

Paul Fuchs

Die *Tauben im Gras*-Debatte aus schulpraktischer Perspektive: Überzeugungen von Lehrkräften im Licht neuer fachdidaktischer Anforderungen

Abstract

Koeppens *Tauben im Gras* als Abiturlektüre löste eine Debatte über die Kompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Rassismen aus. Die Studie untersucht, inwieweit Überzeugungen von Deutschlehrkräften mit den Anforderungen einer rassismussensiblen Literaturdidaktik kompatibel sind. Die Auswertung von drei Leitfadeninterviews zeigt eine Präferenz für tradierte selbstnahe, emotionalisierende Textzugänge, während neu vorgeschlagene analytisch-distanzierte, machtkritische Lesarten kaum Anklang finden.

Choosing Koeppen's *Tauben im Gras* as required reading material for German classes in upper secondary schools (Abitur) sparked a debate about teachers' competence in dealing with racism. The study examines the extent to which teacher beliefs are compatible with the requirements of racism-sensitive literature teaching. The evaluation of three guided interviews shows a preference for traditional, emotionally charged approaches to the text, while newly proposed analytical-distanced and power-conscious readings find little resonance.

Schlagwörter:

Lehrkräfteüberzeugungen, Rassismussensible Literaturdidaktik, *Tauben im Gras*
Teacher beliefs, racism-sensitive literature teaching, *Tauben im Gras*

1. Einleitung

Im März 2023 initiierte die Ulmer Lehrerin Jasmin Blunt eine Petition gegen die Entscheidung des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Wolfgang Koeppens Nachkriegsroman *Tauben*



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

im Gras als Pflichtlektüre für das Abitur an beruflichen Gymnasien einzuführen (vgl. Bildung-OhneRassismus, 2023, o. S.). Die Schwarze¹ Lehrerin sieht in der Sprache des Romans, insbesondere in der vielfachen Verwendung des N-Wortes², einen Angriff auf ihre Menschenwürde, da durch die diskriminierende Sprache der Rassismus des Romans direkt in ihre Lebenswelt hineintransportiert werde (vgl. Meisoll, 2023a, o. S.). Die von circa zwölftausend Unterstützer*innen getragene Petition löste eine öffentliche Diskussion über die Eignung von Koeppens Roman für den Deutschunterricht aus.

In dieser Debatte³ trifft eine vornehmlich erziehungswissenschaftlich-didaktisch getragene Perspektive auf eine in erster Linie literaturwissenschaftlich argumentierende Sichtweise. Erstere rückt den Schutz rassismusbetroffener Personen in den Vordergrund, verweist auf Leerstellen in der Lehrkräfteausbildung und das verletzend wirkungspotential von rassistischer Sprache. Zweitere begreift Literatur als Reflexionsmedium gesellschaftlicher und historischer Umstände. Sie argumentiert textseitig und fordert die zeithistorisch kontextualisierte Betrachtung von Koeppens Sprachgebrauch. Im Kern geht es in dieser Debatte um nicht weniger als die Frage, welche Literatur schulisch rezeptionswürdig ist. Die *Tauben im Gras*-Debatte lässt sich also auch als Teil einer *Cancel Culture*-Debatte begreifen, die erstmalig im deutschen Raum den schulischen Kanon (vgl. Kißling & Tönsing, 2024, S. 24) betrifft.

Auffällig ist, dass sich Vertreter*innen aus den unterschiedlichsten Disziplinen an dieser Debatte beteiligt haben, „[d]ie Fachdidaktik Deutsch“ jedoch „keine hörbare Stimme“ in dieser erhob, obwohl in ihr „genuin literaturdidaktische Fragestellungen der Textauswahl und Unterrichtsmodellierung“ (Kißling, 2023a, S. 3) verhandelt wurden. Kißling argumentiert, dass Forschungsergebnisse einer postkolonial und rassismussensibel perspektivierten Literaturdidaktik (vgl. z. B. Becker & Hofmann, 2023; Kißling, 2020) ein vermittelndes Potenzial in dieser Kontroverse einnehmen könnten, diese jedoch bisher aufgrund ihrer innerfach-

¹ Die Bezeichnung „Schwarz“ wird in dieser Arbeit auch in adjektivischer Verwendung großgeschrieben. Die Bezeichnung „weiß“ wird kursiv geschrieben. Diese Schreibweise verweist den Konstruktionscharakter dieser Begriffe. Denn: „Mit den Bezeichnungen sind strategische Konzeptmetaphern gemeint, die nicht auf somatische Merkmale rekurrieren, sondern davon erzählen, dass Menschen nach wie vor entlang von ethnischen oder kulturellen Zuschreibungspraktiken sozial situiert werden, wobei jene zugeschriebenen Positionen, die nicht losgelöst von geschlechtlichen und klassistischen Differenzmerkmalen soziale Realitäten schaffen, mitentscheiden, wer gesellschaftlich privilegiert und wer benachteiligt wird“ (Kißling, 2020, S. 10). Diese Schreibweise orientiert sich an dem Sammelband *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (Eggers et al., 2005).

² Um die unnötige Reproduktion rassistischer Begriffe zu vermeiden, werden in dieser Arbeit Siglen (z. B. N-Wort) verwendet.

