

# **Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung**

**Thema der Arbeit (laut Zulassungsbescheid):** „ich werde trotzdem afrikanisch sein, auch wenn ihr mich gerne deutsch haben wollt und werde trotzdem deutsch sein, auch wenn euch meine schwärze nicht paßt.“ Afrodeutsche Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache

eingereicht von: Laura Kiefer

Abgabetermin laut Zulassungsbescheid: 25.10.2022

Prüferin (Betreuerin): Prof. Dr. Almut Hille

Prüferin: Prof. Dr. Jutta Müller-Tamm

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>3</b>
1.1 TERMINOLOGIE	9
<b>2. ZENTRALE BEGRIFFE</b>	<b>11</b>
2.1 GEDÄCHTNIS UND ERINNERUNG	11
2.2 INDIVIDUELLES UND KOLLEKTIVES GEDÄCHTNIS: KONZEPTE	14
2.2.1 KOLLEKTIVES BZW. SOZIALES GEDÄCHTNIS NACH MAURICE HALBWACHS	14
2.2.2 PATHOSFORMELN NACH ABY WARBURG	17
2.3 „DAS KULTURELLE GEDÄCHTNIS“ NACH JAN UND ALEIDA ASSMANN	19
<b>3. ERINNERUNGSORTE NACH PIERRE NORA</b>	<b>21</b>
3.1 KRITIK AN DEN <i>LIEUX DE MÉMOIRE</i>	26
3.2 EXKURS: <i>MULTIDIREKTIONALES ERINNERN</i> NACH MICHAEL ROTHBERG	29
3.3 DEUTSCHE ERINNERUNGSORTE	34
<b>4. KULTURELLES LERNEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE</b>	<b>37</b>
4.1 ERINNERUNGSORTE IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	41
<b>5. METHODOLOGISCHE VORÜBERLEGUNGEN</b>	<b>47</b>
5.1 ERGÄNZUNG DER AFRODEUTSCHEN ERINNERUNGSORTE	51
<b>6. UNTERRICHTSENTWÜRFE</b>	<b>52</b>
6.1 SEMINARPLAN	53
6.2 UNTERRICHTSENTWURF 1	57
6.3 UNTERRICHTSENTWURF 2	63
6.3 UNTERRICHTSENTWURF 3	68
<b>7. FAZIT</b>	<b>75</b>
<b>8. LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>77</b>
<b>9. ANHANG</b>	<b>85</b>
ANHANG 1: INHALTSVERZEICHNIS ZU DEUTSCHEN ERINNERUNGSORTEN	85
ANHANG 2: BILDMATERIAL EINSTIEG UNTERRICHTSENTWURF 1	87
ANHANG 3: POSTKARTEN AUS DER KOLONIALZEIT UNTERRICHTSENTWURF 1	88
ANHANG 4: TEXTAUSSCHNITT <i>ADAS RAUM</i> (2021) UNTERRICHTSENTWURF 2	89
ANHANG 5: ARBEITSBLATT UNTERRICHTSENTWURF 2	95
ANHANG 6: COVER DEUTSCHE/ITALIENISCHE AUSGABE UNTERRICHTSENTWURF 2	96
ANHANG 7: VORBEREITENDE HAUSAUFGABE UNTERRICHTSENTWURF 3	97
ANHANG 8: KARIKATUR RASSISMUS UNTERRICHTSENTWURF 3	101
ANHANG 9: ARBEITSBLATT GEDICHTE UNTERRICHTSENTWURF 3	102
ANHANG 10: SONGTEXT UNTERRICHTSENTWURF 3	104

## 1. Einleitung

meine heimat  
ist heute  
der raum zwischen  
gestern und morgen  
die stille  
vor und hinter  
den worten  
das leben  
zwischen den stühlen  
(Ayim 1997)

