 Messerschmidt 2016, 162 f.

33 Leiprecht/Lutz 2009, zit. n. Messerschmidt 2016, 164.

34 Leiprecht/Lutz 2009, zit. n. Messerschmidt 2016, 164.

35 Rommelspacher 2009, zit. n. Messerschmidt 2016, 163.

›muslimischen‹ und der ›westlichen‹ / ›christlichen‹ [Weißen] Frau[36]: Die ›muslimische‹ und vor allem die ›Kopftuch-tragende muslimische‹ Frau gilt als unemanzipiert, defizitär und rückständig und wird damit zum Symbol für all das, was ›christliche‹ / ›westliche‹ Gesellschaften bzw. Weiße Frauen vermeintlich überwunden haben.[37] Im Roman wird diese ›muslimische‹ Frau von Aysel repräsentiert, dem Mädchen, in das Alexander verliebt ist. Bezeichnend für diese Figur ist mit Blick auf die narratologische Ebene im Roman die Einteilung der Buchkapitel und der daraus resultierenden Erzählperspektiven: Es wird ausnahmslos zwischen Kapiteln, die die Überschrift ›Ilhan [sic!]‹ tragen und aus der Erzählperspektive İlhans verfasst sind und Kapiteln mit der Überschrift ›Alexander‹, die aus der Figurenperspektive Alexanders geschrieben sind, abgewechselt. Aysel selbst taucht allerdings nicht nur in dieser Unterteilung nicht auf, auch innerhalb der einzelnen Kapitel kommt sie kaum zu Wort. Ihre vereinzelten längeren ›Redeanteile‹ lassen sich nur in Kapiteln mit der Überschrift ›Alexander‹ finden und bestehen aus ihren Briefen an ihn, wodurch zum einen die Unterdrückung der ›muslimischen‹ Frau durch den ›muslimischen‹ Mann – hier v.a. durch ihren ›muslimischen‹ Bruder İlhan – zum Ausdruck kommt, zum anderen romanübergreifend das Bild einer ›muslimischen‹ Frau (re-)produziert wird, die nicht für sich selbst sprechen kann – weil sie nicht darf und/oder weil sie nicht in der Lage dazu ist (»Dort stand sie stumm[38] am Rande […]«, 69). Verstärkt wird diese literarisch inszenierte Unterdrückung auch sprachlich durch ihren gesenkten Blick (»Er sah nur immerfort Aysels schwarze Augen, auch wenn sie längst ihren Blick gesenkt hatte«, 42) und ihre wiederholt beschriebene Angst – insbesondere vor ihren ›muslimischen‹ Brüdern (»Ängstlich, auf Zehenspitzen […] in stets panischer Angst, einem meiner Brüder zu begegnen«, 80), deren Resultat eine vollkommen handlungsunfähige Figur darstellt (»Ruhig las Yasin den bereits formulierten Text vor. Ohne sich zu wehren, tippte sie ihn ein, drückte auf Senden, drehte sich um, sah, dass der Bruder zufrieden war und verschwand stumm in ihrem Zimmer«, 125). Einhergehend damit soll Aysel – gemäß des (re-)produzierten Bildes der patriarchalen Familienstruktur – zwangsverheiratet werden (»schnell auch sollte alles mit Selims Familie geklärt und Aysel seine Frau werden«, 173) und wird von ihrer Familie eingesperrt (»ich darf nicht mehr raus«, 195). Die Kontrastfolie in Form eines Weißen Mädchens stellt insbesondere Emilie dar, die als Repräsentantin der ›Emanzipation‹ ein freies Leben inklusive freier Liebe lebt, allerdings – und dies stellt die (auch literarisch inszenierte) Verknüpfung der ›muslimischen‹ Frau mit dem ›muslimischen‹ Mann dar – von İlhan, als zentraler Figur des ›muslimischen‹ Mannes, dafür nicht nur verachtet, sondern auch missbraucht wird.

