

Cancel Culture

Eine literaturdidaktische Silhouettierung

Die Literaturdidaktik dürfte dies eigentlich erfreuen: Ihre Debatten um die Frage, was (insbesondere in der Schule) zu lesen oder allgemeiner, welche Kunst zu rezipieren sei, haben den akademischen Elfenbeinturm verlassen und sind im gesellschaftlichen Alltagsdiskurs angekommen (vgl. dazu einführend Gözen 2021). Das Feuilleton, die Tageszeitungen und das öffentlich-rechtliche Fernsehen, Social Media und die populärkulturelle Comedy, ja sogar die Brettspielindustrie, Celebrities, (ehemalige) Rammstein- und Schlagerfans sowie Schützenfestsäle und Stammtische diskutieren eifrig über Kernfragen der Kunstdidaktiken. Die gesellschaftspolitische Relevanz der Academia, um die es Hochschulen mit ihrem Anspruch des Transfers von Wissen in die Gesellschaft hinein immer auch geht und um die die Geisteswissenschaft lange zu kämpfen hatte, hat sich – so ließe sich schlussfolgern – erhöht.¹ Zugleich gilt, dass es dann, wenn alle mitdiskutieren, immer auch Stimmen im Diskursgewimmel gibt, die man lieber nicht gehört hätte; Stimmen, die populistisch anmuten und die Debatten eher polarisieren als konstruktiv weiterführen. Trotz dieser unliebsamen Stimmen wollen wir den Standpunkt vertreten, dass die Tatsache zu begrüßen ist, dass Fragen der Kunstbewertung und Textauswahl gesamtgesellschaftlich diskutiert werden, und nicht vorschnell den Fokus darauf verlegen, die Debatten seien bei einigen „nicht richtig“ angekommen oder würden gar „falsch geführt“. Die Ent-Akademisierung der kunstdidaktischen Fragen dürfte nicht nur zu einer größeren Awareness gegenüber den

.....

1 Germanistikschelte hat eine lange Tradition und ist fast eine Art eigenes Genre im Feuilleton (vgl. dazu Anz 2004; vgl. einführend zur Debatte der Relevanz der Literaturwissenschaft auch Geier 2021).

Ismen (u. a. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Ableismus, Lookismus, Ageismus, ...) unserer Gegenwart führen, so lautet unsere These, sondern auch zu einer Schulung der Rezeptionskompetenz sowie einer Aufwertung des Verständnisses der Wichtigkeit der Beziehung zwischen Kunst und Denken. Wir gehen an dieser Stelle mit Ijoma Mangold konform, der eine „verbale Abrüstung“ auf allen Seiten fordert, „um sich in offene Diskussionen zu begeben“ (Mangold 2023: 7). Denn unabhängig davon, aus welcher Perspektive Fragen des Cancellns diskutiert werden, sie tragen letztlich zur Relevanzsetzung und Aufwertung der Kunst- und Literaturdidaktik bei. Unser Anliegen ist es nicht, jene unentwirrbaren Alltagsdebatten nachzuzeichnen und an gegebener Stelle schulmeisterlich zu kommentieren oder zu korrigieren. Vielmehr zielt der Beitrag darauf, auf Basis der Ausbreitung des Diskurses um ‚identitätspolitisch‘ motivierte *Cancel Culture*-Debatten, die nachfolgend kursorisch behandelt werden, das offene, gegenseitige Zuhören und Entgegentreten zu unterstützen. Ziel ist es, beide Pole der Debatte einander näher zu bringen und die Fragen des Aussortierens zu verkomplizieren, indem wir uns einerseits von der gegenwärtigen Debatte abgrenzen und andererseits Gründe für das Bewahren umstrittener Texte und Medien aufführen. Unser Ziel ist es dabei, mit und durch Literatur Ismen abzubauen und demokratische Perspektiven (wieder) zu stärken.

1 Zum Potenzial der *Cancel Culture*-Debatte für den Deutschunterricht

Unsere grundsätzliche Begrüßung der *Cancel Culture*-Debatte bei zeitgleichem Anspruch ihrer Verkomplizierung scheint auf den ersten Blick widersprüchlich. Verfolgt man das Ziel der Komplexitätssteigerung, so scheint die Verurteilung des *Cancel Culture*-Vorwurfs auf der Hand zu liegen, insofern diejenigen Stimmen, die derzeit lauthals gegen eine *Cancel Culture* protestieren, offensichtlich nicht verstehen wollen, dass das Aussortieren von ismendurchtränkter Kunst im Zeichen demokratischer Menschenrechte geschieht. Auf der anderen Seite wird schnell übersehen, dass der *Cancel Culture*-Vorwurf mit seiner Kritik an

der Art und Weise der Zurückweisung bestehender Kunst und Kunstausswahlkriterien eben nicht nur von Menschen mit bewhrpädagogischer Haltung oder rechter Gesinnung erhoben wird (vgl. z. B. Domainko/Heyl 2023), die ihre eigenen von Macht zugeschriebenen Privilegien nicht erkennen können oder wollen, sondern auch von subversiven Stimmen. Der *Cancel Culture*-Vorwurf geht nicht automatisch mit einer bestimmten Gesinnung einher. Auch ohne in irgendeiner Art demokratische Werte infrage zu stellen, kann man gegen das Aussortieren von Kunst sein; etwa, weil die Perspektive eines Texts noch keinerlei Aussagen darüber zulässt, welche literaturdidaktischen Möglichkeiten der Modellierung diskutiert werden, um Texte, die potenziell verletzen können, diskriminierungssensibel im Unterricht zu rezipieren, oder weil bislang noch kaum gesichertes Wissen darüber besteht, wie ein Text in einer konkreten Situation überhaupt rezipiert wird. Anzunehmen ist bislang nur, dass nicht alle, die im Sommer 2022 zu dem von Ikke Hüftgold produzierten Partytrack *Leyla* getanzt haben (vgl. Kamhuber 2022), zugleich eine sexistische Einstellung bejahen, und dass zugleich das wiederkehrende Abspielen des Songs in Clubs und auf Volksfesten gewiss einige davon abhielt, dort noch zu feiern, weil sie *Leyla* als misogynen Song wahrnehmen und ablehnen.

Medienwirksame Beispiele wie den *Leyla*-Song gab es in jüngster Zeit viele: Die HU Berlin sagte den Vortrag von Marie-Luise Vollbrecht über Geschlecht und Gender aus biologischer Perspektive im Rahmen der *Langen Nacht der Wissenschaften* aufgrund des Vorwurfs der Transfeindlichkeit ab (vgl. HU Berlin 2023). Die Universität Siegen strich ihrem Mitarbeiter Dieter Schönecker Mittel für die Einladung zweier umstrittener Personen in sein Seminar *Denken und Denken lassen*; bei den Gästen handelte es sich um den AfD-Abgeordneten Marc Jongen sowie Thilo Sarrazin, der mit seinen populärwissenschaftlichen Publikationen seit Jahren rassistisch und islamfeindlich auffällt (vgl. Schönecker 2018). Und die Universität zu Köln lud Nancy Fraser von der Albertus-Magnus-Professur wieder aus. Als Grund führte der Rektor an, dass Fraser im November 2023 die Erklärung *Philosophy for Palestine* unterzeichnete. „Es steht da schwarz auf weiß geschrieben“, so Fraser in einem Interview mit Hanno Hauenstein, „dass ich gecanceled bin, weil ich diesen Brief unterschrieben

und das in unserer anschließenden Kommunikation nicht widerrufen habe.“ (Fraser, zit. n. Hauenstein 2024)²

Ähnliche Fälle gibt es auch im Literaturbetrieb. International ziehen Verlage im Rahmen der geplanten Übersetzungen von Amanda Gormans Gedicht *The Hill We Climb* Übersetzungsaufträge zurück, da sie mit dem Vorwurf konfrontiert waren, es gäbe viele Schwarze Frauen³, die geeigneter für den Übersetzungsauftrag wären (vgl. dpa 2024). Hitzig debattiert wurde zudem die Entscheidung des Ravensburger Verlags, die beiden Kinderromane *Der junge Häuptling Winnetou*, die einen Spinoff zu Mays Trilogie darstellen und den gleichnamigen Kinofilm begleiten sollten, aus dem Verkauf zu nehmen. Motiviert war die Entscheidung durch die Kritik, rassistische Logiken, die May im Jahr 1893 teils ungebrochen bedient, nicht zu brechen und kulturelle Aneignung fortzuschreiben. Ein Novum in der *Cancel Culture*-Debatte war schließlich, dass neben populärliterarischen (*Winnetou*) und kinderliterarischen Texten (u. a. *Pippi Langstrumpf*, *Die Kleine Hexe*) nun auch Texte dem Aussortieren anheimfallen, die zum kanonischen Bestand gehören und ästhetisch komplex erzählen: Wolfgang Koeppens Roman *Tauben im Gras*. Bezeichnend ist diese Ausweitung der Literaturkritik, da neuerlich Grundannahmen infrage gestellt werden. Denn bislang war man sich in der Forschung einig, dass ‚hohe Literatur‘ gesellschaftliche Diskurse nicht einfach widerspiegeln, sondern Ismen in der Wiederholung parodieren oder subvertieren; sprich dass sich entsprechende Texte mittels literarischer Erzähltechniken von verletzender Sprache distanzieren (vgl. Neumeyer 2013: 36). Geschlussfolgert wurde daraus, dass die Rezeption dieser Texte Diskriminierungserfahrungen im Leseprozess verunmöglichen. Diese Prämisse wies Anfang des Jahres 2023 die Lehrerin Jasmin Blunt zurück, indem sie ein Protestschreiben an das Kultusministerium in Baden-Württemberg richtete, in dem sie die Rücknahme des Romans *Tauben im Gras* als Pflichtlektüre

.....

2 Ähnlich gelagerte Fälle greift die breit rezipierte ZDF-Reportage „Schweig, alter weißer Mann“ auf und stellt Positionen und Argumente entlang einzelner Beispiele gegenüber (vgl. ZDF-Reportage).