„Dieses Bild, dass Deutsche *weiß* sind, und blond sind, und blauäugig – das stimmte nie und wird auch nie stimmen. Das ist ein Mythos“.<sup>1</sup> Mit diesen Worten eröffnet die Journalistin Jana Pareigis eine Dokumentation der Deutschen Welle, die den Titel „Afro.Deutschland – Wie ist es, Schwarz und deutsch zu sein?“ trägt. Spätestens seit der „Black Lives Matter“-Bewegung sind Schwarze Menschen, ihre Lebensrealitäten und Erfahrungen immer mehr ins Bewusstsein der allgemeinen Bevölkerung gerückt. Dies bedeutet jedoch leider nicht, dass dadurch auch alle gesellschaftlichen Missstände wie etwa Alltags- oder struktureller Rassismus beseitigt worden sind. Nach wie vor sehen sich Schwarze Menschen tagtäglich rassistischen Begegnungen ausgesetzt, sei es mit anderen Individuen oder durch ihre Darstellung in Literatur, Film und Fernsehen. Nicht selten werden Schwarze Menschen, die der sogenannten „afrodeutschen Community“ angehören, nicht als zur deutschen Gesellschaft zugehörig angesehen:

Meine Hautfarbe ist schwarz. Dadurch werde ich als Ausländerin – Afrikanerin oder Amerikanerin – wahrgenommen. Ich werde immer gefragt, warum ich so gut Deutsch spreche, woher ich komme, usw. [...] Ich antworte meist provozierend, dass ich Deutsche sei. Trotz meiner eindeutigen Antwort geht es weiter: wieso, weshalb, warum? (Adomako 2020: 255).

Diese Tatsache führt zu einer weiteren Problematik: Menschen aus der afrodeutschen Community werden von den meisten *weißen* Deutschen als nicht zur eigenen Gemeinschaft zugehörig empfunden. Über mehrere Jahrhunderte haben *weiße* Deutsche sich selbst als Norm angesehen; die Anwesenheit Schwarzer Menschen war für sie mit einem gesellschaftlichen Wandel verbunden (Layne 2018: 1). Die Anzahl Schwarzer Deutscher Menschen ist, im Gegensatz zu der anderer in Deutschland lebender Minderheiten, zudem vergleichsweise gering – genaue Zahlen gibt es jedoch keine (Michaels 2006: 501). Es wird vermutet, dass ungefähr 500.000 – 800.000 Afrodeutsche in Deutschland wohnhaft sind (Florvil 2020: 4). Dies führt dazu, dass Afrodeutsche in der Regel mit *weißen* Bezugspersonen aufwachsen und im Laufe

---

<sup>1</sup> „Afro.Deutschland – Wie ist es, Schwarz und deutsch zu sein?“ DW Doku. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=g8h3Lx00Axw> Zul. aufgerufen am 09.10.2022, 19.30 Uhr. Min. 00:02-00:09.

ihres Lebens nur wenige Möglichkeiten zur Identifikation mit anderen Menschen afrodeutscher Herkunft finden. In den meisten Kinder- und Jugendbüchern kommen Schwarze Menschen beispielsweise überhaupt nicht vor; und wenn, dann lediglich in einer extrem vorurteilsbehafteten Form (Ayim/Oguntoye/Schultz 2020: 178).

Claus Altmayer (2017: 17) bemerkt in seiner Analyse einer Lektion des Lehrwerks *Menschen B1.1* bereits sehr treffend:

Es [bei der Analyse des Bild- und Textmaterials, LK] entsteht ein Bild, wonach deutschsprachige Menschen offenbar durchweg weiß sind, selten älter als 35 Jahre und grundsätzlich einer wohlhabenden bürgerlichen Mittelschicht angehören. Für andere, davon abweichende Deutungen, etwa unterschiedliche, insbesondere ärmere Milieus, für Menschen mit Migrationshintergrund und nicht-weißer Hautfarbe [...] ist in der hier entfalteten Bilderwelt offenbar kein Platz.

Obschon es in der vorliegenden Arbeit nicht um die Analyse von Lehrwerken gehen soll, greift Altmayer einen wichtigen Aspekt auf, nämlich den der fehlenden Repräsentation. Diese schlägt sich in allen möglichen medialen Formen nieder, in Literatur, Lehrwerken, Film und Fernsehen, aber auch in öffentlichen Plätzen und Diskursen. Altmayer betont es in dieser Analyse nicht explizit (mit dem Terminus „nicht-weiße Hautfarbe“ wird es maximal angedeutet), doch diese fehlende Repräsentation trifft auch und insbesondere auf die afrodeutsche Community zu.