In Bezug auf den ›muslimischen‹ Mann im antimuslimischen Diskurs herrschen zwei Fremdbilder vor, die auch hier dem emanzipierten Selbstbild jeweils gegenübergestellt werden: Zum einen das des aggressiven Jungen, zum anderen das des ›muslimischen‹ Mannes als Frauenverachter[39]. Zudem ist das Phänomen der »Arabisierung und Islamisierung

---

36 Rommelspacher 2009, zit. n. Messerschmidt 2016, 163.

37 Messerschmidt 2016, 163.

38 Vergleiche hierzu auch den wiederkehrenden Gebrauch ableistischer Sprache, u.a.: »Sie waren blind für das, was er sah«, 53.

39 Fegter 2013, zit. n. Messerschmidt 2016, 163.

sexueller Gewalt im öffentlichen Raum«[40] von Bedeutung: Im Rahmen dieser ist die Sexualität der ›muslimischen Anderen‹ brutaler, aggressiver und unmittelbarer als die des Weißen Mannes, dessen sexuelles Gewaltpotenzial dadurch unberücksichtigt bleibt.[41] Resultierend daraus – auch dies wird im Roman an zahlreichen Stellen (re-)produziert – gilt es, die Körper Weißer Frauen zu verteidigen und zu beschützen vor den Händen der ›muslimischen Anderen‹.[42] Dabei ist vor allem mit Blick auf die sprachliche Gestaltung des Romans die Verwendung der Metapher ›wildes Blut‹, die fast ausnahmslos für İlhan verwendet wird, bedeutsam: ›Delikanlı‹[43] stellt einen Ausdruck für jegliche männliche Jugendliche dar, der hier jedoch eine Ethnisierung erfährt und zudem eine (Re-)Produktion von Klassismus beinhaltet: Obgleich Alexander und İlhan in etwa gleich alt sind und der Ausdruck somit auf beide angewendet werden könnte, ist es nur İlhan, dessen Handlungen kontinuierlich durch sein »in Wallung gebrachtes Blut« (63) bzw. »sein junges wildes Blut« (264) beeinflusst werden. Die daraus resultierende literarische Stilisierung des ›wilden, affektgesteuerten, muslimischen, bildungsfernen‹ (jungen) Mannes erfährt in der Schilderung seines Umgangs mit Frauen eine weitere Verschärfung. Sexismus wird damit durch die (Re-)Produktion von Klassismus nicht nur als Problem der muslimischen Anderen, sondern weiterhin und damit verschränkt auch als Problem der Arbeiter*innenklasse konstruiert. Die Schilderungen der nächtlichen Ausflüge der ›muslimischen‹ jungen Männer weisen dabei eine große Ähnlichkeit zu den medialen antimuslimischen Diskursen im Anschluss an die Silvesternacht 2015 in Köln auf. Diese Ähnlichkeit wird durch die personale Erzählperspektive İlhans zusätzlich vergrößert: »[…] immer berauschender empfand Ilhan [sic!] die Ausflüge in die Nacht. […] Dieses Land war so voller unsicherer Geschöpfe, die sein wildes Blut mit ihrer nach außen getragenen Weiblichkeit zum Kochen brachten […] die man nur zu erobern brauchte«, 62. Die »deutsche[n] Männer« (62) werden aus İlhans Perspektive als passive Wesen beschrieben, die die »Aufgabe«, ›ihre‹ Weißen Frauen zu beschützen, zwar erkennen, aufgrund ihrer Angst vor den ›muslimischen‹ Männern aber nicht wahrnehmen können: »Es war offensichtlich, was sie über Ilhan [sic!] und seine Gruppe dachten, was sie von Muslimen, die nachts auf Mädchenjagd gehen, hielten, doch keiner wagte, es auszusprechen« (62)[44]. Einzig der Weiße Alexander findet – zum Helden stilisiert – den »Mut«, İlhan mit seiner Verachtung für dessen frauenfeindliches Verhalten zu konfrontieren (»Ich verabscheue dich dafür, dass meine Cousine nur eine wertlose Schlampe für dich war, an der du deinen Trieben nachgeben konntest«, 229) und wird als Kontrastfolie zu İlhan und damit stets auch als kontrastierende Erzählperspektive entworfen:

