

Magdalena Kißling

## Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik

### Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität

„Anzustreben ist“, so formuliert Kaspar H. Spinner in seinen Überlegungen zu elf Aspekten literarischen Lernens, dass Schüler:innen „zunehmend selbstständig Beobachtungen zur sprachlichen Gestaltung anstellen können und dabei eine gewisse Entdeckerfreude entwickeln“ (Spinner 2006: 9). Die Freude am sprachlichen Entdecken steht für Spinner im Vordergrund, weil Sprachanalyse nicht auf eine formale Bestimmung zu reduzieren, sondern als ein literaturdidaktisches Werkzeug zu begreifen ist, über das Schüler:innen schrittweise Zugänge zu literarästhetischen Texten und den sprachlichen Wirkungsweisen dieser Texte erhalten. Diese sprachästhetische Entdeckungsfreude, so lautet die These des Beitrags, entfaltet sich jedoch nicht für *alle* Schüler:innen in gleicher Weise. Voraussetzung für Leselust ist vielmehr, dass Sprache im Kontext von Literatur auch als ästhetisches Spiel wahrnehmbar und erlebbar ist und nicht verletzt. Denn in ihrer Verwendungsweise, Menschen in stereotyper Weise begrifflich abzuwerten, läuft Sprache Gefahr, diejenigen Lesenden zu inferiorisieren, die alltäglich aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionierung mit solchen stereotypen Zuschreibungen konfrontiert sind. Neu ist diese Überlegung nicht, literarische Verstehens- und Erlebensprozesse an soziale Situierung zu koppeln. Zahlreiche empirische Studien verweisen auf die Verschränkung zwischen Lesekompetenz, Leselust und sozialer Gruppenzugehörigkeit (u. a. Geschlecht, formaler Bildungsabschluss der Eltern) (vgl. u. a. McElvany et al. 2017; Garbe 2008). Während gendersensible Ansätze v. a. in einer Medien- und Genrevielfalt nach Wegen einer Bildungsgerechtigkeit jenseits von Disparitäten suchen, schlagen diversitätssensible Ansätze zum Ausgleich migrationsbedingter und sozioökonomischer Benachteiligung Formen des Scaffolding vor, mit dem Ziel, über temporär angebotene Lerngerüste zur schrittweisen Ausbildung einer Bildungssprache zu verhelfen (vgl. u. a. Morek/Heller 2012; Kniffka 2010). Einflüsse potenziell verletzender Wörter auf Leselust sind hingegen noch kaum beforscht, weder empirisch-rekonstruktiv noch theoretisch-konzeptuell. Einen Zufall stellt dieses Desiderat dabei nicht dar. Die Marginalisierung einer wortreflexiven Perspektive im Kontext literarischen Lernens lässt sich vielmehr auf zwei Annahmen zurückführen: Zum einen geht die Literaturforschung von einer Unverdächtigkeit beispielsweise rassistisch flektierter Wörter im Zusammenhang mit ‚hochliterarischen‘ Texten aus. Begründet liegt diese Annahme in dem „merkwürdigen Status“ (Foucault 1997: 18), den Literatur im diskursiven Feld einnimmt. Literatur greife zwar Kollektivsymbole auf, gewinne diesen ideologischen Diskursen jedoch vor allem poetologische und ästhetische Qualitäten für eigene

Darstellungstechniken ab. Mit anderen Worten: Literatur autonomisiere sich in ihrer Selbstreferenz durch Verfremdung und Irritation stereotypen Wissens (vgl. Neumeyer 2013: 35; Schöbler 2012: 138f.). Diese Einschätzung der Unverdächtigkeit führt in der deutschdidaktischen Unterrichtsmodellierung i. d. R. dazu, dass fiktionale Texte nicht wortkritisch untersucht werden. Das im Curriculum vorgegebene Inhaltsfeld Sprachreflexion wird entsprechend primär an politischen und journalistischen Texten und nicht an ästhetischen Medien erprobt. Damit überantwortet die Literaturdidaktik das Feld der Sprach- bzw. Wortkritik der Sprachdidaktik allein.

Zum anderen tendiert die in der Deutschdidaktik seit den 1970er Jahren verankerte Sprachreflexion dazu, zuallererst nach Konsequenzen sprachgebrauchsnormierender Empfehlungen für Sprecher:innen zu fragen (vgl. u. a. Kilian 2003). Insbesondere in Bezug auf Autor:innen von Kinderbüchern ist diese Debatte um ‚sprachpolizeiliche‘ Wortzensur öffentlich und hitzig geführt worden. In diesem Ringen um sprachliche Souveränität der Sprecher:innen sowie um die Anerkennung von Historie und Autonomie der Kunst erweist sich die Frage eher nachrangig, was Angesprochenen mit einer bestimmten Art des Sprechens genommen wird, inwiefern also potenziell sprachliche Verletzung stattfindet.<sup>1</sup>

Jene Ausgangssituation, Wortkritik im Sinn einer Diversitäts- und Diskriminierungssensibilität im Zusammenhang mit (hoch-)literarischen Texten zu vernachlässigen, ja vielleicht sogar als unnötig abzuwerten, gilt es nachfolgend differenziert zu prüfen. Hierfür werfe ich in einem ersten Schritt einen textseitigen Blick auf die Frage nach der Relevanz wortkritischer Lektüren im Deutschunterricht und diskutiere aus poststrukturalistischer und rassismustheoretischer Perspektive auf ausgewählte Textbeispiele kanonischer Literatur die Unverdächtigkeit rassistisch flektierter Wörter neu. Eine Art lernseitiger Blick problematisiert in einem zweiten Schritt Konsequenzen der Vernachlässigung wortkritischer Textanalysen, bevor in einem letzten Abschnitt ein Verfahren sprachsensibler Textanalyse als ein möglicher Weg vorgestellt wird, Diversität im Sinn einer Querschnittsaufgabe fachintegrativ zu verankern.

## 1 | Sprache zwischen Ästhetisierung und Verletzbarkeit. Ein textseitiger Blick

Literatur greift rassistisch flektierte Alltagsdiskurse auf – dies zeigen folgende Zitate aus hochliterarischen Texten unterschiedlicher literaturhistorischer Kontexte:

Ich sehe Miltenberg brennen. Halten sie so den Vertrag? [...] Sie sollen einen Zigeuner zum Hauptmann machen, nicht mich. (Goethe 1988: 149)

Auf Mohrenwäsche lasse ich mich nicht ein. (Fontane 1998: 151)

Ein kleiner Junge spaziert mit seinem Vater durch die Stadt. Er hört, wie jemand in ihrem Rücken ihnen ein Wort nachwirft: Zigeuner. Er versteht das Wort nicht, spürt aber, wie in ihm [...] etwas zu brennen beginnt. (Nikolić 2006: 13)

---

<sup>1</sup> Eine Ausnahme stellt der Sammelband *Wörter raus!?* von Heidi Hahn et al. dar, in dem sich Beiträge versammeln, die neben der Frage danach, „inwiefern Kinderliteratur verstörend und anarchisch sein darf“ (Hahn et al. 2015: 8), auch Fragen danach stellen, wie kindliche Rezipient:innen herabwürdigende Wörter im Kontext Literatur erleben und wie sich ein „diskriminierendes Potenzial von Wörtern auf die literarische Rezeption und die kindliche Persönlichkeitsentwicklung aus[wirkt]“ (Hahn et al. 2015: 8). Modelle zum sprachsensiblen Umgang im Literaturunterricht erwachsen aus dem Band jedoch nicht.