³ Aufgrund der Kürze des Beitrags muss auf eine umfängliche Darstellung der Debatte verzichtet werden. Für eine vertiefende Darstellung des medialen Diskurses und der darin vertretenen Positionen und Argumentationslinien soll daher auf den im Literaturverzeichnis aufgeführten Beitrag von Kißling (2023a) verwiesen werden.

lich marginalisierten Stellung weder „empirisch geprüft noch systematisch in Lehr-Lernwerke eingegangen“ (Kißling, 2023a, S. 5) sind. Lehrkräften fehlten daher die Konzepte und Materialien, um einen Text wie *Tauben im Gras* angemessen und verletzungsfrei zu unterrichten (vgl. Geier, 2023, o. S.). Das Kultusministerium in Baden-Württemberg wiederum sah die Lehrkräfte durch entsprechende Fortbildungen angemessen vorbereitet (vgl. Meisoll, 2023b, o. S.). Die Fremdeinschätzungen zur Kompetenz und angemessenen Ausbildung der Lehrkräfte könnten also kaum weiter auseinander liegen, auch, „weil bislang noch kaum gesichertes Wissen darüber besteht, wie ein Text (wie Wolfgang Koeppens *Tauben im Gras*) in einer konkreten Situation überhaupt rezipiert wird“ (Kißling & Tönsing, 2024, S. 23).

Dieser Beitrag versucht diese Lücke zu schließen. Im empirischen Teil werden dafür zwei schulpraktisch erprobte Zugänge zu Koeppens Text vorgestellt. Diese entstammen aus drei qualitativen Leitfadeninterviews mit Deutschlehrkräften, die Koeppens Roman im Rahmen der Vorbereitung auf das Abitur 2024 an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg unterrichtet haben. In diesem Zusammenhang wurden sogenannte berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 642) rekonstruiert, auf deren Grundlage diese unterrichtspraktischen Entscheidungen getroffen wurden. Denn diesen Überzeugungen wird in der didaktischen Forschungsliteratur zugesprochen, dem „berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung [zu] geben“ (ebd., S. 642 f.). Diskutiert werden sollen diese Praxisbeispiele im Licht der sich neuformierenden Teildisziplin der rassismussensiblen Literaturdidaktik, die durch ihr selbstattestiertes Vermittlungspotenzial einen impliziten Geltungsanspruch erhebt. Dazu wird im ersten theoretischen Teil der Arbeit herausgearbeitet, welche Rezeptionshaltung für die Lektüre von *Tauben im Gras* aus rassismussensibler Perspektive als angemessen erachtet wird. Kernanliegen dieses Beitrags ist damit der Abgleich eines rassismussensiblen literaturdidaktischen Anspruchs mit der schulischen Praxis.

2. Rassismussensible Literaturdidaktik

2.1 Aufgaben und fachwissenschaftliche Verortung

Mit dem Terminus rassismussensible Literaturdidaktik knüpft diese Arbeit begrifflich und inhaltlich an Becker und Hofmann (2023) an. Im einleitenden Beitrag ihres Sammelbandes skizziert Becker die Aufgaben und Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts (vgl. Becker, 2023, S. 9) und wagt damit den Versuch einer Standortbestimmung.

Grundlegend für rassismussensible Didaktiken ist die „Annahme, dass Rassismus als strukturierendes Merkmal der Gesellschaft zu verstehen ist, sodass die Imagination von rassismusfreien Räumen nicht möglich ist“ (Fereidooni & Simon, 2022, S. 3). Daraus folgt, dass alle Menschen „rassismusrelevantes Wissen [...] besitzen und (re)produzieren“ (ebd.). Rassismus stellt diesem Verständnis nach ein unüberwundenes, gesamtgesellschaftliches Problem dar, das sich auch in der Institution Schule und ihren Inhalten festschreibt (vgl. Becker, 2023,

S. 11). Lehrkräfte sind diesbezüglich in ihrer Unterrichtsgestaltung gefordert, Schüler*innen „in ihrer Unterschiedlichkeit anzuerkennen und allen gleiche Rechte zu gewähren“ und „ungewollte Zuschreibungen, Stereotypisierungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen zu erkennen und diesen entgegen zu wirken“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Den „Fachdidaktiken [kommt] eine zentrale Rolle zu“ (Fereidooni & Simon, 2022, S. 5), da sie rassismusrelevante fachwissenschaftliche Phänomene erkennen und dekonstruieren müssen, damit diese nicht unbewusst oder unbedacht reproduziert werden (vgl. ebd., 2022, S. 1).

Dem zugrunde liegt ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Fachdidaktiken, das Unterricht als kulturelle Praxis versteht, die immer auch in historische und gesellschaftliche Kontexte und Machtverhältnisse eingebettet ist (vgl. Fereidooni & Simon, 2022, S. 5). Die rassismussensible Literaturdidaktik beruft sich dahingehend auf Kepsers Charakterisierung der Deutschdidaktik als einer „eingreifende[n] Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 57). Den eingreifenden Charakter der Disziplin begründet er aus ihrem Anspruch, „es nicht lediglich bei der Erfassung, Beschreibung und Erklärung kultureller Phänomene [zu] belassen“ (ebd.), sondern diese auch aktiv zu verändern (vgl. ebd.).

Aus dieser Fachauffassung leitet Becker konkrete Aufgabenbereiche des Fachs ab. Dazu gehören u. a. „beispielhafte rassismuskritische Analysen“ (Becker, 2023, S. 17) literarischer Texte und damit zusammenhängend die Identifikation geeigneter Literatur für den Unterricht (ebd., S. 19) sowie die Gestaltung rassismussensibler Lernwege, die zur „Dekonstruktion und Kritikfähigkeit“ (ebd., S. 20) von Rassismen führen.

Für diesen Beitrag sind folglich zwei Fragen von herausgehobener Relevanz: Wie lässt sich der Gegenstand aus rassismussensibler Perspektive bewerten? Und: Welche didaktischen Implikationen lassen sich aus dieser Bewertung im Hinblick auf eine angemessene Rezeptionshaltung ableiten?