---

40 Kulaçatan 2016, 112.

41 Kulaçatan 2016, 112.

42 Kulaçatan 2016, 113.

43 Dt. ›verrücktes/wildes Blut‹, Bezeichnung für junge Männer, in etwa ›Halbwüchsige(r)‹.

44 Die einzig alternative Position zum ›muslimischen‹ Mann als Gefahr für ›Weiße‹ Frauen stellt die Position des ›muslimischen‹ Mannes als streng religiösen dar. Sie wird durch Yasin, den Bruder von İlhan und Aysel, repräsentiert: Dieser wird als Figur gezeichnet, die, wenngleich ebenso ›muslimische‹ Frauen unterdrückend, keine Gefahr für ›Weiße‹ Frauen darstellt – Grund hierfür ist seine Religiosität: »in stets panischer Angst, einem meiner Brüder zu begegnen. Sei es Yasin, der vom Gebet, oder İlhan, der wahrscheinlich von irgendwelchen Mädels kommt und die mich beide gleichermaßen für meine Anwesenheit auf der Straße beschimpfen und verachten würden« (80).

Sowohl als Beschützer Weißer Frauen als auch als Frauen wertschätzender und mit Respekt behandelnder Romantiker, der Briefe an Aysel schreibt, sie aus den patriarchalen Verhältnissen, in denen sie sich befindet, »retten« möchte und dieses Ziel jeglichen ›Widerständen‹ zum Trotz selbstlos verfolgt – auch dann noch, als die ›muslimischen‹ Männer deshalb eine ›reale Gefahr‹ für ihn werden: »Egal, wie es dich schmerzt, ich schwöre, wir werden dich aufschlitzen und deine schutzlose Mutter ficken, wenn du nicht sofort aufstehst« (149). In diesem Zusammenhang ist auch der (verklausulierte) Paternalismus auf sprachlicher Ebene des Weißen Mannes gegenüber der ›muslimischen‹ Frau zu problematisieren, die von ihm, obwohl gleichaltrig, als »Kind« (80) und unwissendes, ›kulturloses‹ Wesen, das durch ihn »aufgeklärt« werden muss, angesprochen wird: »Aysel, wir leben in dem Land, in dem die Märchen erdacht wurden« (164). Die Perspektive ›muslimischer‹ Männer auf ›muslimische‹ Frauen wird im Roman als ebenso frauenverachtend wie ihre Perspektive auf Weiße Frauen entworfen, allerdings in anderer Hinsicht, was bereits der Klappentext des Buches verdeutlicht: »[…] Aysels Bruder Ilhan [sic!], der auf dieselbe Schule geht, wacht mit Argusaugen über die Ehre seiner Schwester«. Gemein haben ihre Haltungen sowohl ›muslimischen‹ als auch auf Weißen Frauen gegenüber jedoch sowohl die sexistische Sprache (»So eine Schlampe kann ja sonst was erzählen«[45], 91) als auch die Tatsache, dass nicht nur Weiße, sondern auch ›muslimische‹ Frauen Angst vor ›muslimischen‹ Männern haben (müssen) – wenngleich aus unterschiedlichen Gründen ([…] in stets panischer Angst, einem meiner Brüder zu begegnen […] die mich beide gleichermaßen für meine Anwesenheit auf der Straße beschimpfen und verachten würden«, 80).

Beispiel 2: Das Theaterstück *Verrücktes Blut* (2010)