Dieses fehlende Bewusstsein für Schwarze Menschen innerhalb der eigenen Bevölkerung kann unter anderem damit begründet werden, dass in Deutschland, im Vergleich zu anderen Ländern, die als Kolonialmächte gelten (beispielsweise Frankreich) keine so ausgeprägte Erinnerungskultur in Bezug auf die eigene Kolonialpolitik existiert (Albrecht 2017: 204). Albrecht (ebd.: 205) begründet diese fehlende Erinnerungskultur in Bezug auf den deutschsprachigen Kolonialismus wie folgt:

For Germany [...] roughly 30 years of colonial empire might seem too short a period to measure up the centuries-long experiences of major colonial powers and everything such experiences might entail. This is not to cast Germany in the role of a more or less innocent bystander; it does, however, acknowledge that the duration of colonial rule is crucial and makes a significant difference to a country's post-colonial condition, its dealings with and its references to the colonial past [...].

Ergänzend dazu legt eine Studie, durchgeführt von Pakier und Strath (2010: 14) dar, dass im Wesentlichen vier „dunkle europäische Vergangenheiten“ existieren, die in europäischen Erinnerungskulturen am deutlichsten präsent sind: der Zweite Weltkrieg, der Holocaust, der Kommunismus und der Kolonialismus. Eine solche Auflistung führt ganz automatisch dazu, dass eine gewisse „Rangfolge“<sup>2</sup> innerhalb dieser „Vergangenheiten“ erstellt wird. Sieht man

---

<sup>2</sup> Einer solchen „Rangfolge“ kann beispielsweise durch Rothbergs Modell des multidirektionalen Erinnerns (2009) entgegengewirkt werden, da es die unterschiedlichen Ereignisse in der Geschichte miteinander in Beziehung

diese Begriffe und historischen Ereignisse bzw. Epochen nun im Kontext der deutschen Geschichte, so wird deutlich, dass der Kolonialismus, im Vergleich zu den anderen drei „Vergangenheiten“, eine deutlich unwesentlichere und kleinere Rolle einnimmt als alle anderen. Dementsprechend wird dieser Teil der Vergangenheit öffentlich weniger aufgearbeitet und rezipiert als Ereignisse, die für „größer und wichtiger“ erachtet werden. Zum zweiten zeigt diese Auflistung auf, wie sehr es darauf ankommt, auf welcher Seite der Geschichte die sich erinnernde europäische Nation stand – auf der Seite der Opfer oder auf der der Täter:innen<sup>3</sup>? Je nach dem, wie die Beantwortung dieser Frage ausfällt, gestaltet sich in der Regel auch die Art der Erinnerungskultur, die daraus entsteht (Albrecht 2017: 206).<sup>4</sup>

In der öffentlichen Erinnerungskultur sowie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache hat sich seit den 1980er Jahren das Konzept der *Lieux de mémoire*, zu Deutsch *Erinnerungsorte* durchgesetzt, um über für eine bestimmte Gemeinschaft bedeutende Praxis der Erinnerung zu sprechen und diese zu vermitteln. Dadurch werden stetig neue Publikationen zu Erinnerungsorten veröffentlicht, sowohl in einem (trans-) nationalen als auch in einem regionalen oder lokalen Rahmen (Badstübner-Kizik/Hille 2015: 7).<sup>5</sup> Obwohl viele dieser Beiträge durchaus auch globale

---

setzt, statt sie isoliert voneinander zu betrachten. Dieses Modell wird in einem nachfolgenden Kapitel näher erläutert werden,

<sup>3</sup> Rothberg (2019) hat hierzu das Konzept der sogenannten *Implicated Subjects* entworfen, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Kategorien „Opfer“ und „Täter:innen“ um eine weitere Dimension zu ergänzen. Viele Deutsche sehen sich – insbesondere in Bezug auf den Holocaust, aber auch auf die Kolonialgeschichte – heute nicht mehr als Täter:innen, was teilweise nachvollziehbar ist, da man selbst zum Zeitpunkt der historischen Epoche und Verbrechen noch nicht gelebt hat, daher nicht selbst agiert und maximal die (gesellschaftliche) Verantwortung übertragen bekommen hat, solche Ereignisse nicht wieder geschehen zu lassen. Ähnlich verhält es sich mit der Position der „Opfer“, denn obwohl die Hinterbliebenen mit dem Schmerz und der Ungerechtigkeit der Taten zurückgelassen werden, so sind sie nicht mehr direkt als Opfer ebendieser zu bezeichnen; und sie identifizieren sich teilweise auch nicht als solche. Zur Auflösung dieses Gewissenskonflikts schlägt Rothberg das folgende Konzept vor: „Implicated subjects occupy positions aligned with power and privilege without being themselves direct agents of harm; they contribute to, inhabit, inherit, or benefit from regimes of domination but do not originate or control such regimes. An implicated subject is neither a victim nor a perpetrator, but rather a participant in histories and social formations that generate the positions of victim and perpetrator [...]. Implicated subjects do not fit the mold of the “passive” bystander either. Although indirect or belated, their actions and inactions help produce and reproduce the positions of victims and perpetrators (Rothberg 2019: 1).“