2.2 Rassismussensible Lesart von *Tauben im Gras*

Eine rassismussensible Lesart von *Tauben im Gras* liefert Magdalena Kißling (2020), die ihr Verfahren der postkolonialen Diskursanalyse auf Koeppens Text anwendet. Kißling geht von der Annahme aus, dass in Texten, die Rassismus thematisieren, dieser entweder affirmiert oder subversiv unterlaufen wird. Daraus schlussfolgert sie, dass dort, wo koloniale oder rassistische Diskurse textimmanent sind, Normalitäts- bzw. Möglichkeitsräume entstehen. Diese stellen in Kißlings Methode zentrale Analysekatégorien für die Bewertung dieser Diskurse dar, da sich durch diese Kategorisierung feststellen lässt, ob die koloniale oder rassistische Logik auf der Textebene normalisiert und damit ein *weißer* Blick stabilisiert wird (Normalitätsraum), oder aber subvertiert, d. h. kritisiert und durchbrochen wird (Möglichkeitsraum) (vgl. Kißling, 2020, S. 11 f.). Um diese Normalitäts- bzw. Möglichkeitsräume zu identifizieren, bedarf es einer „*awareness of race*“ (ebd., S. 14), also der Etablierung von *race* als kritischer Analysekatégorie, die, äquivalent zu anderen sozialen Differenzmarkern wie *class* oder *gender*, eine machtanalytische Lektüre literarischer Texte ermöglicht (vgl. ebd., S.

322). Mit *race* als kritischer Analysekategorie werden in einem ersten Schritt „kolonial[e] und rassistisch[e] Diskurse auf der Textebene [identifiziert]“ (ebd., S. 320), die im zweiten Schritt „in ihrer literarischen Verarbeitungs- und Wirkungsweise“ (ebd.), bewertet werden. Die maßgeblichen Aspekte, auf die sich das Verfahren fokussiert, sind die Figurenzeichnung, die Perspektivenstruktur sowie Raumsemantik und Intertexte (vgl. ebd., S. 131 f.). Außerdem gelte es, Sprache „vor dem Hintergrund ihrer Verflechtung mit Rassismus zu reflektieren und daraufhin zu überprüfen, inwiefern es über Sprache bei der Literaturrezeption, zum Beispiel im Kontext der Vermittlung in der (Hoch-)Schule, zu Verletzungen kommen kann“ (ebd., S. 132).

In Bezug auf *Tauben im Gras* kommt sie zu dem Schluss, dass beispielsweise die perspektivierte Darstellung rassistischer Begriffe und Stereotype zur Bloßstellung der weißen Figuren diene (vgl. ebd., S. 256) oder durch die Umkehrung rassistisch konnotierter Begriffspaare wie ‚wild‘ – ‚zivilisiert‘ zu einer ironischen Subversion rassistischer Logiken führe (vgl. ebd., S. 253). Gleichzeitig kritisiert sie, dass Koeppen die Schwarzen Figuren des Romans als zwar positive, jedoch typisiert-überzeichnete und damit weniger komplexe Gegenspieler weißer Figuren entwirft und damit stereotype Darstellungen ebenfalls affirmiert (vgl. ebd., S. 258 f.). Verkürzt zusammengefasst identifiziert sie sowohl Möglichkeits- als auch Normalitätsräume.

2.3 Analytisch-distanziertes machtkritisches Lesen

Für die Auseinandersetzung mit solchen „(in Teilen) machtaffinierende[n] Texte[n]“ (Kißling & Tönsing, 2024, S. 34) plädieren Kißling und Tönsing (2024) für „ein (diskriminierungs-)kritisches, nicht-immersives und metaperspektivisches Lesen“ (Kißling & Tönsing, 2024, S. 34.) bzw. ein „analytisch-distanzierendes und machtkritisches Lesen“ (Kißling, 2023b, S. 4).

Die Autorinnen referieren mit dieser Forderung auf die innerfachlich breit geteilten elf Aspekte literarischen Lernens (vgl. Spinner, 2006). Im Besonderen den Aspekt, die „subjektive Wahrnehmung und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (ebd., S. 8). Winkler übersetzt diesen Aspekt in ein zweidimensionales Kontinuum. Sie legt dar, dass Rezipient*innen „sowohl Nähe als auch Distanz [...] zu Merkmalen des Textes und auch zu sich selbst einnehmen [können]“ (Winkler, 2015, S. 160). Daraus ergibt sich ein Koordinatensystem mit den Polen „Selbstnähe“ und „Selbstdistanz“ sowie „Textnähe“ und „Textdistanz“ (ebd.). Eine „ideale Lesehaltung“ (ebd.) im Sinne Spinners ist eine „mittlere Position auf dem Nähe-Distanz-Kontinuum, die es erlaubt, persönliches Angesprochensein und reflexive Distanz in Beziehung zu setzen“ (ebd., S. 159).

Diese Position steht im Konflikt mit einer analytisch-distanzierten Texterschließung, die das Ziel der Dekonstruktion von Rassismen verfolgt. Gelingen kann dies durch eine textnahe Rezeption, die etwa „Figuren“, „Räume“, die „Erzählperspektive“ oder „[s]prachliche Gestaltung“ (ebd., S. 162) ins Zentrum rückt. Also klassische erzähltheoretische Aspekte, die

auch zentrale Bezugspunkte der postkolonialen Diskursanalyse sind, dort jedoch auf die Affirmation oder Subversion kolonialrassistischer Diskursmuster hin analysiert werden (vgl. Kapitel 2.2). Allerdings gilt es, emotionale Verletzungen, etwa durch rassistische Sprache, zu vermeiden. Hierzu ist es notwendig, dass die Lernenden den Text nicht identifikatorisch, also selbstnah, rezipieren (vgl. Beck, 2024, S. 86). Immersion im Sinne von Involviertheit soll in diesem Zusammenhang vermieden werden. Gängige Praxen des Literaturunterrichts, die versuchen ‚subjektive Involviertheit‘ durch eine selbstnahe Textbegegnung zu fördern, etwa durch Aufgaben, die „eigene Erfahrungen zum Thema des Textes“ (Winkler, 2015, S. 161) in den Mittelpunkt stellen, sind hierfür ungeeignet. Kißling und Tönsing fordern daher, „die von Winkler aufgeschlüsselten Formen der Textbegegnung [...] in ein neues Verhältnis zu setzten“ (Kißling & Tönsing, 2024, S. 35) und plädieren, entgegen literaturdidaktischer Konventionen, – nach Winkler gesprochen – für ein textnahes-selbstfernes Lesen.