Anders die Machart betreffend, aber ähnlich hinsichtlich der ins Zentrum gerückten intersektionalen Gemengelage, verhält es sich mit Blick auf das Theaterstück *Verrücktes Blut*[46], dessen Premiere 2010 im Ballhaus Naunynstraße in Berlin stattfand.[47] Das Stück ist eine Koproduktion des Ballhaus Naunynstraße in Berlin und der Ruhrtriennale und basiert auf einem Motiv aus dem französischen Fernsehfilm *La journée de la Jupe* [Heute trage ich Rock]; Drehbuch und Regie Jean-Paul Lilienfeld). Darin wird eine eskalierende Situation in einer sogenannten Brennpunktschule in einem Pariser Vorort thematisiert – auf eine aus rassismuskritischer Perspektive zu problematisierende Art und Weise. Nurkan Erpulat adaptierte den Film gemeinsam mit Jens Hillje zum Theaterstück *Verrücktes Blut*, das 2011 zum ›Deutschsprachigen Stück des Jahres‹ gewählt wurde. Es ist der Kategorie ›postmigrantisch‹ zuzuordnen, welche maßgeblich von der ehemaligen Intendantin des Ballhauses Naunynstraße, Shermin Langhoff, entwickelt wurde und beinhaltet, dass Migration als ein andauerndes, die (Migrations-)Gesellschaft zentral konstituierendes Moment reflektiert wird. Der Inhalt des Stücks lässt sich in aller Kürze wie folgt zusammenfassen: Die Lehrerin einer Schulklasse, bestehend aus im hegemonialen Diskurs häufig als ›Integrationsverweiger‹ konstruierten

45 Yasin (Bruder von Aysel) über Aysel.

46 Erpulat/Hillje 2010. Hieraus auch das Zitat des Beitragstitels (48–49).

47 Der folgende Teil beinhaltet modifizierte Ausschnitte der folgenden Publikation: Simon 2016, 38–42.

Schüler*innen, erhält eines Tages die Gelegenheit zur Rettung der abendländischen Werte: Als einem ihrer Schüler*innen eine Pistole aus der Tasche fällt, benutzt sie diese, um ihrer Klasse Schillers idealistisches Menschenbild zu vermitteln: Sie geißelt sie und zwingt sie, *Die Räuber* zu spielen. Das Stück kann deshalb als rassismuskritische Analyse des mehrheitsgesellschaftlichen Blickes auf ›die Anderen‹ gelesen werden und bietet damit Möglichkeiten, mit Schüler*innen eine herrschaftskritische, intersektional informierte Perspektive zu erproben. Auf S. 4 im Textbuch des Theaterstücks schreiben Erpulat und Hillje: »In dem Stück geht es nicht um die Schüler. In dem Stück geht es nicht um die Lehrer. In dem Stück geht es nicht um die Schule. In dem Stück geht es um den Blick darauf, es geht um das Publikum«. Das Theaterstück übt somit Kritik am durch vorherrschende Diskurse (re-)produzierten Blick auf (v.a.) jugendliche muslimische Andere, die hier wie im Jugendroman *Unser wildes Blut* als bildungsfern konstruiert werden. Dies nehmen Erpulat und Hillje aufgrund von zu diesem Zeitpunkt bereits stattgefundenen Rezeptionen des Stückes, im Rahmen derer es anders, d.h. nicht eben diesen Blick als durch das Stück dekonstruiert, gelesen wurde, im Textbuch explizit vorweg. Der im Zentrum des Stückes stehende kritisierte hegemoniale, hier insbesondere Weiße und bildungsbürgerliche bzw. mit Blick auf Klassenverhältnisse privilegierte Blick schreibt ihnen, wie ich bereits im Rahmen meiner Ausführungen zum Jugendroman herauszuarbeiten versucht habe, Folgendes zu: Die Männer bzw. männlichen Jugendlichen sind in den zeitgenössischen Debatten etwa um ›Integration‹ diejenigen, die Frauen bzw. Mädchen dazu zwingen, Kopftuch zu tragen und ihnen weder Bildung noch Erwerbstätigkeit gestatten. Im Stück wird dies mitunter dann problematisiert, wenn Sonia, die Lehrerin der Klasse, zu Mariam, einer ihrer (als muslimisch konstruierten) Schülerin sagt: »Die Männer unterdrücken euch« (Textbuch, 50). Die Frauen bzw. weiblichen Jugendlichen werden so als hilflose passive Objekte konstruiert, die dem muslimisch-männlichen Patriachat vollkommen ausgeliefert sind (Sonia: »Es geht auch ohne Kopftuch.«; Mariam: »Ich will aber das Kopftuch.«; Sonia: »Falsch. Es wurde dir so beigebracht, verdammt. […] Wehr dich dagegen. Du musst dich dagegen wehren.« (ebd.)).