Die Zitate machen sichtbar, dass Fremdbezeichnungen wie ‚Zigeuner‘ oder ‚Mohr‘ in der deutschsprachigen Literatur vielfach realisiert werden – ja, dass sie topisch geworden sind. Die Wörter stehen für Amoralität und Betrug, für Schmutz und Primitivismus (vgl. Arndt/Hamann 2015: 649; Randjelovic 2015: 672). Jenes topisch gewordene Wissen dient der näheren Beschreibung und Erklärung von Situationen, Gedanken oder Handlungen. Es geht auf stereotype Vorstellungen zurück, die sich über Jahrhunderte durchgesetzt haben. Unbestimmt bleibt in den isolierten Szenenbetrachtungen jedoch, ob die literarischen Texte jenes stereotype Wissen im Prozess der Ästhetisierung überformen oder Gefahr laufen, in der Affirmation jenes Wissens sprachlich zu verletzen. Deutlich wird aber bereits an dieser Stelle, dass Literatur die grammatischen Abwandlungen der rassistisch flektierten Wörter mit ganz unterschiedlichen Funktionen einsetzt. So dienen sie den literarischen Texten zur sozialen Distanzierung einer als archaisch konstruierten Ethnie bei zeitgleicher Aufwertung und Selbstvergewisserung des Eigenen. Dies zeigen die Beispiele von Goethe und Fontane. An anderer Stelle fungieren die diffamierenden Ausdrücke aber auch zur Benennung der Alltagserfahrung, über Sprache herabgesetzt und als anders konstruiert zu werden, wie es das gegenwartsbezogene Beispiel deutlich macht. Um dieses sprachliche Spannungsverhältnis zwischen ästhetisierender Selbstreferenzialität und Verletzbarkeit näher zu untersuchen, werden die potenziell gewaltvollen Wörter in textseitiger Perspektive in ihren Szenen- und Werkkontext gesetzt und ihre Funktions- und Wirkungsweise geprüft. Hierbei gehe ich zunächst auf Goethe und Nikolić ein, später greife ich die Textstelle von Fontane auf.

### 1.1 | Dechiffrierung kulturhistorischen Wissens: Johann Wolfgang von Goethe: *Götz von Berlichingen* (1773)<sup>2</sup>

In Johann Wolfgang von Goethes Drama *Götz von Berlichingen* aus dem Jahr 1773 kommen neben *weiß*-deutschen Figuren auch Sinti:zze und Rom:nja vor. Sie werden im Sinne eines ‚Sprechens über‘ zum Gegenstand von Unterhaltungen, treten aber auch aktiv als Figuren auf und erhalten eigenständige Sprechanteile. Dies zeigt sich beispielsweise in den Nebentexten der mit „Zigeunerlager im wilden Wald“ (Goethe 1988: 377) überschriebenen Szene. Hier treten Szenenbeschreibungen wie „Zigeunermutter am Feuer“ (Goethe 1988: 377) auf und Sprechpositionen werden mit „erste Zigeunerin spricht“ (Goethe 1988: 377) und „zweite Zigeunerin spricht“ (Goethe 1988: 377) markiert. Zwar repräsentieren Sinti:zze und Rom:nja im Drama nur Nebenfiguren, in ihren Rollen sind sie für die Dramaturgie aber nicht unbedeutend: sie werden zu Helfer:innen des Protagonisten Götz. In der Forschung wird Goethes Drama für diese aktiv-sympathische Darstellung von Sinti:zze und Rom:nja gewürdigt. Ob sich die Bezeichnung mit dem Z-Wort bezüglich verletzender Rede jedoch tatsächlich als unverdächtig erweist, zeigen folgende Szenenanalysen.

---

<sup>2</sup> In diesem und den nachfolgenden Absätzen werden rassistisch flektierte Wörter fallen, das heißt Wörter, die mit rassifizierenden Konnotationen unterlegt sind. Diese Wörter werden dann ausformuliert, wenn der Originaltext zitiert und das zitierte Wort zugleich hinsichtlich seiner Bedeutungskonnotationen Gegenstand der Reflexion wird. Anderenfalls verwende ich Sigle wie bspw. das „Z-Wort“ oder Selbstbezeichnungen. Begründet wird dieses sprachliche Vorgehen an späterer Stelle noch ausführlich.

Götz, der sich mit aufständischen Bauern verbündet hat und von ihnen enttäuscht wird, fordert seinen Diener Georg auf, ihnen folgende Nachricht zu übermitteln: „Reit hin, sag ihnen die Meinung. Die Mordbrenner! Ich sage mich von ihnen los. Sie sollen einen Zigeuner zum Hauptmann machen, nicht mich.“ (Goethe 1988: 375). Das Z-Wort dient Götz zur Abwertung seiner Verbündeten bei zeitgleicher Aufwertung seiner Selbst. Die Bezeichnung fungiert als Metapher für Unzuverlässigkeit und unehrenhaftes Handeln. Lesbar wird diese Trope über das Aufrufen antiziganistischer Stereotype. Etymologisch geht der Begriff unter anderem auf die englische Bedeutung *to gyp* zurück und meint nichts anderes als jemanden zu betrügen oder übers Ohr zu hauen (vgl. Johann 2010: 216).<sup>3</sup>

Dass Sinti:zze und Rom:nja phänotypisch und sozial als ‚Andere‘ stigmatisiert und zudem als primitiv und asozial konstruiert werden, macht sich die Figur Götz zu eigen. In dem Moment, in dem er sich dem Z-Wort bedient, gelingt ihm mit wenigen Worten eine pointierte Abwertung und Distanzierung von seinen Verbündeten. Zugleich dient Götz dieses Wort dazu, sich als moralisch integer rückzuversichern. Mit Toni Morrison lässt sich diese Trope als „economy of stereotype“ (Morrison 1992: 67) bezeichnen. Hinsichtlich des Textverständnisses auf dieses kulturelle Wissen angewiesen, sorgt der Text implizit für eine Tradierung und Stabilisierung jenes antiziganistischen Stereotyps. Dies lässt sich mit Hilfe von Jacques Derrida erklären, der Sprache die Eigenschaft zuweist, zitathaft zu sein und einen wiederholenden Charakter zu besitzen (vgl. 2001: 39). Seine Annahme begründet er damit, dass Sprache auch über das völlige Verschwinden des oder der Rezipient:in hinaus noch strukturell lesbar bleiben muss (vgl. Derrida 2001: 24). Für das Z-Wort bedeutet dies, dass sämtliche Vorstellungsbilder seit Verwendung des Begriffs in der deutschen Sprache gespeichert sind, sprich die Fremdbezeichnung somit topisch geworden ist. In seiner Artikulation stimmt der Text damit in einen Chor antiziganistischer Stimmen ein und produziert im Moment der Reartikulation eine sprachliche Verbindungslinie zu rassistischen Diskursen im außerdiegetischen Raum. Im Fall des Z-Wortes bewirkt also die zitathafte Struktur von Sprache eine diskriminierend-verletzende Aufladung, die in jeder Wiederholung erneut transportiert wird. So lässt sich festhalten, dass das Z-Wort zwar zu Goethes Zeiten ein geläufiger Begriff war, neutral und im Sinne der Verletzbarkeit unverdächtig ist er aber zu keinem Zeitpunkt gewesen.