Um festzustellen, inwieweit sich die hier herausgearbeiteten theoretischen Annahmen und didaktischen Prämissen (nicht) im Denken und praktischen Handeln von Lehrkräften widerspiegelt, wurden im empirischen Teil dieser Arbeit Lehrkräfteüberzeugungen rekonstruiert. Dieses Konstrukt wird im Folgenden kurz dargelegt.

3. Lehrkräfteüberzeugungen

Berufsbezogenen Überzeugungen werden im Hinblick auf „die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie d[em] didaktische[n] und kommunikative[n] Handeln und Problemlösen im Unterricht“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642) in der fachdidaktischen Forschung eine „bedeutsame Rolle“ (ebd.) zugesprochen. Trotz der Relevanz des Konstrukts für die Fachdidaktik, handelt es sich bei Überzeugungen von Lehrkräften (*teacher beliefs*) zwar um ein beliebtes, wenngleich auch „relativ junges Forschungsfeld der Literaturdidaktik“ (Heynitz & Scherf, 2020, S. 89), dem Forschende sich mit teils stark unterschiedlichen theoretischen Annahmen nähern. Umso wichtiger ist es daher, an dieser Stelle deutlich zu machen, welches Verständnis von Lehrkräfteüberzeugungen⁴ dieser Arbeit zugrunde liegt. Dieser Beitrag orientiert sich dabei maßgeblich an der Konstruktdefinition von Reusser und Pauli (2014), die bereits in literaturdidaktischen Forschungsprojekten genutzt wurde, um domänenspezifischen Fragestellungen zu ergründen (vgl. z. B. Wieser, 2024). Reusser und Pauli definieren *Lehrkräfteüberzeugungen* als

⁴ Der Terminus *Lehrkräfteüberzeugungen* wird in der für diese Arbeit herangezogenen Literatur nicht verwendet. In älteren Publikationen wird jedoch der Begriff *Lehrerüberzeugungen* als Übersetzung für die englische Konstruktsbezeichnung *teacher beliefs* verwendet (vgl. z. B. Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267). Im Sinne eines genderinklusive[n] Sprachgebrauchs wird der Begriff *Lehrkräfteüberzeugungen* in dieser Arbeit synonym zu *Lehrerüberzeugungen* verwendet.

[...] affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie dem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. (Reusser & Pauli, 2014, S. 642 f.)

Darüber hinaus differenzieren die Autor*innen zwischen individuellen und kollektiven, sowie expliziten und impliziten Überzeugungen (vgl. ebd., S. 643), die unterschiedlichen „Gegenstandsbereiche[n]“ (ebd., S. 650) zugeordnet werden können. Dabei handelt es sich um: (a) „*Epistemologische* Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen“, (b) „*Personenbezogene* Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülern“, (c) „*Kontextbezogene* Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft“ (ebd.). Im vorliegenden Beitrag, der die Passung und Umsetzbarkeit didaktischer Prämissen mit einer Denk- und Handlungslogik der schulischen Praxis befragt, werden epistemologische Überzeugungen zu Aufgaben, Zielen und Verfahren des Literaturunterrichts ins Zentrum gerückt.

4. Methodik

Die Rekonstruktion der Lehrkräfteüberzeugungen erfolgte anhand der inhaltlich-strukturierten Auswertung qualitativer Leitfadeninterviews mit vier Deutschlehrkräften aus zwei beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg, die jeweils eine Lerngruppe des Abiturjahrgangs 2024 im Fach Deutsch auf erhöhtem Anforderungsniveau unterrichtet haben, also qua Curriculum (vgl. Nölle, 2021, o. S.) verpflichtend mit der Vermittlung der Lektüre *Tauben im Gras* betraut waren. Die Interviews wurden in Form von Videotelefonaten im April 2024 durchgeführt und anschließend anonymisiert einfach transkribiert.

Inhaltlich gliedert sich der verwendete Interviewleitfaden in drei Themenblöcke: ‚Erfahrungen‘, ‚Debatteneinfluss‘ sowie ‚Methodik und Vorgehen‘. Letzterer widmet sich verstärkt konkreten Aspekten der Unterrichtsplanung einschließlich der getroffenen methodischen und didaktischen Entscheidungen. Passagen aus diesem letzten Block des Interviews kommt im Kontext dieses Beitrags eine zentrale Rolle zu.

Die geführten Leitfadeninterviews wurden kategoriengestützt nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Bei diesem „deduktiv-induktiv[en]“ (Kuckartz, 2018, S. 95) Verfahren werden a-priori deduktive Kategorien festgelegt, die in einem ersten Schritt „als eine Art Suchraster“ (ebd., S. 96) dienen, um im nächsten Schritt am Material entwickelte induktive Subkategorien zu bilden, die den deduktiven Hauptkategorien untergeordnet werden. Als vorab festgelegte Hauptkategorien dienten die drei Dimensionen von Lehrkräfteüberzeugungen (vgl. Kapitel 3). Während es sich bei den Hauptkategorien um abstrakte theoretische Konzepte handelt, haben die Subkategorien einen konkreten Gegenstandsbezug und somit eine stärkere inhaltliche Grundierung. In ihnen sind also Einstellungen und Überzeugungen zu Konzepten und Inhalten gespeichert, die für das Forschungsinteresse von Bedeutung sind.