Damit wird auch in diesem Theaterstück die Verschränkung von Race, Class und Gender virulent, für deren Analyse und darauf aufbauende literaturdidaktische Überlegungen es einer intersektional informierten Perspektive bedarf. Das Theaterstück hat dem Roman dabei allerdings gewissermaßen eines voraus: Während der Jugendroman in der (Re-)Produktion hegemonialer Logiken verhaftet bleibt, setzt das Theaterstück erst an dieser Stelle an und dekonstruiert eben jene Diskurse mit Hilfe verschiedener dramatischer Mittel.[48] Dieser von Erpulat und Hillje entworfene »Blick darauf«[49] verdeutlicht, dass Phänomene, aber auch Subjekte fortwährend Zu-Sehen-Gegeben[50] werden und dass dieses Zu-Sehen-Geben als mit Machtverhältnissen verschränkt zu reflektieren ist. Die Bezeichnung ›Blick darauf‹ kann somit als den hegemonialen Blick (gaze) problematisierend verstanden werden. Er kann auch

48 Unterrichtspraktische Überlegungen zur Behandlung des Dramas (und damit auch der eingesetzten dramatischen Mittel) im Deutschunterricht finden sich in Simon 2016.

49 Erpulat/Hillje 2010, 4.

50 Schade/Wenk 2011.

für den Jugendroman *Unser wildes Blut* fruchtbar gemacht werden, indem dieser aus einer intersektional informierten Perspektive daraufhin analysiert wird, was er über den auch hier durch hegemoniale Diskurse (re-)produzierten Blick auf die im Roman ebenfalls jugendlichen, ›muslimischen Anderen‹ und damit einhergehend immer auch über die Weiße Mehrheitsgesellschaft erkennbar werden lässt. Auch hinsichtlich einer Reflexion auf Sprache bietet sich im Literaturunterricht eine vergleichende Lektüre[51] mit dem Roman an: In *Unser wildes Blut* erfährt die Metapher ›delikanlı‹ eine Ethnisierung, da sie – ungleich ihrer Bedeutung, welche eine Anwendung auf Alexander ebenso plausibel macht wie eine auf İlhan und Said – abgesehen von einer Textstelle ausnahmslos auf İlhan und Said angewandt bzw. in deren Charakterisierung paraphrasiert wird. ›Wildes Blut‹ haben im Roman also nur die ›emotionalen Anderen‹, Alexander stellt kontrastierend dazu die Figur des rationalen jungen Weißen Mannes dar. Eben dies kann durch eine kritische Romanlektüre herausgearbeitet und schließlich um einen Vergleich mit dem Gebrauch des Ausdrucks ›delikanlı‹ im Theaterstück *Verrücktes Blut* ergänzt werden: Hier kommt der Ausdruck nicht mit der Zielsetzung, ihn zu ethnisieren, zum Einsatz, sondern bezeichnet alle jungen Männer im Stück. Zudem stellt seine Verwendung dort – analog zum »Blick darauf«[52] – eine Kritik am ›monolingualen Habitus‹[53] der Weißen Mehrheitsgesellschaft dar, der im Jugendroman *Unser wildes Blut* nicht dekonstruiert, sondern (re-)produziert wird: Der Titel des Stückes erschließt sich nur Personen, die (auch) die türkische Sprache beherrschen: Die im hegemonialen Diskurs häufig als defizitär, weil ›sprachförderungsbedürftig‹ konstruierte Gruppe wird so zur sprachlich kompetente(re)n, die Weiße Mehrheitsgesellschaft zu derjenigen, die ›sprachliche Unterstützung‹ benötigt. Im Jugendroman *Unser wildes Blut* hingegen wird ›wild‹ und ›Blut‹ in einer Kausallogik paraphrasiert, die darauf abzielt, die Emotionen und Triebe der ›Anderen‹ zu veranschaulichen, nicht aber die Annahme der (vermeintlich) ›sprachlich Kompetenteren‹ zu dekonstruieren und damit einhergehend zu kritisieren. Mit Blick auf die sprachliche Ebene lässt sich der Titel des Theaterstücks als ein Spiel mit asymmetrischer Ignoranz[54] und damit als ein Spiel mit Subjektpositionen bzw. Zugehörigkeiten deuten: So lässt sich nicht zuletzt im Zusammenhang mit Klassenverhältnissen fragen, wer hinsichtlich des (Nicht-)Verstehen des Titels (sprachlich) defizitär bzw. ungebildet (weil eben diesen Theaterstücktitel nicht verstehend) erscheint. Dadurch wird nicht einzig Kritik an linguizistischen Diskursen, Strukturen und Praxen geübt, sondern zugleich an klassistischen. Auch diesbezüglich weist sich eine intersektional informierte Perspektive somit als lohnenswert. Im Literaturunterricht kann dies zum Anlass dafür genommen werden, gemeinsam mit Schüler*innen danach zu fragen, wer weshalb Titel von Theaterstücken (vermeintlich nicht) versteht und gekoppelt daran, wer Theaterstücke (vermeintlich nicht) versteht sowie, einhergehend damit, wer ins Theater geht bzw. als Theaterbesucher imaginiert und konstruiert wird. Im Rahmen einer Auseinanderset-