3 Um auf den Konstruktionscharakter der Kategorie *race* aufmerksam zu machen, wird Schwarz auch in adjektivischer Verwendung großgeschrieben und *weiß* kursiv gesetzt. Die unterschiedliche Darstellungsweise begründet sich darin, die Kategorie *Weißsein* vom Potenzial Schwarzen Widerstands abzugrenzen (vgl. Eggers et al. 2005: 13).

für das berufsbildende Abitur forderte (vgl. Meisoll 2023). Begründet wird die Forderung unter anderem damit, dass ein situiertes Lesen des Romans eine Rassismuserfahrung darstelle und die Menschenwürde angreife (vgl. ebd.). Zudem wird angeführt, dass Lehrkräfte den Roman wohl kaum im Kontext eines Anti-Schwarzen-Rassismus vermitteln würden, da dieser nicht Teil der Bildungspläne beruflicher Gymnasien sei (vgl. Blunt 2023: 2). Die sich entspannende Kontroverse um *Tauben im Gras* versammelt einerseits Stimmen, die Einspruch gegen den Rassismusvorwurf erheben und das subversive Potenzial des Nachkriegsromans betonen. Andererseits werden Stimmen ins Feld geführt, die die Textauswahl als eine „grobe Ungeschicklichkeit“ (Hochbruck, zit. n. Lisa-Johanna²¹) bezeichnen, da sie neuerlich einen männlich und weiß dominierten Kanon belege. Sie stützen Blunts Argument und verweisen darauf, dass Rassismus kein verpflichtendes Querschnittsthema in der Lehrkräfteausbildung sei. Lehrkräfte könnten mit der sich durch das Buch ziehenden Abwertung Schwarzer Menschen nicht angemessen umgehen, so dass sich das vom Ministerium angegebene Ziel einer Awareness gegenüber Rassismus mit dem ausgewählten Text nicht sicherstellen ließe (vgl. Brüning et al. 2023).

Drei Dinge fallen an den hier kursorisch angeführten Fallbeispielen auf: Erstens wird deutlich, dass die eingeforderte Diversitätssensibilität im Kontext von Academia, Kunst und Kunstvermittlung auf Onlinepetitionen, Protestaufrufe und Social Media-Debatten zurückgeht. Es ist also vor allem die Zivilgesellschaft, die die *Cancel Culture*-Debatte vorantreibt. Zweitens teilt sie sich in verschiedene Lager auf (vgl. hierzu auch Pfister 2023 und Daub 2023): Es gibt diejenigen, die zu mehr Sichtbarkeit von bislang marginalisierten Stimmen in der Kunst eintreten. Wichtiger Bestandteil dieser Position ist der Verweis darauf, dass *Cancel Culture* „keine Tatsachenbeschreibung, sondern Interpretation“ (Daub 2023: 48) ist. Dementsprechend wird das Aussortieren als Möglichkeit im Sinne einer Kanonrevision in Betracht gezogen. Von anderer Seite wird die Option des Aussortierens vehement abgelehnt, weil die liberale Diskurskultur damit in Frage gestellt werde (vgl. Pfister 2023: 45). Winnetou wird zum „Opfer der Cancel Culture“ (Erlenkämper 2022) erklärt und Kunstfreiheit zu *dem* Grundrecht stilisiert, das Demokratie wahren könne: „Wer auf Dauer für Demokratie kämpfen will, verteidigt die Kunstfreiheit als solche, ganz gleich, ob die Kunst seinem Geschmack oder Weltbild entspricht.“

(Marinić 2022) Drittens führen Aussortierungsversuche vielfach zu Protesten. Die Versuche, den *Leyla*-Song zu verbieten – wie es etwa die Stadt Würzburg vornahm – oder das Eingeständnis des Ravensburger Verlags, die *Winnetou*-Kinderbücher zurückzuziehen, führten nicht etwa zu großem Aufatmen. Im Gegenteil: Sie lösten Gegenbewegungen aus. Der Sommerhit *Leyla* wurde mit 60 Millionen Clicks zum meist heruntergeladenen Sommerhit des Jahres 2022 und auch *Winnetou* bleibt ungebrochen das meist verkaufte Westernbuch. Auch wird auf wahrgenommene Zensurmaßnahmen, die als dogmatisch und moralisierend zurückgewiesen werden, mit autoritären Gegenverboten reagiert. Ein Beispiel ist das sog. Genderverbot in Bayern, das Verwaltungen, Schulen und Hochschulen das Gendern mit Sonderzeichen wie Doppelpunkt, Asterisk oder Unterstrich untersagt (vgl. Heim 2024) und damit sprachlichen Wandel, der stets in Relation zu gesellschaftlichen Diskursen stattfindet, künstlich von oben zu steuern versucht.

Kurzum: Es gibt einen gesamtgesellschaftlich aufgeladenen Konflikt um die Textauswahl. Die zivilgesellschaftlich angestoßene *Cancel Culture*-Debatte, die vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Demokratie als Streit um Interessen, Werte und Lebensformen (vgl. Dahrendorf 1977) einen Ausdruck demokratischen Miteinanders darstellen könnte, verkehrt sich in ihr Gegenteil und droht, sich auf einen einfachen Schlagabtausch zu verdichten. Verkompliziert man nun den auf Polarität ausgerichteten Streit, ergeben sich – so wollen wir zeigen – für die Literaturdidaktik durchaus spannende Forschungsfelder, die bisher kaum in den Fokus gerückt sind. Zwar schlagen sich Forderungen eines machtsensiblen und identitätspolitisch aufgeklärten Literaturunterrichts in der Didaktikforschung nieder. Insbesondere gelingt es der Forschung, die ideologische Problematik in (kinder- und jugend-)literarischen Texten des Literaturkanons nachzuvollziehen und Spannungsverhältnisse zwischen Machtaffirmation und -subversion entlang verschiedener Differenzlinien herauszuarbeiten. Über die Jahre hat sich die Literaturdidaktik entsprechend ausdifferenziert. Es liegt eine interkulturelle und migrationspädagogische⁴, eine transkulturelle⁵ sowie eine ras-

.....

4 Vgl. Rösch 2017, Dawidowski/Wrobel 2013, Hofmann/Pohlmeier 2013, Oomen-Welke 1994.

5 Vgl. Wintersteiner 2006/2022; Nagy 2020.

sismuskritische und postkoloniale⁶ Literaturdidaktik vor. Daneben kristallisieren sich eine gendersensible und geschlechterreflektierende⁷, eine heterogenitäts- und inklusionsorientierte⁸ sowie jüngst eine diversitätssensible und in Ansätzen intersektional orientierte⁹ Literaturdidaktik heraus. Eine ganze Reihe von Texten, Serien, Filmen und Liedern – auch im Bereich von (populären) Klassikern –, die lange Zeit und teils bis heute ungefiltert im Deutschunterricht gelesen wurden, stehen im Zentrum dieser Kritik. Eine Sensibilität gegenüber den gesellschaftlichen Ismen hat also bereits Einzug in den akademischen Diskurs erhalten.

Und dennoch gilt es vor Augen zu führen, dass die Debatte um das Aussortieren „aktuell vor allem in den Feuilletons großer Zeitungen, im Radio und in Talkshows geführt wird, das heißt in der Öffentlichkeit und nicht so sehr in der Wissenschaft selbst“ (Gözen 2021: 25). Und wenn Vertreter:innen der Academia öffentlichkeitswirksam ihre Stimme erheben, wie zum Beispiel im Fall Koeppen, dann ertönen sie i. d. R. aus der (germanistischen) Literaturwissenschaft (vgl. u. a. Köhler 2023; Mangold, zit. nach Kreiskott 2023; Erhart, zit. nach Bakmaz 2023) sowie aus den Didaktiken der Geschichte und der Politik/Sozialwissenschaften (vgl. u. a. Brüning et al. 2023). Die Deutschdidaktik bringt sich in das politische Ringen um Sicht- und Hörbarkeit marginalisierter Gruppen bislang noch kaum ein, obwohl es zu *ihrer* Kernaufgabe zählt, Textauswahlprozesse im Kontext deutschsprachiger Literatur an gesellschaftliche Debatten anzubinden und Modelle weiterzuentwickeln, um ästhetische Medien im Sinn des Abbaus von Literaturbarrieren auch zuschreibungsreflexiv und diskriminierungsarm zugänglich zu machen (vgl. Kißling 2023: 3). Wir haben es also mit der Situation zu tun, dass die theoretischen Debatten der Gender-, Postcolonial-, Cultural- und Animal-Studies sowie der Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung mit Blick auf die Beurteilung von Texten zwar Eingang in die Disziplin gefunden und sich zu leicht zugänglichen Analyserastern für angehende Lehrkräfte kondensiert haben. Was aber die sich dadurch

.....

6 Vgl. Becker/Hofmann 2023; Nagy 2021; Kißling 2020; Rösch 2000.

7 Vgl. Lundt/Tholen 2013; Müller/Krah/Decker/Schilcher 2016; Garbe 2014; Bieker/Schindler 2020; Brendel-Kepser/Heiser/König 2020.