5. Ergebnisdarstellung

Es folgen nun zwei zusammenfassende Überblicksdarstellung von Zugängen bzw. Vermittlungswegen zu Koeppens Text, die von drei der vier Interviewten⁵ (Wagner, Schulte, Klein)⁶ in der Praxis angewandt wurden. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Rezeptionshaltung, also dem Verhältnis von Nähe und Distanz, die durch diese Zugänge angestrebt wird. Die Darstellung dient damit der Sichtbarmachung v. a. epistemologischer Überzeugungen zum Lerngegenstand, Lehr-Lernwegen oder Zielen des Deutschunterrichts, die hinter diesen unterrichtspraktischen Entscheidungen stehen. Diese werden im Licht der zuvor skizzierten Prämissen der rassismussensiblen Literaturdidaktik (vgl. Kapitel 2.3) diskutiert.

5.1 Schulte und Wagner: Themenorientiert Lebensweltbezüge und Identifikationspotenziale adressieren

Bei den Lehrkräften Wagner und Schulte konnte eine Präferenz für die selbstnahe Rezeptionswege festgestellt werden. So legte beispielsweise Schulte dar, themenorientiert vorgegangen zu sein und Inhalte mit hohem Identifikationspotenzial ins Zentrum ihrer Unterrichtsreihe gestellt zu haben.

Also ich habe mir dann ziemlich viele Gedanken gemacht, wie man den Roman den Schülern vermitteln kann und halt auch runterbrechen kann thematisch. [...] Genau, und habe dann, während ich die Einheit unterrichtet habe / Das haben auch meine Kollegen eigentlich so mitgemerkt, dass sich die Schüler*innen eigentlich mit der Geschichte von Washington und Carla ziemlich gut identifizieren konnten. Also das war die Geschichte, die sie einfach am meisten angesprochen und interessiert hat und wir haben uns dann doch ziemlich auf diese Geschichte konzentriert. Also das habe ich gemerkt, da ist viel mehr Identifikationspotenzial da, als jetzt mit Philipp und Emilia, finde ich. (Schulte)

Erkannt wurde dieses Potenzial im Figurenkreis rund um eine der beiden Schwarzen Figuren im Roman, Washington Price. Dieser führt eine romantische Beziehung zu Carla, einer *weißen* Deutschen, die ein Kind von ihm erwartet. Im Rahmen dieser Beziehung werden in der Diegese soziale Ausschlüsse und Diskriminierungserfahrungen und Handlungen thematisiert, die in direktem Zusammenhang mit der Differenzkategorie *race* stehen.

⁵ Dieser Beitrag fokussiert einzelne Aspekte einer größeren Studie. Nicht alle Interviews sind ohne entsprechende Kontextualisierung gleichermaßen ergiebig für deren Illustration. Um eine pointierte, leicht nachvollziehbare Darstellung zu gewährleisten, wurde auf die Integration des vierten Interviews in die Ergebnispräsentation verzichtet.

⁶ Alle Namen der befragten und hier zitierten Lehrkräfte sind anonymisiert. Aber um die Nachvollziehbarkeit der präsentierten Aussagen im Gesamtkontext zu erleichtern, wurde allen Befragten ein fiktiver Nachname zugeordnet.

Auch die Lehrkraft Wagner sah in diesem Themengebiet den größten Bezug zur Lebenswelt ihrer Schüler*innen und legte deshalb den Fokus ihrer Unterrichtsreihe auf diese Aspekte.

Und ich fand, diese Storyline um diesen Rassismus und um diesen Begriff war das, was meiner Ansicht nach die Schüler am meisten anspricht, weil es am meisten auch ihre Lebensrealität widerspiegelt und sich da zeigt. Und ich fand eher, dass man sie damit irgendwie kriegt und indem man dieses Thema eben auch in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt und das Ganze aktiv macht. (Wagner)

Diese didaktische Entscheidung, selbstnahe Rezeptionswege zu forcieren, lässt sich auch auf die Einstellungen gegenüber dem Lerngegenstand zurückführen. Dieser wurde aufgrund der Perspektivenvielfalt und komplexen Erzählweise als überfordernd und dadurch motivationshemmend für einige Schüler*innen eingeschätzt.

Der Roman macht keinen Spaß. Das treibt niemanden dazu an, freiwillig zu lesen. Man muss sich wirklich durch jede Seite kämpfen. Also, für mich ist viel ausschlaggebender: Ist es etwas, was für Schüler irgendwie machbar ist? Und Koeppen ist schwierig zu lesen. Nicht nur inhaltlich, sondern einfach auch sprachlich und von dem *Stream-of-Consciousness*. Das fand ich viel schlimmer als inhaltlich, weil inhaltlich sind wir harte Themen gewohnt. Ich finde das jetzt auch nicht härter als andere Themen zu unterrichten. (Wagner)

Diese Überforderung durch die ästhetische Gestaltung des Textes werten Wagner und Schulte als Gefahr für die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem literarischen Text, bzw. diesen überhaupt zu lesen. Die Förderung dieser Lesemotivation ist für diese Lehrkräfte ein elementares, zentrales und damit zu priorisierendes Lernziel. Im Umkehrschluss kann argumentiert werden, dass die oben beschriebene inhaltliche Fokussierung in erster Linie dazu diene, das Interesse am Lerngegenstand und damit die Lesemotivation als zentrales Unterrichtsziel zu fördern. Anknüpfungspunkte, um Selbstnähe zu generieren, werden aktiv gesucht, um so einen Zugang zum Erzähltext zu bekommen. Dadurch sollen Lesemotivation und Leselust geweckt werden. Die sprachlich-ästhetische Alterität des literarischen Textes wird im Kontext der verfolgten Lern- und Unterrichtsziele als hinderlich erachtet. Mit dieser Bewertung literarischer Alterität für den Lernprozess stehen Schulte und Wagner im Widerspruch zu Auffassungen, die aus postkolonialer Perspektive im literaturdidaktischen Diskurs vertreten werden (vgl. Hofmann, 2022). Für Hofmann bedeutet literarisches Lernen, „die Fremdheit des literarischen Textes anzuerkennen und [...] auch das Nicht-Verstehen zu akzeptieren“ (ebd., S. 30). „[L]iterarische Alterität“ drückt sich ihm zufolge auch in „sprachlich-stilistischer“ und „strukturell-formaler Hinsicht“ (ebd., S. 31) aus und führe im Rezeptionsprozess zu Fremdheitserfahrungen, aus denen heraus Lernende „neue Perspektiven für das Eigene entwickeln“ (ebd., S. 30). Diese Aspekte literarischer Alterität werden von Schulte und Wagner vielmehr als Hürde, denn als Potenzial begriffen.