51 Zum Potential vergleichender Lektüren in solchen (und ähnlich gelagerten) Zusammenhängen vgl. Bjegač/Simon 2024.

52 Erpulat/Hillje 2010, 4.

53 Gogolin 1994.

54 Chakrabarty 1992.

zung mit dem Komplex Sprache könnte weiterhin auf eine Szene im Theaterstück fokussiert werden, in der die Lehrerin Kritik an der von ihr als defizitär eingestuften Aussprache ihrer Schüler*innen übt und somit den Blick der Mehrheitsgesellschaft insbesondere auf muslimische bzw. als muslimisch konstruierte Jugendlichen dekonstruiert. Auch die Szene, in der sich die Jugendlichen erstaunt darüber zeigen, dass ihre Lehrerin Türkin ist, beinhaltet eine Problematisierung des Sachverhalts, dass ›Lehrerin‹ und ›Türkin‹ in hegemonialen Diskursen nach wie vor, zumindest tendenziell, als unvereinbare Kategorien konstruiert werden, siehe dazu die irritierte Nachfrage der Schülerin Mariam im Anschluss an eine Äußerung der Lehrerin auf Türkisch: »Bist du Türkin oder was?« und die nicht minder irritierte Ergänzung des Schülers Musa, der überrascht hinzufügt: »Warum haben Sie uns das nicht gesagt?« (ebd., 67).[55] Auch hier wird somit das Ineinanderwirken der Differenzverhältnisse Race, Class und Gender virulent, sodass es einer intersektional informierten fachdidaktischen Perspektive bedarf, um eine Auseinandersetzung damit im Literaturunterricht anstoßen zu können.

Fazit

Intersektional informierte Literaturdidaktik kann, so habe ich zu zeigen versucht, sowohl hinsichtlich Unterrichtsgegenständen wie dem Jugendroman *Unser wildes Blut*, die hegemoniale Logiken ausnahmslos (re-)produzieren, als auch hinsichtlich Unterrichtsgegenständen wie dem postmigrantischen Theaterstück *Verrücktes Blut*, die die Dekonstruktion hegemonialer Logiken bereits zum Inhalt haben, dazu beitragen, Bildungsprozesse anzustoßen, die auf ein Hinterfragen eben dieser Logiken, damit auch auf ein Bewusstmachen von Blickregimen und so auf eine Verringerung von Exklusion(smechanismen) abzielen. Da nicht nur Subjekte, sondern auch Diskurse sowie Blickregime und damit auch Wissensbestände in intersektionale Gemengelagen verstrickt sind, ist eine intersektional informierte gesellschaftstheoretische Fundierung für derartige fachdidaktische Überlegungen unabdingbar. Dabei können unterrichtliche Gegenstände wie die in diesem Beitrag im Fokus stehenden nicht einzig getrennt voneinander beleuchtet werden, vielmehr bietet es sich an, sie in der ein oder anderen Form gemeinsam zu behandeln. Dadurch kann mit Schüler*innen darüber nachgedacht werden, dass es sich bei Diskursen, wie sie unter anderem durch diese Gegenstände (re-)produziert werden, nicht um Abfolgen handelt, die suggerieren könnten: Erst gab es hegemoniale Logiken (re-)produzierende Diskurse, später gab es hegemoniale Logiken dekonstruierende Diskurse. Vielmehr, und dies wird nicht zuletzt durch die Daten der Ersterscheinung bzw. Uraufführung (Jugendroman 2016, Theaterstück 2010) deutlich, handelt es sich um einen permanenten Kampf verschiedener, parallel existierender Diskurse, keineswegs aber um ein Überwunden-Haben von Diskursen, die hegemoniale Logiken (re-)produzieren. Zugleich