Folgt man Derrida weiter, gelingt die Wiederholung des sprachlichen Zeichens nie ganz deckungsgleich. Reartikulationen verknüpfen sich vielmehr mit Andersheit – ein Vorgang, den Derrida als „Iterabilität“ (von *iter/itera*, dt. nochmals/anders) bezeichnet (2001: 24); Butler spricht hier von „Resignifizierung“ (2006: 31). Zu fragen ist, ob eine solche Resignifizierung des Z-Wortes im weiteren Dramenverlauf stattfindet. Die bereits angesprochene Szene, in der nicht nur über Sinti:zze und Rom:nja gesprochen wird, sondern sie selbst sprechen (vgl. Goethe 1988: 377–379), vermag hier aufschlussreich zu sein. Sinti:zze und Rom:nja werden hier als vorzivilisatorisches Volk beschrieben, das unter zerlöcherten Strohdächern haust, Hamster und Feldmäuse isst und sich einer einfachen Grammatik bedient. So berichtet ein Junge: „Hamster hat mich gebissen.“ (Goethe 1988: 378) Deutlich wird auch, dass Sinti:zze und Rom:nja ihren Lebens-

---

<sup>3</sup> Für einige osteuropäische Rom:nja ist ‚Zigan‘ auch eine Selbstbezeichnung, kritische Lexikaeinträge und der Zentralrat deutscher Sinti und Roma betonen jedoch, dass es sich bei dem Wort um eine klischeebehaftete Fremdbezeichnung der Mehrheitsgesellschaft handelt, die „von den meisten Angehörigen der Minderheit als diskriminierend abgelehnt wird“ (Zentralrat).

unterhalt angeblich über Raub sichern. Zwar ergreift der Hauptmann Partei für Götz und versichert, Leben und Blut für ihn zu lassen, eine kontinuierliche Nähe zwischen Götz und den als Z. markierten Figuren entsteht allerdings nicht. Es bleibt eine kurze Begegnung, an dessen Ende der Hauptmann stirbt und Götz gefangen genommen wird. „Wer nicht bleibt,“ so konstatiert Michael Bogdal, „darf vieles sein, [...] Helfer in der Not oder Verderber.“ (2003: 158). Entsteht jedoch ein dauerhaft freundschaftlicher Kontakt, werden „Normalisierungsprozeduren in Gang gesetzt“ (2003: 158). Das heißt, im Moment der freundschaftlichen Annäherung oder einer Liebesbeziehung hören die als anders markierten Figuren auf, reine ‚Zigeuner‘ zu sein – beispielsweise, indem sie dann neben einer Romni-Mutter einen weiß-deutschen Vater haben. Für die Darstellungen der Sinti:zze und Rom:nja im Drama lässt sich damit festhalten, dass die Differenz von Kultur- und Naturmensch auch in jenen Szenen bestehen bleibt, in denen sie als handelnde Figuren auftreten und Partei für Götz ergreifen. Die pejorative Konnotation des Z-Wortes bricht der Text nur geringfügig auf.

Was Goethes Dramentext jedoch durch die Wiederholung des Z-Wortes leistet, ist das Sicht- und Sprechbarmachen eines kulturhistorischen Wissens über die Geschichte der Faszination und Abwertung von Rom:njavölkern. Sprache wird hier als ein Speicher binnenkolonialen Wissens kenntlich. Sekundär auf Ebene der Rezeption können Bedeutungen sowie Funktions- und Wirkungsweisen des topisch gewordenen Z-Wortes dechiffriert und darüber Figurenzeichnungen vertieft und rhetorische Mittel diskurskritisch reflektiert werden. Das Potenzial dieser Dechiffrierung liegt darin, ein kulturstereotypes Wissen nicht als normal und banal zu tradieren, sondern diversitätssensibel zu reflektieren.

## 1.2 | Reflexion sprachlicher Substitution kolonialer Gewalt: Jovan Nikolić: *Der Spiegel* (2006)

In einer ganz anderen Bedeutungskonnotation tritt das Z-Wort in dem Gegenwartstext von Jovan Nikolić auf. Die Kurzgeschichte *Der Spiegel* entstammt dem Erzählband *Weißer Rabe, schwarzes Lamm*, der im Jahr 2006 ins Deutsche übersetzt wurde. Der Autor lebt in Deutschland und schreibt auf romanes, serbokroatisch und deutsch. Das Z-Wort tritt in der Kurzprosa einmal auf – und zwar gleich zu Beginn der Erzählung:

Ein kleiner Junge spaziert mit seinem Vater durch die Stadt. Er hört, wie jemand in ihrem Rücken ihnen ein Wort nachwirft: Zigeuner. Er versteht das Wort nicht, spürt aber, wie in ihm, vom Feuer der väterlichen Hand, die ihn hält, etwas zu brennen beginnt. (Nikolić 2006: 13)

Die Textstelle beschreibt eine Erfahrung sprachlicher Gewalt, die das Z-Wort bei einem Jungen auslöst. Was im Moment der Adressierung passiert, lässt sich mit der Philosophie Louis Althusers erläutern. Althusser geht von einem modernen Subjektverständnis aus, demzufolge das Subjekt über Sprache konstituiert wird. Das heißt, ein Kind entwickelt sich nicht als freies Individuum, sondern wird über Anrufung eines Namens wie beispielsweise Frau oder Deutscher zu dem gemacht, was es in der ideologischen Vorstellung einer Gesellschaft bereits von vornherein ist. Althusser spricht in diesem Zusammenhang von einem „immer-schon-Subjekt“ (1977: 144). Als dieses vorbestimmte Subjekt findet die namentlich angerufene Person gesellschaftliche Anerkennung, ist aber in ihrer Existenz den Anrufenden zugleich fundamental ausgeliefert (vgl. Butler 2006: 67). Für den literarischen Text bedeuten diese poststrukturalistischen Überlegungen, dass der junge Protagonist mit einem Wort angerufen wird, das ihn darauf verweist,

nicht der Norm eines *immer-schon-Subjekts* zu entsprechen. Es handelt sich um eine Norm, die der Junge nicht erfüllen kann, da es eine rassistische Norm ist. In der Anrufung als ‚Zigeuner‘ misslingt also Anerkennung und aus der sprachlichen Adressierung wird in dem Sinne eine sprachliche Verletzung, als dass die Unterwerfung des angesprochenen Subjekts spürbar wird (vgl. Butler 2006: 59). Denn die sprachliche Unterordnung kann sich bei den Angerufenen körperlich ausdrücken, was Nikolić wie folgt darstellt: In dem Jungen beginnt etwas zu brennen und zwar vermittelt durch die väterliche Hand. Bildhaft angedeutet wird hier die Übergabe eines generationalen Wissens sprachlicher Gewalt von Vater zu Sohn. Kennzeichnend wird in dieser Materialisierung sprachlicher Verletzung, dass Sprache im Moment der fremdbezeichnenden Anrufung nicht nur Herrschaft repräsentiert, sondern sie zugleich inszeniert: Das Wort wird zum Vehikel der Wiederherstellung binnenkolonialer Vergangenheit. Psychologisch lässt sich dieser Moment des Wiedererlebens vergangener Gewalt in und durch Sprache als sprachliches Trauma bezeichnen, für das gilt: „Die Kraft des Namens [in diesem Fall ‚Zigeuner‘; M. K.] hängt nicht nur von seiner Intentionalität ab, sondern auch von einer Wiederholung, die sich mit dem Trauma verknüpft“ (Butler 2006: 64). Für die Anrufung des Protagonisten bedeutet dies, dass die Bezeichnung mit dem Z-Wort verletzen kann – losgelöst von Zeit und Raum sowie Sprechintention – und im Falle des Protagonisten auch verletzt, weil in der permanenten Reartikulation des Wortes sein diffamierender Gehalt präsent gehalten wird. Deutlich wird diese Verletzung nicht zuletzt über den intertextuellen Verweis auf den antikolonialen Denker Frantz Fanon, der in *Schwarze Haut, weiße Maske* eine vergleichbare Szene beschreibt, in der er erstmals – im Folgenden fällt das N-Wort – als ‚Neger‘ adressiert wird. Fanon beschreibt, dass sein Körper im Zuge der Adressierung „ausgewalzt, zerteilt, geflickt zu mir zurück[kam] ganz in Trauer“ (2013: 105). Die Anrufung bewirkt bei Fanon eine Distanzierung von der Dominanzgesellschaft, also von der Gesellschaft, die ihn aufgrund bestehender Vorstellungen eines *immer-schon-Subjekts* sprachlich ausschließt. Am Text *Der Spiegel* zeigt sich dieser soziale Ausschluss mittels Sprache daran, dass die Anrufung für den Jungen einen „verhängnisvollen Einfluss [...] auf sein künftiges Leben“ (Nikolić 2006: 13) nimmt. Der Protagonist steht, so endet die Kurzprosa, seit seiner Adressierung als ‚Zigeuner‘ wiederholt vor dem Spiegel und reflektiert, sukzessive zu dem Fehlerhaften zu werden, als der er angerufen wurde.