5.2 Klein: Emotionen wecken durch Sprachgewalt

Und dann eben aber auch die Frage, was löst denn das bei mir aus? Also fühle ich mich wohl mit der Sprache oder ist das eher so, dass es für mich ein Unbehagen auslöst. Und dann eben da bei diesem unbehaglichen Gefühl anzusetzen und zu sagen, genau das ist es eben. Dieses Gefühl spiegelt im Prinzip das wider, wie es eben den Leuten zu dieser Zeit eben auch ging. Das war eine ständige Angst, ein ständiges Unbehagen. Und quasi von dem dann zu sagen: Okay, ich kann da eben jetzt auch weiter interpretieren. [...] Okay, was löst denn das bei euch aus? Was löst es auch bei euch aus, wenn er eben dieses N-Wort so häufig verwendet? Und dann war eben auch klar: Das war für viele ganz unangenehm. [...] [U]nd dann, okay, warum ist es unangenehm? Jetzt könnt ihr euch hineinversetzen. (Klein)

Dieses Zitat der Lehrkraft Klein wurde im Interview in Zusammenhang mit der Frage nach dem Umgang mit der rassistischen Sprache des Romans im Unterricht geäußert. Deutlich tritt hier die Auffassung hervor, dass die Analyse der sprachlichen Gestaltung des Textes auch die Analyse der rassistischen Wörter in Bezug auf deren ästhetische Wirkung beinhalten müsse. Um diese emotionalen Rezeptionseffekte der sprachlich-ästhetischen Gestalt des Textes vollumfänglich deutlich zu machen, sei es zudem legitim und notwendig, diese diskriminierenden Wörter im Unterrichtskontext auszusprechen.

Wenn ich was vorgelesen habe, habe ich dann schon auch gesagt: So Augen zu und mal zuhören. Wie geht es euch? Was löst das bei euch aus? Weil ich finde, das ist ja diese Sprachgewalt macht ja mitunter das aus / Dass es eben genauso unverblümt gesagt wird. Wenn ich jetzt anfangen zu zensieren, dann verliert natürlich auch mein Text an Sprachgewalt. [...] Wenn ich anfangen, die zu verändern, verlieren sie an Wirkung. Und dann, ja / Ich weiß nicht, ob das richtig war. (Klein)

Auffällig an beiden Passagen ist, dass Klein die angenommenen Wirkungen, die von den rassistischen Begriffen ausgehen, aktiv forciert, mit dem Ziel, Emotionen der Betroffenheit („Unbehagen“) bei den Lernenden auszulösen und dadurch einen Perspektivwechsel anzuregen („Jetzt könnt ihr euch hineinversetzen“). Zwar ist die Perspektivübernahme literarischer Figuren laut Winkler als textnah und selbstfern einzustufen (vgl. Winkler, 2015, S. 160), jedoch legt der starke emotionale Impetus in der zitierten Passage nahe, dass die Lehrkraft ein immersives Texterleben ihrer Schüler*innen intendiert. Zumal offen bleibt, in welche Figurenperspektive sich die Lernenden hineinversetzen sollen, oder ob es ihr um ein generelles Aufgehen in einer realistisch dargestellten historischen Erzählwelt geht.

Das Ziel Kleins ist folglich keine analytisch-distanzierte Lektüre des Romans, sondern vielmehr ein immersiver Zugang zum Text, der auf dessen emotionalisierendes Potenzial setzt. Damit strebt Klein ähnlich wie Wagner und Schulte ebenfalls eine emotionale Involviertheit in den Text an, wählt jedoch einen anderen Zugang. Im Gegensatz zu den anderen Lehrkräften geht Klein nicht den Weg über Identifikationsmöglichkeiten oder Lebensweltnähe auf Figuren- oder Inhaltsebene, sondern legt konträr dazu den Fokus auf die ästhetischen Wirkungen des Textes. Hieran wird deutlich, dass Klein ein *weißes* Bildungssubjekt bei

ihrer Unterrichtsplanung vor Augen hat⁷ dessen Lernziele priorisiert werden. Denn die aus rassismuskritischer Perspektive hervorgebrachte Befürchtung der Retraumatisierung Betroffener durch rassistische Sprachhandlungen wird im Kontext des beschriebenen Ansatzes nicht berücksichtigt. Vielmehr geht Klein von einer eindeutigen, standpunktunabhängigen Textwirkung („dieses Gefühl“, „Unbehagen“) aus. *Race* bzw. potenzielle Rassismusbetroffenheit stellt in dieser Situation demnach kein handlungsrelevantes Heterogenitätsmerkmal der Lerngruppe dar. Hier zeigt sich ein Gegensatz zu den Lehrkräften Schulte und Wagner, die, mit Blick auf die (potenzielle) Rassismusbetroffenheit von Mitgliedern ihrer Lerngruppe, einen gegenteiligen Weg im Umgang mit dem rassistischen Vokabular in Koeppens Text wählten. Dieses wurde nicht gezielt verbal expliziert, sondern stattdessen im Unterrichtsgeschehen durch Sprachregelungen kaschiert (z. B. durch die Sigle N-Wort).