55 Die Antwort der Lehrerin: »Weil das niemanden was angeht! Das hier ist eine deutsche Schule, hier wird deutsch gesprochen, klar?« (Textbuch, 67) stellt dabei zudem eine Kritik am monolingualen Habitus der Schule dar, der die Normalitätsannahme beinhaltet, dass die Bevölkerung der BRD trotz faktischer Mehrsprachigkeit eine einsprachige Gesellschaft darstellt und dass Einsprachigkeit von Individuen und Staaten der Regelfall seien.

werden Unterrichtsgegenstände (wie auch Kunstgegenstände) beeinflusst durch und damit zumindest ein Stück weit auch hervorgebracht durch gesellschaftliche Ereignisse wie etwa die erwähnte sogenannte Silvesternacht in Köln 2015, sodass es kein Zufall ist, dass Romane wie der Jugendroman *Unser wildes Blut* 2016 (und damit kurze Zeit nach der sog. Silvesternacht) erschienen sind. Schlussendlich kann intersektional informierte Fachdidaktik somit auch als Praxis gedacht und praktiziert werden, die dazu anregt, als ›normal‹ Konstruiertes zu hinterfragen, etwa ›normale‹ Zugehörigkeitsordnungen. Dabei sollte allerdings nicht bei einem Infragestellen hegemonialer Wissensbestände, evoziert u.a. durch die erläuterten privilegierten Blicke, stehengeblieben werden, sondern zudem ein Entwerfen von Gegen-Erzählungen, wie es mit dem Theaterstück und dem hook'schen oppositionellen Blick angedeutet ist, im unterrichtlichen Geschehen (und im besten Falle auch darüber hinaus) ermöglicht werden. Zentral dabei ist es, Dilemmata, die in derartigen Zusammenhängen entstehen und bzw. oder als solche sichtbar werden, nicht zu nivellieren oder gar gänzlich auszublenden, sondern sie vielmehr, auch gemeinsam mit Schüler*innen und damit nicht einzig im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen vor und nach dem Unterricht, zum zu reflektierenden Gegenstand zu machen. Dies gilt beispielsweise für das Dilemma, das entsteht, wenn Kategorien binärer Unterscheidungsschemata (Schwarz – Weiß; männlich* – weiblich*; behindert – befähigt) im Unterricht durch thematisierte Gegenstände (wie den Jugendroman oder das Theaterstück) aber auch darüber hinaus zum Thema gemacht werden, um sie zu dekonstruieren, bedarf doch jegliche dekonstruierende Praxis zunächst einer Wiederholung der anschließend zu dekonstruierenden Kategorien und damit deren (Re-)Produktion. Intersektional informierte Fachdidaktik lässt sich somit (wie jede machtkritisch akzentuierte Fachdidaktik) als (Un-)Möglichkeit konzeptualisieren und reflektieren, deren zentrales Charakteristikum und zugleich Potential in der sie in vielerlei Hinsicht kennzeichnenden Ambivalenz besteht.[56]

Literatur

Amir-Moazami 2018 = Schirin Amir-Moazami, Epistemologien der »muslimischen Frage« in Europa, in: dies. (Hrsg.), Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld 2018, 91–123, https://doi.org/10.1515/9783839436752-005.