Der Gegenwartstext erzählt, so lässt sich resümieren, eine sprachlich getragene Rassismuserfahrung, die Folgendes sichtbar macht: Mit rassistisch flektierten Wörtern geht die Möglichkeit sprachlicher Verletzung einher, wobei in und durch die sprachliche Substitution kolonialer Gewalt in Form der Über- und Unterordnung ein Trauma ausgelöst werden kann. Auf diese Möglichkeit sprachlich initiiertes Traumatisierung verweist der Text nicht zuletzt mithilfe des intertextuellen Bezugs zu Fanon. Um dieses sprachliche Trauma sichtbar und sprechbar zu machen, muss der Text jedoch das gewaltvolle Wort reartikulieren und entkommt dadurch der Potenzialität sprachlicher Verletzung nicht. Das heißt, die Selbstreferenzialität des Textes benennt das Dilemma sprachlicher Verletzung zwar, löst es im Sinn einer Traumabewältigung aber nicht auf. Dies ist, so lautet mein Argument, keine schriftstellerische, sondern eine pädagogische und damit im Kern literaturdidaktische Aufgabe. Dies macht deutlich, dass antidiskriminierende Wortkritik selbst dann noch notwendiger Teilbereich literarischen Lernens sein muss, wenn Literatur Sprache selbstreferenziell zum Gegenstand erhebt.

Die beiden Wortkritiken im Zusammenhang mit literarischer Textanalyse machen deutlich, dass Wörter, aufgrund der sprachlichen Eigenschaft zitathaft zu sein, auch im Kontext ihrer Ästhetisierung – und damit entgegen der eingangs benannten Vorannahme – noch das Potenzial beinhalten, verletzbar zu sein. Sie aufgrunddessen jedoch sprachpolizeilich zu verbieten stellt keine befriedigende Lösung dar. Beide Beispielanalysen machen dies deutlich. Zwar weist das Z-Wort sowohl bei Goethe als auch bei Nikolić soziale Zugehörigkeiten zwischen Über- und Unterordnung auf, ermöglicht in seiner Eigenschaft als Wissensspeicher jedoch zugleich zwei Aspekte: Erstens unterstützt die sprachbewusstseinsfördernde Wortkritik kritisches literarisches Lernen. Gemeint ist damit, dass mittels Dechiffrierung der im Wort enthaltenen Bedeutungen ein jahrundertealtes Wissen über rassistische Stereotype in ihrer ästhetischen Funktion als sprachliches Gestaltungsmittel kritisch reflektiert und literarische Verstehensprozesse dahingehend mehrperspektivisch und diversitätssensibel angeregt werden können. In der Wortkritik liegt, kurz gesagt, ein literarästhetisches Potenzial, das durch Zensur verlorenginge. Zweitens gelingt es literarischen Texten gerade erst in der Reartikulation rassistisch flektierter Wörter, ihre Potenzialität zur Verletzbarkeit auszustellen. In gewisser Weise machen Texte wie die eingangs zitierten ein sprachsensibles Angebot, das literarpädagogisch im Kontext des Literaturunterrichts genutzt werden kann<sup>4</sup> – in welcher Weise und mit welcher Sensibilität, gilt es anhand einer lernseitigen Perspektive zu beleuchten.

## 2 | Die Kraft zu verletzen. Ein lernseitiger Blick

Wörter wie das Z-Wort – und in dieser Erkenntnis liegt die Stärke des textseitigen Blicks für anschließende literaturdidaktische Implikationen – sind in der Textlektüre nicht als unverdächtig aus einer didaktischen Reflexion zu entlasten. Die Wortkritiken haben vielmehr deutlich gemacht, dass Literatur das stereotype Wissen für schnelle Darstellungstechniken nutzt („economy of stereotype“). Das heißt, hochliterarische Texte wagen, sie provozieren und sie haben aus ihrer inneren Logik heraus kein Interesse am Vergessen stereotyper Vorstellungen, weil ihre traditionellen Gestaltungsmittel dann nicht mehr funktionieren würden.

Das Interesse an einem antidiskriminierenden Umgang mit dieser Literaturtradition entsteht erst im Kontext literarischen Lernens, denn der Literaturunterricht ist seit jeher bildungspolitisch an gesellschaftlich dominante Werte gebunden. Zwar konnte sich der Literaturunterricht seit seiner Begründung von einer direkten politischen Vereinnahmung lösen und sich gegen Aufträge zur Ausbildung einer moralischen Erziehung (18. Jahrhundert) oder Förderung deutscher Tugenden (19. Jahrhundert) lösen. Eine „prinzipielle Pädagogikfähigkeit“ (Abraham/Kepper 2009: 129) wird der Literatur aber bis heute zugesprochen. Begründet liegt dies in der Annahme, dass sich Identität wesentlich in und durch Sprache konstituiert und Sprache zentraler Gegenstand des Deutschunterrichts ist (vgl. Frederking 2021: 433f.). Nachdem das Bildungssubjekt lange Zeit als bürgerlich-männlich-weiß aufgefasst wurde und Diversität in Text- und Methodenauswahl sowie Aufgabenstellungen keine fachintegrative Bedeutung spielte, werden in den letzten Jahren Forderungen nach einer Sensibilität gegenüber heterogenen Lerngruppen laut – und zwar nicht nur bottom-up, sondern auch top-down. So verständigte sich die Bildungs-

---

<sup>4</sup> Beate Laudenberg spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bildungswert“ (2015: 165) der Kunst.

politik auf eine (zukünftige) „Schule der Vielfalt“ (HRK/KMK 2015: 1), die den gesellschaftspolitischen Anspruch an Chancengerechtigkeit jenseits von Disparitäten umsetzen und bewusst gegen verschiedene Formen von Diskriminierung eintreten soll (vgl. KMK 2013: 7). Diesen pädagogischen Auftrag gilt es als Querschnittsaufgabe fachintegrativ zu verankern. Dem Deutschunterrichts kommt damit die übergeordnete Aufgabe zu, die Heterogenität der Schüler:innen zu berücksichtigen (vgl. KMK 2014: 6), geschlechter- und kulturstereotype Zuordnungen kritisch zu reflektieren (vgl. Ministerium NRW 2014: 11) und eine ethisch fundierte Haltung zu entwickeln (vgl. Ministerium NRW 2014: 11).