6. Diskussion

Dargestellt wurden zwei mögliche Zugänge zu Koeppens Roman *Tauben im Gras*, die von den Studienteilnehmenden als selbstgewählte Lehr-Lern-Wege beschrieben und begründet wurden.

Der erste, themenorientierte, Zugang richtet sich nach den (vermuteten) Interessen und der beobachteten Lebensrealität der Schüler*innen. Lebensweltnähe und Identifikationspotenzial des literarischen Textes stehen bei diesem Ansatz im Zentrum und werden aktiv in dessen Inhalten gesucht, um Interesse am Lerngegenstand zu wecken und die Steigerung der Lesemotivation als zentrales Unterrichtsziel zu erreichen. Beides wurde in erster Linie in der im Text verhandelten Rassismusthematik erkannt. Ästhetische und inhaltliche Alterität werden von diesen Lehrkräften nicht als Chance, sondern als Defizite des Lerngegenstandes und folglich als hinderlich, vor allem für motivationale Lernziele wahrgenommen.

Der zweite angeführte Zugang orientiert sich gegenteilig dazu an der ästhetischen Gestalt des Textes. Namentlich werden emotionale Rezeptionseffekte durch die explizite verbale Konfrontation mit rassistischen Worten angestrebt, um die Perspektivübernahme als Ziel literarischen Lernens zu erreichen.

Durch die thematisch-inhaltliche Fokussierung einerseits und den emotionalisierenden Zugang andererseits zielen beide Strategien auf eine selbstnahe Rezeption des Textes ab und nicht auf ein analytisch-distanziertes Lesen, das im Theorieteil als erstrebenswerte Rezeptionshaltung hergeleitet wurde.

⁷ An anderer Stelle des Interviews gibt die Lehrkraft an, in der Lerngruppe seien keine rassismusbetroffenen Schüler*innen gewesen. Diese Angabe konnte nicht überprüft werden.

Dennoch wird der Zugang über selbstnahe Verfahren auch aus rassismuskritischer bzw. postkolonialer Perspektive nicht per se als ungeeignet erachtet. So argumentieren beispielsweise Beck und Osthues in ihrer postkolonialen Betrachtung der didaktischen Potenziale von Kleists *Die Verlobung in St. Domingo*, dass „[e]ine Thematisierung des N-Worts [...] gerade einen guten Einstieg [bietet], um Vorwissen zu aktivieren und Lebensweltbezüge herzustellen“ (Beck & Osthues, 2022, S. 24 f.), um dadurch „die Distanz zu dem historischen (Kon-)Text zu reduzieren und Neugierde zu wecken“ (ebd., S. 25). Ein vergleichbares Vorgehen, bei dem rassistische Begriffe aus dem literarischen Text gelöst und in Verbindung mit dem Erfahrungsraum der Lernenden gesetzt werden, wird auch von Schulte in Bezug auf *Tauben im Gras* als gewinnbringend beschrieben. Jedoch sind derartige Ansätze nur dann produktiv, wenn es gelingt, zum „literarischen Text [...] zurückzukehren, mit dem primären Ziel des tieferen Textverstehens“ (Kißling, 2020, S. 345). Die Thematisierung rassistischen Vokabulars erfolgt also im Bestfall in Kombination mit der Textinterpretation, welche die Worte in ihrem Verwendungszusammenhang beleuchtet⁸. Ob ein derartiges Verfahren im Kontext von *Tauben im Gras* flächendeckend umsetzbar ist, lässt sich aufgrund der Aufwändigkeit eines solchen Vorgehens mit Blick auf die Häufigkeit des N-Wortes im Primärtext, anzweifeln.

Zentral bleibt aus rassismussensibler Perspektive in jedem Fall, standpunktreflexiv in Bezug auf die Differenzkategorie *race* zu agieren. Von eindeutigen Lektürewirkungen auszugehen und differente – potenziell verletzende – Rezeptionserfahrungen nicht mitzudenken und so, wie im zweiten Zugang (vgl. Kapitel 5.2), eine *weiße* Lesart des Textes zu (re-)normalisieren, gilt es also zu vermeiden.

7. Fazit

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, stellen Vorschläge, Prämissen und Grundannahmen einer rassismussensibel ausgerichteten Literaturdidaktik konventionalisierte Verfahren und Lernziele teilweise in Frage. In der vorgestellten Arbeit liegt der Fokus auf dem Verhältnis von Nähe und Distanz in der Rezeption literarischer Texte, die Rassismus (in Teilen) affirmieren. Dieses wird aus rassismussensibler Perspektive zugunsten einer analytisch-distanzierten Rezeptionshaltung verschoben. Die präsentierten Ergebnisse der Interviewstudie legen nahe, dass diese Fokusverschiebung in der Praxis (noch) nicht stattfindet. Stattdessen ist auch im Kontext der Lektüre von *Tauben im Gras* eine Präferenz zu eher selbstnahen Rezeptionswegen zu erkennen, bei denen die subjektive Involviertheit der

⁸ Hier sei auf das Verfahren der Dechiffrierung (vgl. Kißling, 2022) verwiesen. Dieses sieht vor, die in rassistischen Worten gespeicherten ‚Zitationsketten‘ mithilfe sprachhistorischen Additivmaterials offenzulegen und dadurch den verletzenden Gehalt dieser Wörter zu dekonstruieren. Anschließend werden diese Begriffe – mit dem Wissen um ihre vollständige Bedeutung – im Kontext ihrer literarischen Verwendung analysiert.