Bjegač/Simon 2024 = Vesna Bjegač/Nina Simon, »Pembo« – Wie (literaturdidaktische) Reflexionen auf den Topos »halb und halb« für ein kritisches Hinterfragen von Zugehörigkeitsordnungen im Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden können, in: Ines Heiser/Jana Mikota/Andy Sudermann (Hrsg.), Interkulturalität und Kinder- und Jugendliteratur / Interkulturelles Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren 2024, 166–176.

Bouzar 2017 = Dounia Bouzar, Djihad, mon ami. Aus dem Französischen von Sarah Pasquay. München 2017.

Castro Varela/Mecheril 2016 = María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril, Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen, in: Castro Varela/Mecheril (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld 2016, 7–19, https://doi.org/10.14361/9783839436387-001.

Chakrabarty 2007 = Dipesh Chakrabarty, Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton 2007, https://doi.org/10.1515/9781400828654.

56 Simon 2021.

Erpulat/Hillje 2010 = Nurkan Erpulat/Jens Hillje, Verrücktes Blut. Frei nach einem Motiv aus dem Film »Heute trage ich Rock«, Drehbuch und Regie Jean-Paul Lilienfeld. Berlin 2010.

Fehér 2016 = Christine Fehér, Anders frei als du. München 2016.

Foucault 1973 = Michel Foucault, Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main 1973.

Foucault 1977 = Michel Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt am Main 1977.

Foucault 1988 = Michel Foucault, Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt am Main 1988.

Gogolin 1994 = Ingrid Gogolin, Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York 1994.

Haraway 1995 = Donna Haraway, Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main 1995.

hooks 2003 = bell hooks, The Oppositional Gaze: Black Female Spectator, in: Amelia Jones (Hrsg.), *The Feminism and Visual Cultural Reader*. London/New York 2003, 94–105.

Köpfer/Mathews 2016 = Benno Köpfer/Peter Mathews, Kadir, der Krieg und die Katze des Propheten. München 2016.

Kulaçatan 2016 = Meltem Kulaçatan, Die verkannte Angst des Fremden. Rassismus und Sexismus im Kontext medialer Öffentlichkeit, in: María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hrsg.), Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld 2016, 107–117, https://doi.org/10.14361/9783839436387-008.

Linker 2017 = Christian Linker, Dschihad Calling. 2. Auflage. München 2017.

Mecheril 1999 = Paul Mecheril, Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften, in: Wolf-Dietrich Bukow/Markus Ottersbach (Hrsg.), Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Wiesbaden 1999, 231–266, https://doi.org/10.1007/978-3-663-10116-1_14.

Messerschmidt 2011 = Astrid Messerschmidt, Involviertes Forschen. Reflexion von Selbst- und Fremdbildern, in: Ines Maria Breinbauer/Gabriele Weiß (Hrsg.), Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg 2011, 81–95.

Meyer 2016 = Tania Meyer, Gegenstimmbildung. Strategien rassismuskritischer Theaterpädagogik. Bielefeld 2016, https://doi.org/10.14361/9783839435205.

Michaelis 2016 = Antonia Michaelis, Die Attentäter. Hamburg 2016.

Rhue 2016 = Morton Rhue, Dschihad Online. Deutsch von Nicolai von Schweder-Schreiner. Ravensburg 2016.

Said 1978/1991 = Edward Said, Orientalism: Western Concepts of the Orient (New edition). London 1991.

Schade/Wenk 2011 = Sigrid Schade/Silke Wenk, Studien zur Visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld 2011.

Schnellbächer/Öneren 2016 = Wolfang Schnellbächer/Nur Öneren, Unser wildes Blut. München 2016.

Simon 2016 = Nina Simon, Verrücktes Blut, in: Gabriela Paule/Heidi Rösch (Hrsg.), *Deutsch-Unterricht: Literatur und Migration,* München 2016, 38–42.

Simon 2020 = Nina Simon, Der Jugendroman »Unser wildes Blut«. Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen, in: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hrsg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden 2020, 411–434, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_15.

Simon 2021 = Nina Simon, Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden 2021, https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6.

Autorin

Nina Simon

Juniorprofessorin für DaF/DaZ mit dem Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie arbeitet zu Fragestellungen des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache in der Tradition der Cultural Studies.

nina.simon@uni-leipzig.de

Open Access

Der Beitrag ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.