8 Vgl. Dannecker 2020; Hochstadt/Olsen 2019; Krammer/Malle 2019.

9 Vgl. Heiser 2023; Kißling 2023; Dannecker/Schindler 2022; Becker/Kofer 2022.

ergebende didaktische Konsequenz ist, bleibt innerhalb der Deutschdidaktik noch vergleichsweise wenig diskutiert und die formulierten Haltungs- und Handlungsweisen dringen noch kaum in die gesellschaftliche Öffentlichkeit und schulische Praxis. Bemerkt man als eine Lehrkraft für das Fach Deutsch, dass ein Buch gewisse problematische Denkmuster vermittelt oder affirmiert, dann wäre es vor allem in den frühen Klassenstufen eine logische und nahe-
liegende erste didaktische Folge, diese schlichtweg aus dem Kanon auszusortieren. Doch vielleicht ist diese Antwort auch in der Deutschdidaktik etwas zu voreilig gegeben. Denn

Verstehen von Kinderliteratur heißt prinzipiell Verstehen im Hinblick auf einen Adressaten, dessen Rezeptionsvoraussetzungen andere als die eigenen sind. Methodisch kontrollierte Interpretation von Kinderliteratur ist daher ganz wesentlich von der kritischen Reflexion der Annahmen abhängig, die über die Ebene der Performanz beim eigentlichen, kindlichen Leser gemacht werden. (Hurrelmann 1980: 12)

Im Umkehrschluss heißt dies aber nicht, jeden Debattenbeitrag zum Aussortieren eines Werks zu unterstützen. Es kommt uns vielmehr auf Begründungszusammenhänge an, die sowohl der Komplexität literarischer Texte als auch dem literaturdidaktischen Möglichkeitsrahmen, diskriminierungskritische Lehr-Lernsettings auch sicherzustellen, Rechnung tragen. Eventuell vertut man sich, auch schon im Grundschul- und frühen Sekundarstufenalter, die große Chance, qua eines kritischen Lesens dieser Texte bereits eine gewisse machtsubvertierende Haltung bei den Kindern zu initiieren und Literatur als etwas kennenzulernen, das man auch ideologiekritisch betrachten kann.

2 Literaturdidaktische Position zu *Cancel Culture*

Wer die oben skizzierten Debatten-Beispiele verfolgt hat, merkt, dass wir es im Kontext des *Cancel Culture*-Diskurses i. d. R. mit populärwissenschaftlichen und pseudodidaktischen Auseinandersetzungen zu tun haben, in die normativ-moralisch einzugreifen Fronten eher verhärtet. Zugleich sind es ge-

rade diese massenmedial und in Social Media geführten Debatten, die in die Wissenschaft zurückgetragen werden. Entsprechend müssen wir uns auch im Wissenschaftskontext zu Begriffen wie *Cancel Culture* verhalten, die begrifflich vage sind und zwar politisch funktionieren, aber nur schwierig für wissenschaftstheoretische und empirische Fragen zu operationalisieren sind. Drei problematische Diskursmuster im Kontext der Aussortieren-Debatte führen wir an, von denen wir uns distanzieren wollen.

Erstens wollen wir festhalten, dass die Forderung nach dem Aussortieren machtaffirmierender Texte und Medien unsere Kunst- und Wissenschaftsfreiheit nicht bedroht. Angebracht wird oft, dass eine Wissenschaft oder Kunst, die nur noch das aussprechen darf, was gerade als politisch korrekt gilt, in ihrer Freiheit gefährdet sei. Berufen wird sich dabei auf den Art. 5 des Grundgesetzes, in dem es heißt „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“ (Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG). Verkannt wird dabei, dass der Paragraph über weitere Absätze verfügt. So heißt es in Art. 5 Abs. 2 GG: „Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, der gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.“ Die vom Grundgesetz gedeckte Freiheit ist nicht absolut zu setzen, sondern bewegt sich im Rahmen des Grundrechts auf Nichtdiskriminierung. Ab wann Diskriminierung beginnt, obliegt nicht der persönlichen Einschätzung, sondern gilt es gesamtgesellschaftlich auf Grundlage von Wissenschaft und Forschung auszuhandeln. Aussagen wie „jeder [soll] noch so reden können, wie ihm der Schnabel gewachsen ist“ (Kretschmann, zit. n. Schernthaner 2020), die zuweilen von Politiker:innen angeführt werden, sind bewahrpädagogische Versuche, an historisch gewachsenen Sprachnormen festzuhalten, die lange Zeit selbstverständlich waren (z. B. generisches Maskulinum, N-Wort). Die sprachlichen Normalisierungen, die gesellschaftlich stattgefunden haben, sind aber nicht damit gleichzusetzen, keine Ausschlüsse zu produzieren. Verkannt wird zweitens, dass die Frage danach, ob die Kunst- und Wissenschaftsfreiheit in Gefahr ist, falsch gestellt ist. Denn sie fußt auf der Annahme, dass Kunst- und Wissenschaftsfreiheit eine feststehende Kategorie sei und nicht stetig diskursiv und im Streit erst hergestellt wird. Kunst- und Wissenschaftsfreiheit verlaufen nicht losgelöst von gesellschaftlichen, politischen und historischen Einflüssen und Kämpfen (vgl. Gözen 2021: 24). Durch die Behauptung, dass

diejenigen, die bestimmte Texte canceln wollen, „ideologisch“ und „identitätspolitisch“ argumentieren, wird zudem verschleiert, dass der Begriff der Kunst- und Wissenschaftsfreiheit selbst politisch instrumentalisiert wird, „indem er im Sinne der eigenen etablierten Interessen und Deutungshoheit ausgelegt und im Diskurs deutlich sichtbar und hörbar platziert wird“ (ebd.: 25). Dass auch die Prämissen derjenigen, die den Vorwurf einer *Cancel Culture* erheben, unter selbst geschaffenen Prämissen agieren, wird nicht reflektiert. Vielmehr findet ein *Virtue Signalling* statt, also ein Zurschaustellen moralischer Werte für die eigene politische Community. Auch das ließe sich als eine Form von (weißer) Identitätspolitik bezeichnen. Drittens wird die Debatte um *Cancel Culture* verflacht geführt. Aufgabe der Wissenschaft ist es, normativ-politischen Konstellationen nicht nach dem Mund zu reden, sondern Argumentationslinien historisch und kulturtheoretisch zu fundieren. Dies beinhaltet u. a., die Übergänge zwischen Kritik und Angriff zu klären. Was als Angriff gewertet wird, kann durchaus eine Kritik sein, z. B. kann die Kritik, eine Position sei rassistisch, als Sachargument gewertet werden, wenn auch die adressierte Person dies als Angriff und beleidigend auffasst (vgl. Villa et al. 2021: 28). Zudem ist zwischen Person/Gegenstand und Position zu unterscheiden. Einen literarischen Text nicht für den Unterricht auszuwählen oder das Werk in abgewandelter Sprache vorzulesen, ist nicht gleichbedeutend damit, dass die temporär gecancelte Position nicht gelesen, diskutiert und analysiert sowie der Grund für die Position (im historischen Kontext) nicht auch verstanden werden kann. Wenn Entscheidungen unter didaktischen Abwägungen stattfinden, werden damit nicht zugleich Positionen aussortiert.

Vor dem Hintergrund dieser Distanzierung zur gegenwärtig geführten *Cancel Culture*-Debatte argumentieren wir aus literaturdidaktischer Perspektive dennoch gegen das Aussortieren insbesondere klassischer (kinder- und jugendliterarischer) Texte. Dass die Frage des Aussortierens keine einfachen Antworten kennt, ist anhand der zuvor skizzierten Fallbeispiele deutlich geworden. Gründe dafür, auch in der Schule umstrittene Texte nicht auszusortieren, sind entsprechend mehrschichtig und ambivalent. Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu suggerieren, wollen wir hier einige Argumente anführen: Die Debatten um *Winnetou* und *Leyla* erinnern uns daran, dass wir uns als Wissenschaftler:innen deutlich vor Augen führen sollten, dass es gesellschaft-

lich keinesfalls einen Konsens darüber gibt, weder was problematische Texte und Medien sind, noch dass wie oder ob diese zu problematischem Denken beitragen. Wir sollten uns in dem Elfenbeinturm, in dem wir uns an der Universität weitgehend bewegen, daran erinnern, dass literarische Texte, die zum kollektiven Gedächtnis gehören (vgl. Erll 2005), auch weiterhin gesellschaftlich rezipiert und vehement verteidigt werden. Es gilt also, die Machtsensibilität innerhalb unserer Disziplin zu erhalten und weiterhin auszubauen, wir sollten uns aber durchaus fragen, mit welchen Argumentationen wir dies tun, um dem populärwissenschaftlichen Diskurs nicht den Mund zu reden.

Unser Hauptanliegen mit diesem Buch ist es, einen Literaturunterricht zu silhouettieren, der dazu befähigen kann, eine Metaperspektive auf gesellschaftliche Machtstrukturen einzunehmen. Was wir damit meinen, wollen wir anhand der folgenden Fotografie metaphorisch beschreiben (vgl. Abb. 1).

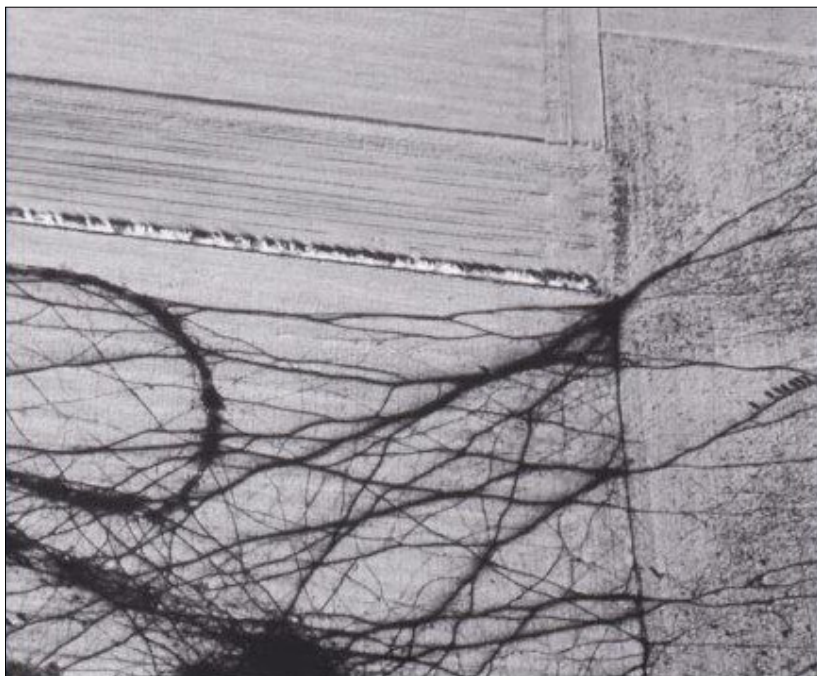


Abb. 1: Ausschnitt aus dem Cover des Sammelbandes *Ungeplante Strukturen. Tausch und Zirkulation*, hg. von Maik Bierwirth, Oliver Leistert, Renate Wieser.