Lernenden durch die Adressierung identifikatorischer Inhalte oder emotionaler Potenziale angestrebt wird. Diese Beobachtung bestätigt, dass die einleitend angeführten Bedenken zu Leerstellen in der Lehrkräftebildung und fehlenden Konzepten durchaus berechtigt sind. Gleichwohl werfen die Ergebnisse die Frage auf, inwieweit rassismussensible Texterschließungsverfahren, und der damit einhergehende Perspektivwechsel, stand jetzt praxistauglich sind. Das stark institutionell-curricular vorstrukturierte Setting Schule und insbesondere die gymnasiale Oberstufe erfordert eine Annäherung an diese schulischen Handlungslogiken, um kurz- bis mittelfristig erfolgreich zu sein. Dies meint, dass die fachdidaktische Forschung gefordert ist, Konzepte zu unterbreiten, die Rassismussensibilität als eine Art integrierbare Querschnittsperspektive etablieren. Denn vorgegebene Curricula und Prüfungsformate ermöglichen oft keine rassismussensibel fokussierte Texterschließung.

Literatur

- Beck, Laura & Osthues, Julian (2022). Kanonisierte Texte aus postkolonialer Perspektive: Die Verschränkung von race und gender in Heinrich von Kleists die Verlobung in St. Domingo. *Der Deutschunterricht* 74(5), S. 17–27.
- Beck, Natalie (2024). *Rassismussensibler Literaturunterricht in der Grundschule: Mediendidaktische Perspektiven*. Frank & Timme.
- Becker, Karina (2023). Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts. In Karina Becker & Michael Hofmann (Hrsg.), *Rassismussensibler Literaturunterricht*. Königshausen & Neumann, S. 9–22.
- Becker, Karina & Hofmann, Michael (Hrsg.) (2023). *Rassismussensibler Literaturunterricht*. Königshausen & Neumann.
- BildungOhneRassismus (2023). #BildungOhneRassismus: Roman „Tauben im Gras“ aus dem Pflichtlektürekanon entfernen. <https://innn.it/BildungOhneRassismus> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).
- Eggers, Maureen Maisha, Kilomba, Grada, Piesche, Peggy & Arndt, Susan (Hrsg.) (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast.
- Fereidooni, Karim & Simon, Nina (2022). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? Einleitende Gedanken. In dies. (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken*. Springer Fachmedien, S. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_1
- Geier, Andrea (2023). Debatte um „Tauben im Gras“ – „Lehrern fehlen Materialien für Umgang mit rassistischer Sprache“. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/schullektuere-mit-n-wort-rassismus-debatte-um-koepkens-tauben-im-gras-dlf-kultur-fbe19ced-100.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).
- Heynitz, Martina von & Scherf, Daniel (2020). Relationen von Reden über und Handeln im Literaturunterricht: Zur Rekonstruktion lehrerinnen- und lehrerseitiger Überzeugungen aus Interviews und Unterrichtsvideographien. In Frederike Schmidt & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in*

- der deutschdidaktischen Professionsforschung. Peter Lang, S. 89–110. DOI: <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Hofmann, Michael (2022). Literaturdidaktik und Postkoloniale Studien im Kontext der literarischen Moderne: Kafkas Ein Bericht für eine Akademie. *Der Deutschunterricht* 74(5), S. 28–37.
- Kepser, Matthis (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft: Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch* 18(34), S. 52–68. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:21182>
- Kißling, Magdalena (2020). *Weißer Normalität: Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Kißling, Magdalena (2022). Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik: Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität. In Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Band 4 SLLD (B)*, S. 35–50. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Kißling, Magdalena (2023a). Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation: Thesen zu einem latenten Verhältnis am Beispiel der Tauben im Gras-Debatte. *Didaktik Deutsch* 28(55), S. 3–9. DOI: <https://doi.org/10.21248/dideu.687>
- Kißling, Magdalena (2023b). Diskriminierungssensible Methoden: Neue Lernwege im kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturunterricht. In Sigrid Thielking, Michael Hofmann & Miriam Esau (Hrsg.), *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Königshausen & Neumann, S. 59–72.
- Kißling, Magdalena & Tönsing, Johanna (2024). Cancel Culture – Eine literaturdidaktische Silhouettierung. In dies. (Hrsg.), *Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons*. Frank & Timme, S. 21–52. DOI: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8830-3_2
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike & Pohlmann, Britta (2009). Lehrer. In Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Springer, S. 261–282. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen: Wege aus dem Rassismus. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Beltz, S. 150–178.
- Meisoll, Astrid (2023a). Nach Treffen im Ministerium zu „Tauben im Gras“ keine Lösung in Sicht. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/tauben-im-gras-bleibt-abitur-stoff-100.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).
- Meisoll, Astrid (2023b). „Tauben im Gras“: Lehrkräfte in BW sollen entscheiden dürfen. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/kompromissvorschlag-tauben-im-gras-100.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).

- Nölle, Veronika (2021). Schriftliche Abiturprüfung an den Beruflichen Gymnasien im Fach Deutsch. https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/interne/PDF/Dateien/Berufliche_Schulen/2024-4_Pflichtlekt%C3%BCren_und_Themenfelder_ab_Abitur_2024_BG_Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, S. 642–661.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33(200), S. 6–16.
- Wieser, Dorothe (2024). Die Analyse literarischer Texte - Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. *SLLD-Z* (4), S. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11347>
- Winkler, Iris (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“: Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume* 2(2), S. 155–168.

Über den Autor

Paul Fuchs (M. Ed.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin. Sein Forschungsinteresse liegt auf den Schnittstellen politischen und literarischen Lernens. In seinem Promotionsprojekt befasst er sich mit den Potenzialen des Literaturunterrichts für erinnerungskulturelles Lernen in pluralen Gesellschaften. Er ist per Mail unter paul.fuchs@fu-berlin.de erreichbar.