<sup>4</sup> Es ist in diesem Zusammenhang jedoch auch wichtig zu erwähnen, dass Schwarze Deutsche in der Öffentlichkeit über einen längeren Zeitraum hinweg nicht als ernstzunehmende Intellektuelle oder Kulturschaffende wahrgenommen und entweder davon ausgeschlossen, oder auf eine degradierende Art und Weise öffentlich dargestellt wurden. Dies kann damit begründet werden, dass die Art von Wissenserwerb und –vermittlung nicht der eurozentrischen *weißen* entspricht (Kelly 2016: 8): „[...] Black Germans or other African descended peoples were either included in the public sphere in degrading ways that were based on White Germans’ gazes and perspectives, and/or they were excluded from the public sphere because they were not considered to be thinkers. Though some Black Germans were formally educated and others were not, they still spoke their truth to power about race, colonialism, and other topics (Florvil 2020: 6).“

<sup>5</sup> Dazu zählen beispielsweise die folgenden Publikationen: *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt, 2007), der Sammelband *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen* (Roche/Röhling [Hrsg.], 2014) sowie die Publikation *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (Badstübner-Kizik/Hille [Hrsg.], 2015).

und migrationsbezogene Aspekte in ihre Entwürfe und Überlegungen zu Erinnerungsorten mit einbeziehen, so ist auffällig, dass die Perspektiven und Erfahrungen der afrodeutschen Community sich in diesen Publikationen nicht wiederfinden. Dies betrifft auch die Sammelbände der *Deutschen Erinnerungsorte* (2001), die dieser Arbeit zugrunde gelegt werden sollen.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit sollen zentrale Begriffe wie „Gedächtnis“ und „Erinnerung“ weitestgehend definiert werden, da diese als Voraussetzung für die nachfolgenden Abschnitte zu individuellem und kollektivem Gedächtnis (nach Halbwachs/Warburg) angesehen werden können. Eine zentrale Erkenntnis aus diesen beiden Ansätzen ist, dass Kultur und ihre Überlieferungen Produkte menschlicher Tätigkeit sind und diese nicht in einer Art genetischem Gedächtnis liegen, sondern es soziale Interaktionen und Festschreibungen in materiellen Objekten benötigt, damit Kulturen bzw. kulturelle Produkte im öffentlichen Bewusstsein weiterleben (ErlI 2017: 18-19). Im Anschluss wird das „kulturelle Gedächtnis“ (nach Jan & Aleida Assmann) näher ausgeführt. Unter diesem Begriff fasst J. Assmann den in jeder Gesellschaft und jeder Epoche vorhandenen Bestand an Texten, Bildern und Riten zusammen, durch deren Pflege das Selbstbild ebendieser Gesellschaft stabilisiert. Auch das kollektiv geteilte Wissen zählt hierzu (Assmann 1988: 15). Nach dieser theoretischen kulturwissenschaftlichen Fundierung folgt die Theorie zum Konzept der *Lieux de mémoire* nach Pierre Nora. Bei den Erinnerungsorten handelt es sich nicht um ein im engsten Sinne kollektives Gedächtnis, sondern eher um eine Ansammlung von Erinnerungsträgern, die das Gedächtnis von Individuen konstituieren sollen. Daher sind *Lieux de mémoire* auch nicht ausschließlich als physikalische Orte zu verstehen, sondern als sogenannte ‚loci‘, die Erinnerungsbilder einer bestimmten Nation oder Gruppe aufrufen. Dazu zählen dann nicht nur tatsächliche Orte und Schauplätze, sondern Gebäude, Denkmäler, Kunstwerke, Persönlichkeiten, Rituale, Gedenktage, philosophische und wissenschaftliche Texte sowie symbolische Handlungen (ErlI 2017: 20). Neben der Definition der Erinnerungsorte sollen ebenfalls die Kriterien zur Benennung eines solchen aufgeführt werden. Anschließend werden einige Kritikpunkte an Pierre Noras Konzept der *Lieux de mémoire* angeführt. In diesem Zuge wird es ebenfalls einen kleinen Exkurs zu Michael Rothbergs *Multidirectional Memory* geben, welches deutlich macht, dass es weder notwendig noch zeitgemäß ist, von singulären Ereignissen in der Geschichte auszugehen. Anstelle von einer Konkurrenz unterschiedlicher Erinnerungen geht Rothberg davon aus, dass diese gut nebeneinander existieren, sich gegenseitig beeinflussen und miteinander in Verbindung treten können. Von den französischen Erinnerungsorten und ihrer Kritik geht es anschließend weiter zu der