Zu prüfen, ob dieser bildungspolitisch formulierte Anspruch in der Praxis auch eingelöst wird, ist Aufgabe empirisch-rekonstruktiver Forschung. Beobachtungen sprachlicher Verletzungen im Kontext des Literaturunterrichts sind hier noch einzuholen, aufschlussreich ist jedoch bereits jetzt die soziologische Pionierarbeit von Grada Kilomba (2010). Ihre qualitative Analyse zu den psychischen Auswirkungen von Rassismus auf Schwarze Frauen verweist eindrücklich darauf, dass Menschen in Deutschland tagtäglich und wiederkehrend mit verbalen oder nonverbalen Beleidigungen, Kränkungen und Demütigungen, aber auch Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit konfrontiert werden – Schule als Ort (literarischer) Kommunikation nimmt die Autorin von diesem „everyday racism“ nicht aus, denn

[m]agazines, comic books, films and television force the Black child to identify with *white* others, but not with her/himself. The child is forced to create an alienating relationship to Blackness, as the heroes of those scenarios are *white* and the Black characters are an embodiment of *white* fantasies. Only positive images, and I mean ‘positive’ not ‘idealized’ images, of Blackness created by Blacks themselves, in literature and visual culture, can dismantle this alienation, when one can finally identify positively with oneself and develop a positive self-image. (Kilomba 2010: 91)

Die Begegnung Schwarzer Menschen mit rassistisch flektierten Wörtern beschreibt Kilomba auf Basis ihrer Interviewstudie als ein Trauma, das in verschiedenen, teils parallel verlaufenden Phasen abläuft: Das N-Wort wird als „violent shock“ (Kilomba 2010: 95) erlebt. Dieser heftige Schock beraubt die Adressierten ihrer Verbindung zur (*weiß*-deutschen) Gesellschaft. Begründet wird dieser Erfahrungsmoment der „separation or fragmentation“ (Kilomba 2010: 133) über das Erlebnis, dass die koloniale Vergangenheit plötzlich zur realen Erfahrung wird. Die Unmittelbarkeit, in der die Vergangenheit Gegenwart wird, d. h. zum temporären Verlust eines Zeitgefühls bzw. einer „timelessness“ (Kilomba 2010: 133) führt, ist ein Charakteristikum klassischen Traumas (vgl. Kilomba 2010.: 95f.). Diese Beschreibungen schmerzhafter Konsequenzen aus traumatischen Spracherfahrungen, die das gesamte psychische System beeinträchtigen und Albträume, Flashbacks oder körperliche Schmerzen beinhalten, belegt Kilomba mit weiteren Studien (vgl. Bouson 2000, Kaplan 1999, Laplanche/Pontalis 1988, zit. nach Kilomba 2010: 133). Vergleichbar zu Kilomba verweist Yeboah auf internationale Studien und zeigt auf, dass sprachliche Verletzungen in Form von Mikroaggressionen („racial microaggressions“) Traumata eines bestimmten Traumatypes hervorrufen und Selbstzerstörungsprogramme wie Depressionen und Selbstverletzungen auslösen können (vgl. Yeboah 2017: 148).

Die empirischen Studien legen nahe, dass solche Mikroaggressionen in der Begegnung mit (hoch)literarischen Texten stattfinden können, und zwar einerseits ausgelöst durch ein rassistisch flektiertes Wort, das als Schock erlebt wird (1), dieses Wort dann zum Rückzug aus der Unterrichtssituation führt (2) sowie dazu, die in das Wort eingeschriebene Gewalt körperlich-

real zu erleben (3). Darüber hinaus können Mikroaggressionen auch dann wirkmächtig werden, wenn Schwarze Figuren und Perspektiven ausbleiben – nicht auf einen Einzeltext, jedoch auf eine gesamte Schullaufbahn bezogen. Denn die fiktionalen Welten des Deutschunterrichts erinnern Schwarze Schüler:innen und Schüler:innen of Color (auch unbewusst im Sinne eines generationalen Wissens) an den systematischen Ausschluss von Schwarzen und People of Color aus *weißen* Räumen.

Eine Übertragung dieser empirischen Befunde auf die Fachdidaktik legt nahe, ein Modell diversitätssensiblen Literaturunterrichts zu entwickeln, das literarisches Lernen mit Überlegungen zur Wortkritik verbindet. Denn in dieser Verbindung lassen sich lernseitige Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit und sozialen Unterordnung im Literaturunterricht zumindest von unterrichtsmodellierender Seite aus verringern. Wie ein solches Modell wortkritischer Textanalyse aussehen kann, soll nachfolgend vorgestellt werden.

### 3 | Modell der Dechiffrierung. Wege zu einem sprachsensiblen Literaturunterricht

Wörter genauer auf ihre Semantik zu prüfen, um die Wortbedeutung anschließend in die Textanalyse zu integrieren, so mögen Skeptiker:innen an dieser Stelle entgegennen, ist im Schulunterricht nichts Neues. Dass jedoch ein Unterschied zwischen einer bloßen Wortdefinition und der Dechiffrierung von Wörtern im Sinne „antidiskriminierender Wortkritik“ (Klug 2020: 83) besteht, möchte ich anhand eines Beispiels aus der Unterrichtsmaterialentwicklung deutlich machen, bevor ich anschließend das Modell der Dechiffrierung vorstelle.

Bei dem Materialbeispiel handelt es sich um eine Unterrichtshilfe des Klett-Verlags zu Theodor Fontanes Roman *Effi Briest*. Das Material greift eine Dialogszene zwischen Innstetten und Crampas heraus, in der Innstetten Crampas' Idee einer Robbenjagd als unrechtmäßig zurückweist und sich darüber intern fokalisiert als Ordnungshüter darstellt. Diese Textstelle soll interpretiert werden. Als eine Schlüsselszene zur Figurenzeichnung der antagonistischen Protagonisten wird diese Szene von einigen Unterrichtshilfen aufgegriffen (vgl. u. a. Berger 2010: 76; Schede 2010: 64). Im Zusammenhang mit dieser Textstelle tritt das eingangs angeführte Sprichwort „Auf Mohrenwäsche lasse ich mich nicht ein“ (Fontane 1884: 151) auf. Die Lernhilfe schlägt als Musterlösung vor, einen Dudeneintrag zur Interpretation hinzuzuziehen, in dem es heißt, ‚Mohrenwäsche‘ sei der ‚Versuch, einen offensichtlich Schuldigen durch Scheinbeweise reinzuwaschen‘ (Meyer-Bothling 2008: 6). Ohne Distanzierung zur Begriffsgeschichte werden Schwarze in dieser Wortdefinition als schuldig, kriminell, gott- und gesetzlos präsentiert. In dem Bild des Waschens wird zudem die Assoziation von Schwarzsein mit dreckig aufgerufen, womit Schwarze implizit zu einer Figur imaginiert werden, die es reinzuwaschen – bzw. überspitzt formuliert – die es in kolonialer Mimikry *weiß* zu machen gilt (vgl. Kißling 2020: 223). Das Materialbeispiel macht zwei Dinge kenntlich: erstens nutzt eine reine Wortdefinition nicht das didaktische Potenzial von Wortkritik für das Text- und Figurenverstehen. Der Rekurs auf den Dudeneintrag macht nicht deutlich, dass Innstetten sich im Moment der Adressierung von Crampas als ‚Mohr‘ seiner Machtposition versichert, indem er sich auf „die älteste deutsche Bezeichnung [bezieht], mit der Weiße Schwarze Menschen als anders konstruiert haben“ (Arndt/Hamann 2015: 649). Rückversichern muss sich Innstetten seiner Machtstellung, weil mit Crampas' Auftritt seine Situierung als männlich und bürgerlich-*weiß* ins Wanken gerät. Crampas fordert Innstetten im Zuge seiner Affäre mit Innstettens Frau nicht nur in seiner Männlichkeit

heraus, Crampas' Markierung als ethnisch minderwertig setzt den Konflikt zugleich in ein globales Machtverhältnis. So lässt sich der Konflikt zwischen den Kontrahenten nicht nur als Rückversicherung patriarchaler, sondern auch imperialer Ordnung lesen. Innstetten braucht „zur Konstitution seines Selbst nicht nur die Frau als das Andere, sondern ebenso den ‚fremden‘ Mann“ (Kißling 2020: 200). Zweitens reicht eine reine Übersetzung rassistisch flektierter (Sprich-)Wörter, wie es der Dudeneintrag hier vornimmt, nicht aus, um ein Bewusstsein über die Potenzialität sprachlicher Verletzung im Kontext von Literatur zu entwickeln. Anstelle des Wortes in seiner wortkritischen Bedeutung zu dekonstruieren, wird ein Textverstehen evoziert, über das die Differenzordnung *race* ungebrochen tradiert wird. Denn suggeriert wird, das M-Wort im Zusammenhang mit dem Sprichwort zu verwenden sei normal und banal. Eine Sensibilisierung für rassistische Mikroaggressionen findet nicht statt.