Auf dem Bild sind Schafe zu sehen, die auf einem schneebedeckten Feld grasen und gegrast haben. Nur aus der Perspektive der „Draufsicht“ (Bublitz et al. 2010: 99), die sowohl mit Helikopter als auch mit Fotokamera erzeugt werden musste, lässt sich erkennen, dass die Schafe, obwohl sie sich auf dem Feld theoretisch völlig frei bewegen könnten, dies nicht tun, sondern einander folgen und bestimmte Wege häufig gegangen werden, während andere unbeschriftet bleiben. Diese Fotografie soll im Folgenden als Sinnbild dienen für bestimmte Strukturen, die sich im gesellschaftlichen Denken eingeschlichen haben, ohne dass diese vom Einzelnen so intendiert waren. In einem DFG-Graduiertenkolleg wurden diese Schafsfotografien zu einer Art Leitmetapher für sogenannte Automatismen. Von ihnen lässt sich immer dort sprechen, wo „verschiedene Akteure ohne zentrale Lenkung voneinander unabhängig“ (ebd.: 10) handeln und sich auf höherer Ebene Strukturen ergeben, die für den einzelnen nicht erkennbar sind. Eine erhöhte Perspektive, um diese erkennen zu können, muss erst medial und auch technisch erzeugt werden. In Bezug auf Literatur ließe sich davon ausgehend ableiten, dass auch diese einen wie auch immer gearteten Anteil an den Denkautomatismen einer Gesellschaft hat. Analog zum Schafsbild lassen sich die Automatismen aber auch nur dann erkennen, wenn eine Metaperspektive auf sie eingenommen wird. Das Sichtbar-Machen kollektiver Denkwege ist gerade deshalb ein komplexes Unterfangen, da der Einzelne, der sich ja gewissermaßen innerhalb der Schafsherde befindet, vermeintlich individuell handelt und die gesellschaftlichen Strukturen, die sich aus den vielen Handlungen einzelner ergeben, überhaupt erst einmal erkennen können muss.

Karim Fereidooni und Nina Simon nennen diese Draufsicht auf die eigene Situierung in Bezug auf rassistische Denkstrukturen die Entwicklung von „Standpunktreflexivität“ (Fereidooni und Simon 2018: 23) und die postkoloniale Denkerin Gayatri Spivak fordert von den postkolonialen Subjekten¹⁰ eine „Academy of Ver-learning“ (Spivak 2017). Obwohl sie auf Englisch vorträgt, benutzt sie die deutsche Vorsilbe „Ver“, da die englische Vorsilbe „Un“ nicht ganz trifft, was sie zum Ausdruck bringen möchte. Automatismen des Denkens

.....

10 Unter postkolonialen Subjekten sind jene zu verstehen, die sich in gesellschaftlichen Positionen wiederfinden, die sich infolge von Kolonialismus und globaler Ökonomie in privilegiert und marginalisiert unterteilen lassen.

kann man nämlich nur ver-lernen und nicht ganz plötzlich und ein für alle Mal einfach fallen lassen. Die deutsche Vorsilbe kennzeichnet passgenauer als die englische Vorsilbe „un“ die Performativität ihres Ansatzes. Schon beschrittene Wege des Denkens, so ließe sich festhalten, sind einfacher zu gehen und reduzieren Komplexität. Das Ver-learning wiederum ist ein langwieriger und widriger Prozess, der mit Anstrengungen verbunden ist.

Es ließe sich annehmen, in Kinder und Jugendliche hätten sich die Denkautomatismen noch nicht oder noch nicht allzu sehr eingeschrieben, einzig Erwachsene reproduzierten menschenverachtende Denkwege. Daraus könnte folgen, dass sie eine „academy of Ver-learning“ noch nicht nötig hätten. Dieses *noch-nicht* bestätigt sich allerdings in empirischen Befunden nicht. Mit dem Klassifikationssystem der Sprache übernehmen auch Kinder ihre Differenzlinien (vgl. Eggers 2005: 15–18). Bedenkt man, dass Kinder schon früh hierarchische Wahrnehmungen übernehmen und reproduzieren, dann erscheint das Argument, umstrittene Literatur dafür zu nutzen, die in der Alltagswahrnehmung unbewusst bleibenden Denkwege zu entautomatisieren, umso stichhaltiger. Zwar ist die empirische Forschung in Deutschland zur kindlichen Entwicklung von beispielsweise Rassismus noch nicht stark ausgeprägt, internationale Studien weisen jedoch „darauf hin, dass das Kindesalter an sich eine wichtige Phase für die Entwicklung und Ausbildung von Einstellungen und Haltungen darstellt“ (Schmidt 2020: 7). So wurden in den USA bereits in den 1940er Jahren Tests mit kleinen Kindern durchgeführt, die deren internalisierten Rassismus zeigten. Experimente wie der sogenannte Doll-Test machten deutlich, dass Kinder im Alter zwischen drei und sieben Jahren Puppen mit weißer Haut gegenüber Puppen mit schwarzer bevorzugten (vgl. Kenneth et al.: o. J.)¹¹. Ausgehend von diesen Studien fordert Mareike Schmidt:

Während also das Kleinkindalter eher dazu dient, zunächst Muster für die eigene Verhaltenssteuerung aufzubauen, zu aktivieren und für das eigene Handeln optimal zu nutzen, was in einem Wechselspiel von An-

.....

11 Interessanterweise kam bei dem Test von 1940 heraus, dass *Schwarze Schüler:innen eher dazu neigen, die weiße Puppe zu bevorzugen, wenn sie gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Wolters 2008: 32).

passung und Aneignung zwischen Umwelt und Individuum erfolgt, ist das Grundschulalter der ideale Zeitpunkt, um zu beginnen, diese geeigneten Muster zu hinterfragen und zu relativieren. (Schmidt 2020: 13)

Auch Maisha-Maureen Auma fordert von sämtlichen Bildungsinstitutionen, insbesondere aber bereits von der frühkindlichen Erziehung, mit „Kunst und Kultur zusammenhängende soziale Hierarchien und Traditionen von Exklusionen [zu] problematisier[en].“ (Auma 2018) Gelingt es didaktisch, bei den Kindern eine Metaperspektive auf ideologische Darstellungen zu initiieren, könnte im Hinblick auf eine machtkritische kulturelle Bildung mitunter mehr gewonnen sein, als mit dem Lesen von Texten, die Ideologiekritik werkimmanent leisten. Der didaktische Erklärungsaufwand wird in dieser Hinsicht vor allem in der Grundschule ungleich höher sein, aber dieser Aufwand könnte sich sowohl für das Geschichtsbewusstsein als auch für eine Initiierung der Entwicklung von literarischen Kompetenzen lohnen.

In zehn Thesen wollen wir die Gründe gegen ein Aussortieren und für ein (diskriminierungs-)kritisches, nicht-immersives und metaperspektivisches Lesen von literarischen Texten und Medien abschließend festhalten. Wir meinen damit ein Lesen, das nicht einfach nur dazu dient, in die wie auch immer gearteten erzählten Welten einzutauchen, sondern eines, was darüber hinaus das Erzählte und die damit vermittelte Weltsicht kritisch mit reflektiert. Das Verhältnis zwischen einem emotional-sinnlichen Eintauchen in das Erzählte und dem kritischen Reflektieren dieses Eintauchens ist eine der Kernfragen literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Handelns und der dazugehörigen Methoden; längst wurde entsprechend auch der aus den Medienwissenschaften stammende Begriff der Immersion auf die Literaturwissenschaft (vgl. dazu einführend Bleumer 2012) und die Literaturdidaktik (vgl. dazu einführend Winkler 2015) übertragen. Für unser Anliegen gilt, dass die reine Immersion, also das Eintauchen und Versenken in einen Bildraum und/oder in einen erzählten Raum, nicht das erstrebte Ziel unterrichtlicher Rezeptionswege darstellen kann – dies gilt auch für die Grundschule und frühe Sekundarstufe. Literaturunterricht, wie wir ihn im Kontext bestimmter (in Teilen) machtaffirmierender Texte einfordern, muss durch Reflexionsmomente durchbrochen werden, um Weltsichten des Erzählten, denen Kinder im Rezep-

tionsprozess begegnen, nicht ungebrochen zu perpetuieren. Dieses distanzierende Lesen hat Auswirkungen auf die Methodenwahl und Orchestrierung von Lehr-Lernsettings und bedeutet, die insbesondere für die Grundschule geforderte Offenheit in der Literaturrezeption zugunsten leselenkender didaktischer Settings differenzierter zu betrachten; dass Supportstrukturen und deutungsöffnendes Lesen sich nicht ausschließen müssen, zeigen aktuelle Studien (vgl. u. a. Magirius et al. 2022). Es gilt, die von Winkler aufgeschlüsselten Formen der Textbegegnung „Selbstdistanz“ und „Selbstnähe“ sowie „Textdistanz“ und „Textnähe“ (Winkler 2015: 6), die das vielzitierte Ziel von Spinner der Verbindung von „subjektive[r] Involviertheit und genaue Wahrnehmung“ (Spinner 2006: 8) verkomplizieren, in ein neues Verhältnis zu setzen.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Lesen kommen wir zu folgenden Thesen gegen das Aussortieren: Erstens gibt es weltweit beliebte Kinderbuchklassiker wie *Pippi Langstrumpf*, *Biene Maja* oder *Nils Holgersson*, die kolonial-rassistisches Denken reproduzieren. Da diese Kinderbücher sowie ihre medialen Adaptionen in Kinderzimmern und lokalen Bibliotheken weit verbreitet sind und es keinen gesellschaftlichen Konsens über als problematisch einzustufende Literatur gibt – das haben die oben genannten Fallbeispiele zu *Leyla*, *Winnetou* oder *Tauben im Gras* aus dem *Cancel Culture*-Diskurs gezeigt –, ist anzunehmen, dass entsprechende Bücher weiterhin rezipiert werden. Wir sollten uns im akademischen Elfenbeinturm, in dem wir uns an der Universität oftmals bewegen, daher vor Augen führen, dass literarische Texte, die zum kollektiven Gedächtnis gehören (vgl. Erll 2005), auch weiterhin gesellschaftlich rezipiert und vehement verteidigt werden. Vor dem Hintergrund, dass die Texte weiterhin kursieren, könnte es fatal sein, den Raum Schule – wortwörtlich und metaphorisch gesprochen – nicht dafür zu nutzen, um über die in ihnen dargestellten Rassismen mit den Kindern metaperspektivisch zu sprechen. Mit dem Aussortieren vertut man sich vielmehr die Chance, auch schon im Grundschul- und frühen Sekundarstufenalter qua kritischem Lesen eine Sensibilität gegenüber rassistischen Darstellungsweisen zu entwickeln und eine erste metareflexive Lesehaltung zu initiieren. Zentrale Aufgabe der Literaturdidaktik ist es u. E., die Machtsensibilität innerhalb unserer Disziplin zu erhalten und weiterhin auszubauen. Das bedeutet nicht, dass es jenseits des machtkritischen Lesens in der Schule nicht auch notwendig und geboten ist,

den Kanon literarischer Texte und Medien im Unterricht zu revidieren und um weitere Texte (beispielsweise postmigrantische) zu erweitern; also um Texte, die andere Erzählweisen entwickeln und sich über Zuschreibungsreflexivität und sprachliche Sensibilität auszeichnen.