Als Alternative zum kosmetischen Umgang mit Sprache, potenziell verletzende Wörter in eine politisch korrekte Sprache zu übersetzen, ohne ihre Wirkmächtigkeit für das Textverstehen zu reflektieren, schlage ich folgendes Modell der Dechiffrierung vor:

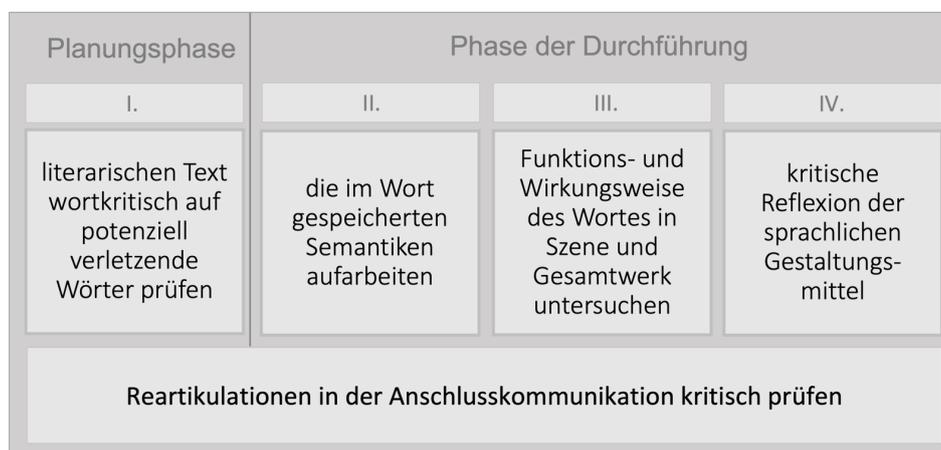


Abb. 1: Modell der Dechiffrierung

Das Modell umfasst vier Schritte, die ich nachfolgend erläutere. In einem ersten vorbereitenden Schritt gilt es, den literarischen Text wortkritisch zu prüfen. Und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist zu schauen, ob die für eine Unterrichtsstunde ausgewählte Schlüsselszene rassistisch flektierte Wörter beinhaltet und zum anderen zu untersuchen, ob der Text insgesamt (sofern er auch als Ganzschrift gelesen wird) potenziell verletzende Wörter aufweist. Ist Zweites der Fall, sollten entsprechende Textpassagen exemplarisch im Unterrichtsvorhaben berücksichtigt werden. Denn zu vermeiden ist neben der ungebrochenen Reartikulation eines gewaltvollen Wortes auch eine alleinige Überantwortung der Schüler:innen mit rassistisch flektierter Sprache im Kontext hochliterarischer Texte, um vermeintliche sprachliche Banalitäten nicht fortzuschreiben.

Ein zweiter Schritt sieht vor, das rassistisch flektierte Wort unter Einbezug sprachhistorischen Additivmaterials einer genauen Wortanalyse zu unterziehen. Geeignet sind hier v. a. kritische Lexikoneinträge, ein Beispiel stellt das Nachschlagewerk *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache* dar, das von Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (2015) herausgegeben wurde. Rassistisch flektierte Wörter werden darin

in ihrer gesamten Bedeutungskonnotation vom gewaltvollen und potenziell verletzenden Gehalt (Fremdbezeichnungen) bis zu widerständigen Umdeutungen und Wiederaneignungen (Selbstbezeichnungen) aufgearbeitet. In der Dechiffrierung der Wörter wird also sowohl eine koloniale Sprachmacht als auch eine Gegenmacht freigelegt. Begründen lässt sich dieser wortkritische Analyseschritt mit Butler, die konstatiert, dass erst im Moment der Wiederholung und systematischen Aufarbeitung der im Wort verankerten Zitationskette eine Loslösung vom verletzenden Gehalt gelingt. Ihr zufolge gibt es keine andere Möglichkeit, „Sprache von ihren traumatischen Ausläufern zu reinigen und keinen anderen Weg, das Trauma durchzuarbeiten, als die Anstrengung zu unternehmen, den Verlauf der Wiederholung zu steuern.“ (Butler 2006: 66) Mit anderen Worten: Das Wort muss benannt und dechiffriert und gerade nicht zensiert werden, um sprachliche Verletzung zu vermeiden. Ziel dieser Unterrichtsphase ist es daher, den Bedeutungsursprung und die historische Sprachpraxis des potenziell verletzenden Wortes zu analysieren, um die im Wort verankerte Bedeutungsvielfalt zu dechiffrieren. Auf dieser sprachbewussten Ebene kann das Wort in seiner Verwendung als Trope dann erkannt und die Dechiffrierung für das Textverstehen kritisch nutzbar gemacht werden. Diese Phase ist mit einer vierten Reflexionsphase eng verschränkt. Wichtig für die Moderation dieser Phase ist, sich darüber im Klaren zu sein, dass rezeptionsästhetische Wirkungen rassistisch flektierter Wörter übersubjektiv und standpunktgebunden auftreten, wie der lernseitige Blick auf sprachliche Traumata deutlich gemacht hat. Sprachliche Verletzungen sind den empirischen Daten zufolge nicht nur intuitive Emotionen, sondern lassen sich wissenschaftlich analysieren (vgl. hierzu auch Winko 2003: 12). In dieser übersubjektiven Wirkungsweise können die Wörter für das Textverstehen reflektiert und die fachspezifische Frage angeschlossen werden, was Literatur (sich) leisten kann, darf oder soll.

Voraussetzung für diese – durchaus auch affektgeladene – Phase der Reflexion ist, einen diversitätssensiblen Lernraum bereitzustellen, der sich darin ausgestaltet, nicht wertfrei, aber beschuldigungsfrei zu sein (vgl. Schmidt et al. 2011: 157). Beschuldigungsfrei bedeutet dabei, eine Fehlerfreundlichkeit im Sinne politisch korrekten Sprechens zuzulassen, denn diese ist überhaupt erst die Voraussetzung dafür, (über)subjektiv wahrgenommene Normalitäten und Banalitäten zu hinterfragen, d. h. sich in den eigenen Wahrnehmungs- und Sichtweisen auf Sprache verunsichern zu lassen. Wertebezogen muss der Raum sein, um diese Fehlerfreundlichkeit nicht mit freier Meinungsbekundung gleichzusetzen, die schnell zur sprachlichen Verletzung gegenüber Mitschüler:innen werden kann. Wertebezogen bedeutet also, eine Grenze zwischen Meinungsäußerung und sprachlicher Diskriminierung zu ziehen. Im pädagogischen Raum wird die Grenze zum Sagbaren dann überschritten, wenn lernseitige Wahrnehmungen in Abrede gestellt werden, etwa über Formulierungen wie „du übertreibst“, „du machst dich selbst zum Problem“, „dieser Fall ist doch ein Einzelfall und nicht repräsentativ“. Denn im Moment dieser Glaubwürdigkeitsinfragestellung machtvoller Wirkung von Sprache (vgl. Mecheril 2006: 465) werden bereits gemachte Rassismuserfahrungen – real oder stellvertretend durch den diegetischen Raum – sekundär wiedererlebt. Diese Formen der „sekundäre[n] Rassismuserfahrung“ (Çiçek et al. 2014: 312) zu vermeiden, die die Forschung als Erfahrung beschreibt, dass Missachtungserlebnisse nicht ernst genommen werden und in der Banalisierung erneut beschämen und kränken (vgl. Çiçek et al. 2014: 312), ist Aufgabe eines diversitätssensiblen Literaturunterrichts.