Zweitens ist die Frage, ob ein bestimmtes literarisches Angebot problematische Perspektiven produziert, oftmals auch mit Hilfe theoriebasierter Analyseraster nicht eindeutig zu beantworten. Die wenigsten Texte lassen sich vereindeutigend in die Kategorien rassistisch/nicht rassistisch, sexistisch/nicht sexistisch etc. einordnen. Anschaulich machen dies nicht zuletzt die Arbeiten von Mai-Anh Boger, die von einem „Trilemma of Anti-Racism“ (Boger 2016) spricht. So beschreibt Boger, dass es verschiedene Begehrensmodi gebe, sich individuell gegen Rassismen zu wehren: das Bedürfnis nach „empowerment“, „normalization“ und „deconstruction“ (ebd.: 79). Unter Empowerment ist der Prozess der Selbstermächtigung zu verstehen. Normalisierung umfasst, Differenzen zu negieren und Individuen nicht als das Andere darzustellen. Und Dekonstruktion ist eine Denkhaltung, die bestehende Naturalismen hinterfragt (vgl. ebd.: 79–81; vgl. auch Boger 2018: 36). Mit diesen drei Bedürfnissen verweist Boger auf das Paradoxon, dass weder der Weg noch das Ziel antirassistischer Bewegung für alle Menschen gleich gelagert ist. Während sich einige Empowerment herbeisehnen, ist es für andere das Bedürfnis nach Normalisierung oder Dekonstruktion und Selbstreflexion, was sie sich im Umgang mit Rassismen wünschen. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die jeweils für sich legitimen Bedürfnisse gegenseitig ausschließen. Wenn im Erzähltext die Hautfarbe bzw. der Körper der Figuren unbenannt bleibt, trägt das zwar zur Normalisierung, aber weniger zu Empowerment oder Dekonstruktion bei. Werden Stereotype dekonstruiert, ist eine Normalisierung zuvor stark gemachter Andersheiten kaum mehr möglich. Legt ein Text Wert darauf, empowernd zu erzählen, werden die eigentlich zu normalisierenden oder dekonstruierenden Unterschiede mitunter erneut hervorgehoben. Damit gilt, dass ein Werk, auch wenn es einen in irgendeiner Art und Weise anti-istischen Anspruch hat, Kindern und Jugendlichen kaum in gleichem Maße die drei Begehrensformen nach Nichtdiskriminierung anbieten kann. Gelingen kann dies nur über viele verschiedene Bücher, die mal empowernd, mal normalisierend und mal dekonstruierend erzählen und darüber Ismen überdenken und/oder

aufbrechen. Das Aussortieren aller machtaffirmierender Texte erweist sich vor diesem Hintergrund als kaum möglich, weil es die im Sinne des Antirassismus ‚richtigen‘ Texte schlichtweg nicht gibt.

Drittens kann Literatur mit Blick auf Lesemotivation nicht rein nach ihrem Inhalt beurteilt werden. Die metapoetische Aussage „[...] und wenn sie auch / Die Absicht hat, den Freunden wohlzuthun, / So fühlt man Absicht und man ist verstimmt“ (Goethe 1790: 63), die Goethe in seinem Schauspiel *Torquato Tasso* seinem Helden in den Mund legt, trifft auch oft auf Kinder- und Jugendliteratur zu, die den Anspruch erhebt, anti~istisch zu sein. Die Botschaft des Textes wird oft über die Ästhetik des Textes gestellt, womit die Lektüre selbst langweilig werden kann. Anti~istische Erzählungen im engeren Sinn laufen genuin Gefahr, zu einem „zweckhaften Gebrauchsgut“ (Haas 1988: 4) zu werden und damit zu dem, was Gerhard Haas „didaktisch ausgebeutete KJL“ (ebd.) nennt. Dass diese Literatur, schlichtweg weil sie nicht gerne gelesen wird, dann selbst ihren Zweck verfehlt, anti~istische Botschaften zu vermitteln, ist plausibel. Damit soll keineswegs ausgesagt werden, es gäbe keine Literatur, die didaktischen Zweck und literarästhetischen Anspruch nicht miteinander zu verbinden wüsste. Insbesondere in den letzten Jahren verändert sich der Literaturmarkt dahingehend; Beispiele sind Texte von Andrea Karimé, Tomer Gardi, Sharon Dodua Otoo, Mithu Sanyal, um nur einzelne zu nennen.

Viertens – und das wurde insbesondere im Zusammenhang mit der sogenannten N-Wort-Debatte im Jahr 2013 ausführlich diskutiert – verzerrt man die Kultur- und Literaturgeschichte, wenn man ~istische Texte einfach aussortiert. Man vermittelt eine geglättete Vorstellung der deutschen (Kultur-) Geschichte und ignoriert damit auch die nationale Schuld. Insbesondere der Zeit-Redakteur Ijoma Mangold plädiert dafür, historische Texte nicht nach heutigen Moralvorstellungen auszusortieren, sondern über die historische Relevanz der Texte zu sprechen und auch darüber, warum man diese aus heutiger Sicht anders beurteilen würde (vgl. Frankfurter Buchmesse 2021). Die Behandlung problematischer Texte kann Kinder in die Lage versetzen, national gewachsene Ismen geschichtlich zu untersuchen und eine Perspektive der Draufsicht zu entwickeln. Denn auch dieser Reflexionsprozess ist ein Teil der bereits erwähnten Standpunktreflexivität.

Fünftens ist das reine Aussortieren von Literatur auf Basis der Verwendung problematischer oder beleidigender Begriffe bei genauerer Betrachtung nur schwer möglich. So gibt es Autor:innen, die abwertende Begriffe benutzen, nicht um sie zu affirmieren, sondern um deutlich zu machen, wie verletzend sie in der Verwendung sind. So kann das N-Wort beispielsweise von einer Figur in einem Text ausgesprochen werden, dieses rassistische Vokabular aber dann auch textimmanent kritisiert werden. Außerdem lässt sich, und das ist ein Anliegen dieses Bandes, ein problematischer Text immer auch kritisch lesen. Es kann zudem Teil eines „reclaiming“-Prozesses sein, sich ursprünglich beleidigende Begriffe wieder selbst empowernd anzueignen. Beziehungsweise kann nach Judith Butler das mit dem Begriff einhergehende Trauma nur dann überwunden werden, wenn das verletzendes Wort selbst systematisch dechiffriert und darüber die Geschichte des Wortes aufgearbeitet wird (vgl. Butler 2006: 159; in literaturdidaktischer Perspektive Kliewer 2023: 305; Kißling 2020, Kap. 3.2). Unabhängig vom weiteren Kontext lassen sich also auf Basis eines Begriffs keine hinreichenden Argumente finden, die es erlauben, einen Text als rassistisch oder nicht-rassistisch einzustufen. In der Literaturdidaktik wurde dies am Beispiel des N-Wortes ausführlich diskutiert (vgl. dazu einführend Rösch 2000: 139–180; Hahn et al. 2015).

Sechstens stehen hinter dem Aussortieren rassistischer Texte aus der Grundschule und frühen Sekundarstufe oft implizite oder vornehmlich intuitive Annahmen darüber, was kindgemäß ist. Die Einnahme einer Metaperspektive auf literarische Texte, also einer Lektürehaltung, die nicht rein immersiv ist, wird Kindern dabei schlichtweg nicht zugetraut.

Dahinter steckt ein literaturdidaktisch völlig überholtes Konzept, nämlich das der Erziehung durch Literatur, das längst vom Konzept der Erziehung zur Literatur abgelöst wurde und im Umgang mit Literatur die Alteritätserfahrung, die Aufforderung zur Imagination und Mitgestaltung sowie zur Reflexion und zum Austausch mit anderen stärkt. Es geht dabei um Literatur und einen Umgang mit Literatur, bei der Rezipierende als Mit-Denkende und nicht als Zu-Belehrende behandelt werden. (Rösch 2015: 49)

Bestimmte verzerrte Vorstellungen von ‚Kindgemäßheit‘ führen dazu, bestimmte Bücher und Texte vorschnell auszuschließen. Kinder, die sich ohnehin in einem Stadium der Machtlosigkeit gegenüber Erwachsenen befinden, können nur dann zu selbstständig denkenden Bürger:innen werden, wenn ihnen nicht aus falsch verstandenen Vorstellungen von ‚Kindgemäßheit‘ heraus beigebracht wird, etwas sei für sie noch zu kompliziert. Dem Kind qua Literatur ein Bild von der Gesellschaft zu zeigen, das ismenfrei ist, impliziert ein Bild vom Kind als nicht ernstzunehmendem Gegenüber. Diesbezüglich gehen wir mit dem Psychoanalytiker Erich Fromm (2012) konform:

Sie [die Kinder] möchten die Wahrheit wissen, da dies der sicherste Weg ist, sich in einer fremden und mächtigen Welt zu orientieren. Stattdessen nimmt man sie nicht ernst, wobei es keinen Unterschied macht, ob diese Einstellung sich als offene Mißachtung oder als subtile Herablassung äußert, wie man sie all jenen gegenüber zu bekunden pflegt, die machtlos sind. (Ebd.: 179)

Fromm wirft Erwachsenen „Unaufrichtigkeit“ vor, wenn sie Kindern ein „fiktives Bild von der Welt“ vermitteln und fordert, ihnen keine „Informationen über das Leben in der Arktis“ zu geben, wenn man sie „auf eine Expedition in die Wüste Sahara“ (ebd.) vorbereiten möchte. Denn auch Kinder – um im oben eingeführten Bild zu bleiben – sind längst Teil der Schafsherde. Hier haben Iris Kruse und Julian Kanning jüngst für eine Didaktik des Zutrauens plädiert, die sich gegen stark verankerte Teacherbeliefs richtet, Kinder würden bei schwierigen Themen angstvoll und traumatisiert wirken. Ihre „Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens“ (Kruse/Kanning 2023: 103) strebt an, veraltete Diskurse über Kindgemäßheit mindestens zu überdenken und die Potentiale, die sich durch eine Beschäftigung mit thematisch schwieriger Literatur ergeben, neu freizusetzen.

Siebtens stehen hinter dem Aussortieren ~istischer Texte aus der Grundschule oft implizite oder vornehmlich intuitive Annahmen darüber, wie Kinder Texte rezipieren. Die Forschungsliteratur fokussiert sich bisher vornehmlich auf die textseitige Analyse von Literatur und das von ihr gemachte Rezeptionsangebot. Bisher noch weitgehend vernachlässigt ist die eigentliche Rezeption

~istischer Texte bei lesenden Kindern. So herrscht oft die weder empirisch noch theoretisch belegbare Begründung vor, Kinder lesen ohnehin rein immersiv und die Einnahme einer kritischen metaperspektivischen Haltung sei der Sekundarschule vorbehalten. In den vier Niveaustufen der literarischen Kompetenz von Schilcher und Pissarek wäre das nicht immersive Lesen von Texten erst ab etwa 15 Jahren überhaupt möglich. Zwar sind die Stufen bei ihnen permeabel gedacht, eine Tendenz zur vergleichsweise späten Befähigung zum distanzierenden Lesen scheint aber zweifelsfrei durch, insbesondere mit Blick auf Hans Krah, der mit einem Beitrag zur Ausdifferenzierung dieses stufenbasierten Kompetenzmodells beiträgt. Er ordnet die Fähigkeit, „[d]ie Grenze(n) zwischen Fiktion und Wirklichkeit erfassen und implizite Setzungen des Textes erkennen und hinterfragen [zu] können“ (Krah 2018: 283) sowie die Fähigkeit „[k]omplexe Referenzformen erkennen und Thematisierungen der Grenze von Fiktion und Wirklichkeit reflektieren und diskutieren [zu] können“ (ebd.: 285) innerhalb der literarischen Kompetenz „[m]it fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“ (ebd.) auf den Niveaustufen 3 und 4 an. Innerhalb des Modells von Schilcher und Pissarek bedeutet dies, dass die Fähigkeit zur Draufsicht eher von Jugendlichen der höheren Sekundarstufen erreicht werden könne. Entwicklungstheoretische Argumentationen und die damit einhergehenden Stufenmodelle sind, insbesondere wenn sie nicht evidenzbasiert sind, mit größter Vorsicht zu betrachten, weil sie biologische Plausibilität vorgeben und sozialisationsbedingte Faktoren oft trotz einer gewissen Awareness ignorieren. Sie erwecken zwar den Anschein einer hohen Praktikabilität in der Lehramtsausbildung, führen aber oft dazu, die demokratischen Bildungspotenziale, die Literatur eigentlich hätte, zu ignorieren. Dahingehend haben jüngst Alex Aßmann und Jens Oliver Krüger mit der entwicklungstheoretischen Annahme gebrochen, Kinder verstünden in der Grundschule inner- wie außerliterarisch keine Ironie. Sie konnten nachweislich zeigen, dass es zweifelsohne möglich ist, das Ironieverständnis auch bei Kindern systematisch zu schulen und sie es auch literarisch erkennen zu lassen (vgl. Aßmann/Krüger 2011). Diese Überlegungen lassen sich auch auf das kritische Lesen von literarischen Texten übertragen, handelt es sich doch auch beim Ironieverständnis um ein Lesen gegen den Strich. Texte selbst geben zwar hinsichtlich ihrer Struktur und ihres Inhalts Hinweise auf mögliche Rezeptionen, wie diese aber tatsächlich

gelesen werden, kann nur durch empirische Beobachtungen in konkreten Lesesituationen eruiert werden.

Achters ist die demokratische Funktion des frühen Redens über statt der Kultivierung einer Kultur des Verschweigens, Verdrängens bzw. Ignorierens ein wichtiger Bestandteil der Überlegungen Fromms (vgl. Fromm 2012: 179–181). In diesem Sinne wäre ein kritisches und historisch einordnendes Lesen problematischer Texte, die ja da sind, Teil einer „Gedächtnispolitik“, die die „traumatischen Erfahrungen der Opfer“ (Hofmann 2022: 4) in den Mittelpunkt stellt. „Marginalisierte oder gar getilgte Erinnerungen [...]“ würden in einem derartigen Unterricht „erzähl- und erinnerbar gemacht“ (Nagy 2020: 74). Solange angenommen wird, „Verdrängung und Verleugnung wären für irgendetwas gut, so lange wird das Leid eher gefördert als verringert. [...] Das ist das schwierige der Gefühlserbschaft, mit der die Kriegsenkel von Kindesbeinen an zu tun haben. Bis heute.“ (Meyer-Legrand 2021: o. S.) Deutschland ist ein Land des Verdrängens. Zwar gab es seit den 68ern immer wieder Wellen der Aufklärung deutscher Verbrechen, aber trotzdem sind die Kriegsenkel und Kriegsurenkel bis heute traumatisiert. Die Gesellschaft muss ihre vom Kolonialismus und Nationalsozialismus ausgehenden, unverarbeiteten intergenerationalen Traumata aufarbeiten. Diese Aufarbeitung sollte schon im Kindesalter beginnen, um das Verdrängte gar nicht erst zu Tabuthemen werden zu lassen. Um gegen die Depression der Kriegsenkel anzukämpfen, die der deutschen Gesellschaft „bleiern in die DNA gegossen“ wurde, müssen „die Kriege unserer Großeltern“ (Rönne 2016: 61) verarbeitet werden. Ein Unterricht, in dem offen über die historischen und weiterhin anhaltenden Ismen gesprochen wird, die über Jahrhunderte selbstverständlicher Bestandteil von Literatursprache geworden sind, kann zu diesem Anliegen beitragen. Natürlich wird Gedächtnispolitik auch von Texten geleistet, denen es gelingt, auf verletzende Sprache zu verzichten (z. B. *Das Wort, das Bauchschmerzen macht* von Nancy J. Della) oder in komplexer Weise von Microaggressions zu erzählen (z. B. *1000 Serpentina Angst* von Olivia Wenzel). Unser Argument zielt nicht darauf, diese Texte gegenüber den problematischen Texten zu vernachlässigen oder gar zu suggerieren, eine Geschichte der Gewalt nachzuvollziehen werde nur über das Lesen ‚weißer Männer‘ ermöglicht. Das Argument setzt vielmehr an der Beobachtung an, dass problematische Texte (bislang noch) da sind und ein

Aufarbeiten dieser Texte zugunsten einer machtkritischen Gedächtnispolitik daher im schulischen Kontext vonnöten ist.

Neuntens kann die Frage, ob es richtig ist, mit Kindern über Ismen in und außerhalb der Literatur zu sprechen, nur aus einer privilegierten Position heraus gestellt werden. Die in Bezug auf die Ismen Privilegierten haben nicht unbedingt den Zwang, über die mit den Ismen einhergehenden Probleme zu sprechen, schlichtweg, weil sie nicht negativ davon betroffen sind. Nur weil es didaktisch unverfänglicher ist, nur noch über Texte zu sprechen, die das Aufbrechen der Ismen bereits werkimmanent leisten, ist dies noch kein hinreichender Grund, sich aus der Verantwortung zu ziehen, über die in der literarischen und nicht-literarischen Wirklichkeit enthaltenen Ismen zu sprechen.

Zehntens lassen sich verschiedene literarische Teilkompetenzen (vgl. dazu einführend Schilcher/Pissarek 2018) der Kinder schulen. So lernen Kinder durch das kritische Lesen ~istischer Texte, dass die Darstellung von Figuren in der Literatur und die Wahrnehmung von Menschen außerhalb der Literatur reziprok aufeinander bezogen sind und können Literatur zunehmend auch als ein historisches Produkt wahrnehmen und kritisieren. Sie lernen literarische Texte auch kritisch zu hinterfragen und erfahren ästhetische Strategien als etwas Gemachtes. Die sprachliche Gestaltung eines Textes kann zunehmend in den Mittelpunkt der kindlichen Wahrnehmung rücken: Sie lernen, dass Sprache nicht unschuldig ist und kein Instrument, um Dinge wertneutral zu beschreiben. Und sie entwickeln die Fähigkeit, über Literatur in distanzierter Weise zu sprechen. Die mögliche Schulung der Teilkompetenzen ist also vielfältig.