Diesbezüglich ist es geboten, im Gespräch oder der schriftlichen Interpretation, die wiederum der gesamten Klasse vorgelesen, in Schreibkonferenzen von einzelnen Mitschüler:innen gesichtet oder von der Lehrkraft gegengelesen wird, auf einer Metaebene zu überlegen, wann eine Reartikulation notwendig ist. Bildlich ist diese Metareflexionsebene innerhalb des Modells mit der horizontalen Säule dargestellt, auf der die einzelnen Bausteine aufbauen. Als handlungsleitende Formel gilt, potenziell verletzende Begriffe dann auszusprechen, wenn es um die kritische Reflexion der über Jahrhunderte tradierten Bedeutungskonstruktion geht, wenn also die stereotype Vorstellung („Mohr“ oder „Zigeuner“) und nicht die reale Personengruppe (Schwarze, Sinti:zze und Rom:nja) gemeint ist und genau diese Bedeutungskonnotation auch in diesem Sprechakt kritisch reflektiert werden soll. In anderen Fällen sind Alternativen vorzuziehen:

- (1) Geht es um die Bezeichnung realer Personengruppen bzw. ethnischer Zugehörigkeiten, sind Selbstbezeichnungen wie Schwarz, PoC oder Sinti:zze und Rom:nja zu verwenden, auch wenn der literarische Text mit der Fremdbezeichnung operiert. Literatur legitimiert hier keine beliebige Wiederholung des Wortes.
- (2) Ist in der Lerngruppe geklärt, um welchen Begriff mit welcher pejorativen Bedeutungskonnotation es sich handelt, kann auf eine Sigle wie das M-Wort oder Z-Wort zurückgegriffen werden. Die Stärke dieser punktuellen Zensur liegt darin, die Potenzialität sprachlicher Verletzung anzuerkennen und darüber mögliche sprachliche Traumata im literarischen Gespräch zu vermeiden, zugleich aber auch die Unmöglichkeit zu berücksichtigen, im pädagogischen Kontext verletzende Sprache vollständig zu regulieren. Denn im Moment der Regulation kommt es notwendigerweise zu einer Rezirkulation des Ausdrucks, weil das Verbot zuallererst vermittelt werden muss (vgl. Butler 2006: 64).

Dieser Hinweis auf die Grenzen sprachlicher Regulierungsmöglichkeit ist nicht zuletzt zu beachten, weil jeder Versuch der Zusammenstellung eines kritischen Nachschlagekatalogs für verbotene Wörter notwendig scheitern muss, denn neben eindeutig rassistischen Begriffen wie dem N-Wort können auch vermeintlich positiv gemeinte Äußerungen („Du sprichst aber gut Deutsch!“, „Wo kommst du her?“) und neutrale Begriffe (z. B. wild, zivilisiert) vor dem Hintergrund eines bestimmten Kontextes verletzen. Arndt und Hornscheidt sprechen hier von einem „Rassismus ohne rassistische Wörter“ (2004: 44).<sup>5</sup>

#### 4 | Wortkritik als fachintegrative Verankerung von Diversitätssensibilität. Ein Fazit

Identität, so wurde dargelegt, konstituiert sich wesentlich in und durch Sprache und liegt damit im Verantwortungsbereich des Deutschunterrichts. Dieser poststrukturalistischen Prämisse folgend, wie sie u. a. Spinner und Frederking erheben, ist die hier vorgenommene sprachensible Modellüberlegung zentral zur Ausbildung eines souveränen Selbstbildes. Und zwar nicht nur für die Sprachdidaktik, die über Sprachreflexion sprachliches Lernen anbahnt, sondern auch für die Literaturdidaktik, die insbesondere Leselust als Schlüssel zum literarischen Lernen begreift.

---

<sup>5</sup> Neben solchen Rassismen ohne rassistisch flektierte Wörter tauchen im pädagogischen Diskurs zahlreiche weitere Begriffe wie bspw. „Schüler:innen mit Migrationshintergrund“, „inklusive Kinder“, „DaZ-Kinder“, „Seiteneinsteiger“ auf, die Kinder und Jugendliche anhand dieser sprachlichen Klassifikation – jenseits möglicher Selbstverortung – fremdbezeichnen und sprachlich unterordnen.

Ziel literarischen Lernens ist demnach nicht die formale Bestimmung sprachlicher Gestaltungsmittel, das wurde eingangs kenntlich gemacht, sondern eine Freude am Entdecken solcher sprachlicher Gestaltungsmittel zu entwickeln (vgl. Spinner 2006: 9). Anhand der Ausführungen zum text- und lernseitigen Blick auf die sprachliche Gestaltung literarischer Texte wurde jedoch deutlich, dass der von Spinner eingebrachte sprachreflexive Aspekt literarischen Lernens zu erweitern ist, wenn Leselust für *alle* Schüler:innen „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker 2020: 3) gleichermaßen gelten soll – und zwar um die Ausbildung antidiskriminierenden Sprachbewusstseins. Denn (Sprich-)Wörter sind auch im Kontext hochliterarischer Texte nicht als unverdächtig aus einer wortkritischen Reflexion zu entlasten, sondern können mit ihrer potenziellen Kraft zu verletzen sprachliche Traumata auslösen, das haben die text- und lernseitigen Ausführungen gezeigt. Das Verfahren der Dechiffrierung, das auf poststrukturalistischen (u. a. Derrida 2001, Butler 2006) und rassismustheoretischen Annahmen (u. a. Kilomba 2010, Mecheril 2006) basiert und Wortkritik mit antidiskriminierendem Textverstehen verbindet, wurde ausblickend als *ein* möglicher Weg vorgestellt, Diversitätssensibilität als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer sowie aller Teilbereiche der Deutschdidaktik<sup>6</sup> ernst zu nehmen und fachintegrativ zu verankern. Die Grundidee des Modells der Dechiffrierung besteht darin, so wurde ausgeführt, dass potenziell verletzende Wörter gerade nicht zu vermeiden oder kosmetisch zu kaschieren, sondern kontraintuitiv zu explizieren sind – und zwar in einer dechiffrierenden Weise. Denn – so wurde argumentiert – antidiskriminierende Sprachbewusstheit gelingt gerade nicht über ein sprachliches Verbot. Eine Loslösung des Wortes vom verletzenden Gehalt vollzieht sich erst über eine systematische Aufarbeitung der im Wort verankerten Zitationskette. Zu schließen ist daraus, dass eine solche dechiffrierende Umgangsweise mit Wörtern bei Schüler:innen einen sprachbewussten Umgang mit Literatur evoziert und Lernende jene Sprachbewusstheit zugleich systematisch für das Textverstehen produktiv machen können. Und eben diese Verknüpfung macht die Stärke des Modells der Dechiffrierung aus, das pädagogisch-diversitätssensibel mit literaturdidaktischen Lernzielen verbindet. Wortkritik wird in dieser Perspektive auch zum Aufgabenfeld der Literaturdidaktik.