3 Fazit

Mit dem Beitrag haben wir deutlich zu machen versucht, wie stark gegenwärtig die Verunsicherung in Bezug auf den Kanon ist, wie polarisierend die Debatten um das Aussortieren verlaufen und sich in Schlagabtauschen verfangen und wie komplex und heikel es auch ist, Positionen innerhalb der *Cancel Culture*-Debatte zu beziehen. Umso wichtiger erachten wir es, eine Position innerhalb der *Cancel Culture*-Debatte zu suchen und in einer Differenziertheit

einzunehmen, wie es dem Gegenstand angemessen ist, sowie sich darum zu bemühen, diese Haltung in den öffentlich-medialen Diskurs zurückzuspielen. Trotz der Komplexität und Ambivalenz, die ein Positionieren mit sich bringt, haben wir zahlreiche Gründe stark gemacht, Texte, die aus demokratischer Perspektive problematisch sind, nicht auszusortieren. Abschließend möchten wir betonen, dass den Argumenten eine Bedingung vorausgeht: Lehr-Lernsettings müssen gewährleisten können, diese Texte diskriminierungskritisch im Unterricht zu verhandeln, d. h. es bedarf fachspezifischer Unterrichtsmodellierungen und Konzeptionen für Lehr-Lernsettings, die Sorge tragen, Zugänge zu den ästhetischen Texten und Medien jenseits der sozialen Situierung von Lehrkräften und Lernenden verletzungsarm und zuschreibungsreflexiv zu öffnen. Wird diese Voraussetzung nicht beachtet, sondern als identitätspolitischer Wahn abgetan, bleibt nur das Plädoyer des Aussortierens. Konkrete Ideen für Alternativen zum Aussortieren versammeln die nachfolgenden Beiträge. Sie setzen an der Komplexität des Debattenstandes an, erklären situierte Lese- und Textverstehenswege als relevant und machen es sich zum Ziel, Diskriminierung durch Literatur zu vermeiden und ein Bewusstsein für die Durchsetzung von Literatur mit Ismen – in welchem Spannungsfeld zwischen Machtaffirmation und Subversion die Erzählwelten auch immer stehen – zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- DELLA, NANCY J. (2023): *Das Wort das Bauchschmerzen macht. Empowerment für Kinder*. Unter Mitarbeit von Rina Rosentreter und Tsepo Andreas Bollwinkel Keele. 3. Auflage. Münster: edition assemblage.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1790): *Torquato Tasso. Ein Schauspiel*. Leipzig: bei Georg Joachim Götchen. Online verfügbar unter https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/goethe_torquato_1790?p=10 (letzter Zugriff: 28.2.2024).
- WENZEL, OLIVIA (2020): *1000 Serpentinaen Angst*. Roman. Originalausgabe. Frankfurt/M.: Fischer.

Sekundärliteratur

- ANZ, THOMAS (2004): „Bildung durch Wissenschaft. Die Germanistik und ihre Öffentlichkeiten.“ In: *literaturkritik.de*. Online verfügbar unter <https://literaturkritik.de/id/7523> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- AßMANN, ALEX/KRÜGER, JENS OLIVER (2011): „Ironie in der Pädagogik. Annäherungen und Perspektiven.“ In: Dies. (Hg.): *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim: Juventa, S. 7–25.
- AUMA, MAISHA-MAUREEN: „Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften: Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an!“ Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang> (letzter Zugriff: 01.03.2024).
- BAKMAZ, ALEKSANDRA (2023): Rassismus-Streit um Abi-Lektüre: „Als Bildungsinstitutionen müssen wir uns damit auseinandersetzen, wem wir da was zumuten.“ *News4TEACHERS. Das Bildungsmagazin*. Online verfügbar unter <https://www.news4teachers.de/2023/03/rassismus-debatte-um-abitur-pflichtlektuere-als-bildungsinstitutionen-muessen-wir-uns-damit-auseinandersetzen-wem-wir-da-was-zumuten> (letzter Zugriff: 01.07.2023).
- BECKER, KARINA/HOFMANN, MICHAEL (Hg.) (2023): *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten*. Würzburg: Königshausen & Neumann (Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik, 4).
- BECKER, KARINA/KOFER, MARTINA (2022): „Zur Intersektionalität von Gender und Race.“ In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B), S. 69–83.
- BIEKER, NADINE/SCHINDLER, KIRSTEN (2023): *Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht*. Unter Mitarbeit von Kay Busch. Bielefeld: UTB (utb Deutschdidaktik, Schulpädagogik, 6020).
- BIERWIRTH, MAIK/LEISTERT, OLIVER/WIESER, RENATE (Hg.) (2010): *Ungeplante Strukturen. Tausch und Zirkulation*. Paderborn/München: Fink (Schriftenreihe des Graduiertenkollegs „Automatismen“).

- BLEUMER, HARTMUT (2012): „Immersion im Mittelalter. Zur Einführung“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 42, S. 5–15. DOI: 10.1007/BF03379684.
- BLUNT, JASMIN (2023): *Brief ans Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*. Ulm.
- BOGER, MAI-ANH (2016): „The Trilemma of Anti-Racism.“ In: Dada, Anum/Kushal, Shweta (Hg.): *Whiteness Interrogated*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, S. 79–87.
- BOGER, MAI-ANH (2018): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatische Inklusion zum Mitdenken*. Dissertation. Münster: edition assemblage (Theorie der trilemmatischen Inklusion, 4).
- BRENDEL-KEPSEK, INA/HEISER, INES/KÖNIG, NICOLA (2020): *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Unter Mitarbeit von Eva Maus, Sebastian Tatzel und Dominik Achtermeier. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- BRÜNING, CHRISTINA et al. (2023): „Protestschreiben von Professor*innen gegen Wolfgang Koeppens Tauben im Gras als Lektüre im Abitur“. In: *Instagram*. Online verfügbar unter https://www.instagram.com/p/Cp3E7BYLi_M/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=loading (letzter Zugriff: 29.06.2023).
- BUBLITZ, HANNELORE/MAREK, ROMAN/STEINMANN, CHRISTINA L./WINKLER, HARTMUT (2010): „Thesenbaukasten zu Eigenschaften, Funktionsweisen und Funktionen von Automatismen. Teil 2“. In: Dies. (Hg.): *Automatismen*. Paderborn: Fink, S. 99–128.
- BUTLER, JUDITH (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DAHRENDORF, RALF (1977): *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. 5. Auflage. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- DANNECKER, WIEBKE (2020): *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- DANNECKER, WIEBKE/SCHINDER, KIRSTEN (Hg.) (2022): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B).
- DAUB, ADRIAN (2023): Von verzerrten Evidenzen und moralischer Panik. In: *APuZ* 73 (43–45), S. 48–53.

- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/WROBEL, DIETER (Hg.) (2013): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider (Diskussionsforum Deutsch, 22).
- DOMAINKO, ANNIKA/HEYL, TOBIAS/KESSLER, FLORIAN/LENDLE, JO/OSWALD, GEORG M. (Hg.) (2023): *Canceln. Ein notwendiger Streit*. München: Hanser.
- Dpa (2024): „Übersetzungsdebatte um Amanda Gormans Gedichte“. In: *FR*, 26.03.2024. Online verfügbar unter <https://www.fr.de/ratgeber/medien/uebersetzungsdebatte-um-amanda-gormans-gedichte-zr-90262803.html> (letzter Zugriff: 30.04.2024).
- EGGERS, MAUREEN (2005): „Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität“. Online verfügbar unter https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf (letzter Zugriff: 5.10.2021).
- EGGERS, MAUREEN MAISHA/KILOMBA, GRADA/PIESCHE, PEGGY/ARNDT, SUSAN (2005): „Konzeptionelle Überlegungen“. In: Dies. (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 11–13.
- ERLENKÄMPER, JONAS (2022): „Winnetou als Opfer der Cancel Culture. So gewinnen Eiferer.“ In: *Berliner Morgenpost*. Online verfügbar unter <https://www.morgenpost.de/vermishtes/article236228453/winnetou-cancel-culture-ravensburger-kommentar.html> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- ERLL, ASTRID (2005): „Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses“. In: Erll, Astrid (Hg.): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart: Metzler, S. 143–166.
- FEREIDOONI, KARIM/SIMON, NINA (2018): „Rassismuskritische Fachdidaktik“. In: Fereidooni, Karim/Hein, Kerstin/Kraus, Katharina (Hg.): *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis – Beiträge für die Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 17–30.
- Frankfurter Buchmesse 2021: „Cancel Culture und Trigger Warnung: Müssen literarische Texte heutigen Erwartungen angepasst werden?“ Podiumsdiskussion. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=0u9Bbzq7bOk&t=34s> (letzter Zugriff: 28.02.2024).
- FROMM, ERICH (2012): *Die Furcht vor der Freiheit*. München: dtv.

- GARBE, CHRISTINE (2014): „Mädchen lesen gern – Jungen auch? Unterschiede im Leseverhalten und in Leseleistungen von Jungen und Mädchen erkennen und berücksichtigen.“ In: *Grundschulunterricht Deutsch* 61, Heft 2, S. 4–7.
- GEIER, ANDREA (2021): „Relevante Literaturwissenschaft. Einführung.“ Online verfügbar unter <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Relevanz+der+literaturwissenschaft#fpstate=ive&vld=cid:538385ca,vid:0pm5eL2t6AI,st:0> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- GÖZEN, JIRÉ EIMINE (2021): „Wissenschaftsfreiheit. Identitätspolitik mit anderen Mitteln. Wessen Freiheit soll geschützt werden? – Essay.“ In: *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte*. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/wissenschaftsfreiheit-2021/343226/identitaetspolitik-mit-anderen-mitteln/> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- HAAS, GERHARD (1988): „Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur.“ In: *Praxis Deutsch* 89, S. 3–5.
- HAHN, HEIDI/LAUDENBERG, BEATE/RÖSCH, HEIDI (Hg.) (2015): „*Wörter raus!?*“. Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- HAUENSTEIN, HANNO (2024): Nancy Fraser über Ausladung von Uni Köln: „Wird der deutschen Wissenschaft erheblichen Schaden zufügen“. In: *Frankfurter Rundschau*, 11.04.2024. Online verfügbar unter <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/deutschen-wissenschaft-erheblichen-schaden-zufuegen-nancy-fraser-ueber-ausladung-von-uni-koeln-dieser-vorgang-wird-der-92992311.html> (letzter Zugriff: 06.05.2024).
- HEIM, MAXIMILIAN (2024): Bayerisches „Genderverbot“: So bewertet es der Rechtsschreibrat. In: *BR24*, 05.04.2024. Online verfügbar unter <https://www.br.de/nachrichten/bayern/genderverbot-bayern-so-bewertet-es-der-rechtsschreibrat,U8m7zi6> (30.04.2024).
- HEISER, INES (2023): „Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive“. In: Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kießling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker-Pelties, Maria-Theresia (Hg.): *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg Academia, S. 403–421. DOI: 10.21248/gups.73888.
- HOCHSTADT, CHRISTIANE/OLSEN, RALPH (Hg.) (2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz (Pädagogik).

- HOFMANN, MICHAEL (2022): „Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte. Vorschläge für einen schulischen Kanon einer neuen Weltliteratur“. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 8, S. 1–17. Online verfügbar unter <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Hofmann.pdf> (letzter Zugriff: 27.02.2024).
- HOFMANN, MICHAEL/POHLMEIER, INGA (Hg.) (2013): *Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Oldenburg: De Gruyter (Studien zur deutsch-türkischen Literatur und Kultur, 2).
- HU Berlin (06.12.2023): Zur Absage des Vortrags „Geschlecht ist nicht (Ge)schlecht: Sex, Gender und warum es in der Biologie zwei Geschlechter gibt“ bei der Langen Nacht der Wissenschaften 2022. Stellungnahme der Humboldt-Universität zu Berlin. Nietzsche, Boris. Online verfügbar unter <https://www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/juli-2022/nr-23125> (letzter Zugriff: 30.04.2024).
- HURRELMANN, BETTINA (1980): „Kinderliteraturforschung als literaturwissenschaftliche Pragmatik“. In: Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Kinderliteratur und Rezeption. Beiträge zur Kinderliteraturforschung zur literaturwissenschaftlichen Pragmatik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–52.
- KAMHUBER, SIMONE (2022): „Umstrittener Partysong. Der Oberbürgermeister tanzt mit“. In: *Süddeutsche Zeitung* 14.07.2022. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bayern/wuerzburg-verbot-layla-schuchardt-ob-1.5621468> (letzter Zugriff 27.02.2024).
- KENNETH, CLARK/KENNETH, BANCROFT/CLARK, PHIPPS MAMIE: „The Doll Test“. Online verfügbar unter <http://www.naacpld.org/brown-at-60-the-doll-test> (letzter Zugriff: 5.10.2021).
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis (Postkoloniale Studien in der Germanistik, 10).
- KIßLING, MAGDALENA (2023): „Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation. Thesen zu einem latenten Verhältnis am Beispiel der Tauben im Gras-Debatte“. In: *Didaktik Deutsch* 55, S. 3–9. DOI: 10.21248/dideu.687.
- KLIEWER, ANNETTE (2023): „Das N-Wort vermeiden? Critical Whiteness und Ödön von Horváths *Jugend ohne Gott* im Literaturunterricht der Mittelstufe“. In: Becker, Karina/Hofmann, Michael (Hg.): *Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten*. Würzburg: Königshausen

- und Neumann, S. 295–310 (Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik, 4).
- KÖHLER, SIGRID (2023): „Aus Fehlern darf gelernt werden“. In: TAZ. <https://taz.de/Rassismus-in-Tauben-im-Gras/!5921779/> (letzter Zugriff: 30.06.2023).
- KRAH, HANS (2018): „Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen“. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Hohengehren: Schneider, S. 261–288.
- KRAMMER, STEFAN/MALLE, JULIA (Hg.) (2019): *Inklusion. Deutschunterricht der Vielfalt*. Innsbruck: StudienVerlag (ide – informationen zur deutschdidaktik, 4).
- KREISKOTT, MISCHA (2023): „Tauben im Gras“ als Abi-Lektüre: „Eine gewisse Robustheit gehört dazu“. In: NDR. Online verfügbar unter <https://www.ndr.de/kultur/Tauben-im-Gras-als-Abi-Lektuere-Eine-gewisse-Robustheit-gehoert-dazu,koeppen114.html> (letzter Zugriff: 30.06.2023).
- KRUSE, IRIS/KANNING, JULIAN (2023): „Nie wieder! Plädoyer für eine Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens mit literarästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern zum Holocaust“. In: Dies. (Hg.): „So viel Größenwahn muss sein!“ *Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft*. München: Kopaed, S. 103–130.
- lisajohanna21: *Ein Beitrag zur Debatte um den Roman „Tauben im Gras“*. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=fwckjx0Q5lM> (letzter Zugriff: 18.06.2024).
- LUNDT, BEA/THOLEN, TONI (Hg.) 2013: „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. *Die Beispiele Geschichte und Deutsch*. Münster: Lit Verlag (Historische Geschlechterforschung und Didaktik).
- MAGIRIUS, MARCO/SCHERF, DANIEL/STEINMETZ, MICHAEL (2022): „Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts“. In: *SLLD*² (2). DOI: 10.46586/SLLD.Z.2022.9552.
- MANGOLD, IJOMA (2023): „An ihren Worten sollt ihr sie erkennen!“ In: Dardan, Asal/Daub, Adrian/Engelmeier, Hanna et. al. (Hg.): *Canceln. Ein notwendiger Streit*. München: Hanser, S. 9–16.
- MARINIĆ, JAGODA (2022): „Sie sprechen mir aus der Seele!“ – Leser reagieren auf Kolumne zu Winnetou-Diskussion“. In: *Stern*, 30.08.2022. Online verfügbar unter <https://www.stern.de/gesellschaft/jagoda-marinic-ueber-die-winnetou-debatte--32677990.html> (letzter Zugriff: 13.04.2024).

- MEISOLL, ASTRID (2023): „Rassismus: Ulmer Lehrerin will wegen Roman nicht mehr unterrichten“. In: *SWR Aktuell*, 11.03.2023. Online verfügbar unter <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/pflichtlektuere-tauben-im-gras-petition-wegen-rassismus-100.html> (letzter Zugriff: 13.02.2024).
- MEYER-LEGRAND, INGRID (2021): *Die Kraft der Kriegsenkel. Wie Kriegsenkel heute ihr biografisches Erbe erkennen und nutzen*. München: europa.
- MÜLLER, KARLA/KRAH, HANS/DECKER, JAN-OLIVER/SCHILCHER, ANITA (Hg.) (2016): *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider.
- NAGY, HAJNALKA (2020). „Die Geschichte des/der Anderen. Zum Umgang mit dem österreichischen Täter-Opfer-Gedächtnis bei Maja Haderlap und Hamid Sadr“. In: Binder, Eva et al. (Hg.): *Opfernarrative in transnationalen Kontexten*. Berlin/Boston: DeGruyter, S. 73–92.
- NAGY, HAJNALKA (2021): „Entfremdung des ‚weißen‘ Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht“. In: *Global Citizenship Education und Deutschdidaktik* (ide – informationen zur deutschdidaktik, 4), S. 34–43.
- NEUMEYER, HARALD (2013): „Diskurs“. In: Borgards, Roland/Neumeyer, Harald/Pethes, Nicolas/Wübben, Yvonne (Hg.): *Literatur und Wissen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 32–36.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (1994): „Umriss einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht“. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Deutsch im Gespräch*. Stuttgart: Klett, S. 170–180.
- PFISTER, RENÉ (2023): „Wie die Meinungsfreiheit zum Problemfall erklärt wird“. In: *APuZ* 73 (43–45), S. 42–47.
- RÖNNE, RONJA VON (2016): *Wir kommen*. Berlin: Aufbau.
- RÖSCH, HEIDI (2000): *Jim Knopfist (nicht) schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- RÖSCH, HEIDI (2015): „Rassistisches, rassismuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL)“. In: Hahn, Heidi/Laudenberg, Beate/Rösch, Heidi (Hg.): „Wörter raus!“ *Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 48–65.
- RÖSCH, HEIDI (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler (Lehrbuch). DOI: 10.1007/978-3-476-05548-4.

- SCHERNTHANER, JULIAN (2020): „Liebe Menschen“: Stuttgart will künftig alle Anreden gendern. In: Freilich, 03.08.2020. Online verfügbar unter <https://www.freilich-magazin.com/politik/liebe-menschen-stuttgart-kuhn-will-kuenftig-alle-anreden-gendern> (letzter Zugriff: 06.05.2024).
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (Hg.) (2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Hoheneggen: Schneider, S. 261–288.
- SCHMIDT, MAREIKE (2020): *Vielfalt von Anfang an! Warum interkulturelle Bildung(sarbeit) bereits in Kindergarten und Grundschule wichtig ist*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. DOI: 10.18442/135.
- SCHÖNECKER, DIETER (2018): „Darf man mit Sarrazin diskutieren?“ In: FAZ, 07.11.2028. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/streit-ueber-meinungsfreiheit-an-der-universitaet-siegen-15876029.html> (letzter Zugriff: 30.04.2024).
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 33 (200), S. 6–16.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (2017): „What Time is it on the Clock oft the World?“ Vortrag im Rahmen der Akademie des Verlernens bei den Wiener Festwochen am 13.05.2017. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=f199qcIDZxw&t=166s> (letzter Zugriff: 28.02.2024).
- STEINBRENNER, MARCUS/WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2006): „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“. In: *Literatur im Unterricht* 7 (3), S. 227–241.
- VILLA, PAULA-IRENE/TRAUNMÜLLER, RICHARD/REVERS, MATTHIAS (2021): „Lässt sich ‚Cancel Culture‘ empirisch belegen?“ In: *APuZ* 71 (46), S. 26–33.
- WINKLER, IRIS (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht“. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2 (2), S. 155–168. Online verfügbar unter http://leseraeume.de/?page_id=308 (letzter Zugriff: 17.06.2024).
- WOLTERS, RAYMOND (2008): *Race and Education 1954–2007*. Columbia/London: University of Missouri Press.
- ZDF-Reportage „Schweig, alter weißer Mann“. *Youtube*. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=7QS4Fsrn5Sw> (letzter Zugriff: 18.06.2024).