Neben der genannten Stärke stößt das Modell der Dechiffrierung aber auch auf Grenzen sprachsensiblen Agierens und so lassen sich für den Einsatz von Wortkritik im Kontext des Literaturunterrichts abschließend folgende drei Aspekte festhalten: Dem Modell der Dechiffrierung gelingt es, 1) eine Aufmerksamkeit für die Art und Wirkungsweise des Einsatzes potenziell verletzender Wörter im Kontext Literatur zu entwickeln sowie 2) einen möglichen Weg aufzuzeigen, in Analysen und literarischen Unterrichtsgesprächen diversitäts- und diskriminierungssensibel mit Sprache umzugehen. Gleichzeitig kann das Modell 3) für die Unmöglichkeit sensibilisieren, einen dauerhaft antidiskriminierenden Lernraum über Wortkritik zu gestalten. In diesem letzten Aspekt liegt zugleich eine Grenze des sprachsensiblen Modells. Denn ein wortkritischer Umgang mit explizit gewaltvoller Sprache ist zwar ein wichtiges Moment antidiskriminie-

---

<sup>6</sup> Die Deutschdidaktik lässt sich in drei Teilbereiche untergliedern: die Sprachdidaktik, die Literaturdidaktik und die Mediendidaktik (vgl. Frederking et al. 2018: 106). Einschlägig für antidiskriminierende Wortkritik im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache ist ein Aufsatz von Nina-Maria Klug zur Wortkritik (vgl. Klug 2020). Neben Sprache können auch bewegte oder statische Bilder sowie Ton potenzielle Verletzungen hervorrufen. Diese mediendidaktisch-multimodale Perspektive auf Diskriminierung rückt Klug ebenfalls in einer Studie in den Fokus (vgl. Klug 2021). An beide Arbeiten lassen sich fachdidaktische Modellbildungen anschließen.

render Sprachreflexion, bildet aber nur einen Teilbereich sprachlicher Verletzungen ab. Verwiesen wurde darauf, dass auch vermeintlich positive oder neutrale Äußerungen in bestimmten Kontexten verletzen können. Wortkritik im Kontext literarischen Lernens gilt es daher mit weiteren Wegen der Gestaltung eines diskriminierungssensiblen Lernraums im Deutschunterricht zu verbinden. Dabei handelt es sich zum einen darum, das Zuhören sowie Verunsicherungen im Sprachgebrauch aushalten zu lernen und zum anderen darum, sich eigener, ermächtigender Strategien im Umgang mit sprachlicher Verletzung bewusst zu machen und bewusst einsetzen zu lernen. Entsteht über diese Wege ein sprachbewusster Lernraum, dann kann sich literarisches Lernen auch für alle Schüler:innen jenseits sozialer Situierung (als Mädchen, als Homosexueller, als Schwarze Deutsche) mit der Lust an der Ästhetisierung von Sprache verbinden.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Fontane, T. (1998). Effi Briest. In G. Erler (editorisch betreut durch Hehle, C.) (Ed.), *Theodor Fontane. Große Brandenburger Ausgabe* (Bd. 15: Das erzählerische Werk, pp. 5–350). Aufbau.
- Goethe, J. W. (1988). Götz von Berlichingen. In D. Borchmeyer (unter Mitarbeit von Huber, P.) (Ed.), *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. (1. Abteilung, Bd. 4: Dramen 1765–1775, pp. 279–389). Deutscher Klassiker Verlag.
- Nikolić, J. (2006). Der Spiegel. In J. Nikolić (Ed.), *Weißer Rabe, schwarzes Lamm* (p. 13). Drava.

### Sekundärliteratur

- Abraham, U., & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Schmidt.
- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. VSA.
- Arndt, S., & Hamann, U. (2015). ‚Mohr\_in‘. In S. Arndt, & N. Ofuatey-Alazard (Eds.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk* (pp. 649–653). Unrast.
- Arndt, S., & Hornscheidt, A. (2004). „Worte können sein wie winzige Arsendosen.“ Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In S. Arndt, & A. Hornscheidt (Eds.), *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (pp. 11–74). Unrast.
- Arndt, S., & Ofuatey-Alazard, N. (Eds.). (2015). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk*. Unrast.
- Berger, N. (2010). *EinFach Deutsch. Theodor Fontane: Effi Briest ... verstehen*. Schöningh.
- Bogdal, K.-M. (2003). Eliminatorische Normalisierungen. Lebensläufe von ‚Zigeunern‘ in narrativen Texten. In U. Gerhard, W. Grünzweig, & J. Link (Eds.), *(Nicht) normale Fahrten. Faszination eines modernen Narrationstyps* (pp. 157–167). Synchron Wiss.-Verl. der Autoren.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.
- Çiçek, A., Heinemann, A., & Mecheril, P. (2014). Warum die Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In G. Hentges, & K. Nottbohm (Eds.), *Sprache – Macht – Rassismus* (pp. 309–326). Metropol.

- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Hohengehren.
- Derrida, J. (2001). Signatur Ereignis Kontext. In P. Engelsmann (Ed.), *Limited Inc* (pp. 15–45). Passagen.
- Fanon, F. (2013). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Turia+Kant.
- Foucault, M. (1997). *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer.
- Frederking, V. (2021). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, H. W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik* (pp. 427–470). Schneider Hohengehren.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2018). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* (3rd ed.). Erich Schmidt.
- Garbe, C. (2008): „Echte Kerle lesen doch?!“ Konzepte einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung aus den angelsächsischen Ländern. In S. Thielking, & U. Buchmann (Eds.), *Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen* (pp. 69–82). Peter Lang.
- Hahn, H., Laudenberg, B., & Rösch, H. (2015). Einleitung. In H. Hahn, B. Laudenberg, & H. Rösch (Eds.), *„Wörter raus!?!“: Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch* (pp. 7–13). Beltz Juventa.
- HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Johann, C. (2010). „Zigeuner\_in“. In A. Nduka-Agwu, & A. L. Hornscheidt (Eds.), *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (pp. 214–219). Brandes & Apsel.
- Kilian, J. (2003). Sprachpolitik im Alltag: „Political Correctness“. *Der Deutschunterricht*, 55(2), 52–63.
- Kilomba, G. (2010). *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Unrast.
- Kißling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Klug, N.-M. (2020). Wortkritik im Zeichen der Political Correctness und aktuelle Formen antidiskriminierender Wortkritik. In T. Niehr, J. Kilian, & J. Schiewe (Eds.), *Handbuch Sprachkritik* (pp. 81–87). J. B. Metzler.
- Klug, N.-M. (2021). *(Afro)Deutschsein. Eine linguistische Analyse der multimodalen Konstruktion von Identität*. De Gruyter.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Laudenberg, B. (2015). Bitte keine „Sprachpolizei“ für literarische Texte. In H. Hahn, B. Laudenberg, & H. Rösch (Eds.), *„Wörter raus!?!“: Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch* (pp. 154–166). Beltz Juventa.
- KMK (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)

- KMK (2014). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Wolters Kluwer.
- McElvany, N., Kessels, U., Schwabe, F., & Kasper, D. (2017). Geschlecht und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Eds.), *IGLU 2016. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 177–194). Waxmann.
- Mecheril, P. (2006). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten ... . In R. Leiprecht, & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (pp. 462–471). Wochenschau.
- Meyer-Bothling, J. (2008). *Theodor Fontane: Effi Briest. Klausurtraining*. Klett.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Eds.). (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. Harvard University Press.
- Neumeyer, H. (2013). Diskurs. In R. Borgards, H. Neumeyer, N. Pethes, & Y. Wübben (Eds.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 32–36). Metzler.
- Randjelovic, I. (2015). „Zigeuner\_in“. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Eds.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk* (pp. 671-677). Unrast.
- Schede, H.-G. (2010). *Theodor Fontane: Effi Briest*. Schroedel.
- Schmidt, B., Dietrich K., & Leiprecht R. (2011). Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes. In W. Scharathow, & R. Leiprecht (Eds.), *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (Vol. 2, pp. 154-170). Wochenschau.
- Schößler, F. (2012). Konstellatives Lesen. Kanonliteratur und ihre populärkulturellen Kontexte. In H. Uerlings, & I.-K. Patrut (Eds.), *Postkolonialismus und Kanon* (pp. 135–153). Aisthesis.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Winko, S. (2003). *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Erich Schmidt.
- Yeboah, A. (2017). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In K. Fereidooni, & M. El (Eds.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (pp. 143–161). Springer.
- Zentralrat deutscher Sinti und Roma (2015, October 9). *Erläuterungen zum Begriff „Zigeuner“*. <https://zentralrat.sintiundroma.de/sinti-und-roma-zigeuner/>