Publikation deutscher Erinnerungsorte, die 2001 herausgegeben wurde und die an dieser Stelle genauer betrachtet werden soll. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Sammlung insgesamt sehr *weiß* ist und wenig Identifikationsmöglichkeiten für Schwarze bzw. Menschen der afrodeutschen Community bietet.

Nach den aufgeführten kulturwissenschaftlichen Grundlagen folgt eine Übersicht über das kulturelle Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Zentral ist hier die Feststellung, dass heutzutage nicht mehr von einem *landeskundlichen* sondern von einem *kulturbezogenen* Lernen (Altmayer 2017: 10) die Rede ist. Anschließend soll das Konzept der Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache näher beleuchtet werden. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Arbeit mit *Lieux de mémoire* das kulturbezogene Lernen im fremdsprachlichen Unterricht fördern kann, da Lerner:innen dazu angehalten werden, Diskurse zu eröffnen und ihre eigenen kulturellen Deutungsmuster im Unterricht zu nutzen. Es sollten jedoch einige zusätzliche Kriterien bei der Auswahl bedacht werden, die in diesem Abschnitt ebenfalls aufgeführt werden, u.a. ihr Wiedererkennungswert für Gruppen sowie die Rezeption in der Gegenwart. Nicht zuletzt wird das Konzept der *Linguistic Landscapes* eingeführt, da dieses in Zusammenhang mit einigen afrodeutschen Erinnerungsorten bedeutsam sein wird. Im Anschluss daran folgen Vorschläge zur Ergänzung der Publikation zu *Deutschen Erinnerungsorten* (2001). Die Oberkategorien bleiben hierbei bestehen und werden um entsprechende *Lieux*, die für die afrodeutsche Community bedeutsam sein könnten, ergänzt.

Auf diese Grundlagen folgen die Konzeption eines Seminarplans zu afrodeutschen Erinnerungsorten im Modulpaket *Berlin- und Deutschlandstudien* der Freien Universität Berlin auf dem Niveau B2/C1 sowie drei Unterrichtsentwürfe zu ausgewählten Sitzungen. Die Unterrichtsentwürfe wurden so ausgewählt und konzipiert, dass sie unterschiedliche Medien (Bilder, literarische und lyrische Texte), Kompetenzbereiche (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) und Methoden (z.B. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, kreative Aufgaben, globales und detailliertes Lesen) abdecken.

Bislang liegen keine Publikationen zum Thema „Afrodeutsche Erinnerungsorte“ vor. Als ein zentrales Werk der afrodeutschen Community, das in den Unterrichtsentwürfen ebenfalls aufgegriffen werden wird, gilt jedoch die Publikation *Farbe bekennen* (1986), die unter anderem der Arbeit von Audre Lorde zu verdanken ist. Während ihres Aufenthalts als Gastprofessorin

an der Freien Universität Berlin zwischen 1984 und 1992 stellte sie fest, dass es weder Forschungen zur Geschichte Schwarzer Menschen noch eine Schwarze Community in Deutschland gab. Dies nahm Lorde zum Anlass, mehrere Seminare und Schreibworkshops durchzuführen, die sich vor allem an ihre Schwarzen Student:innen richteten und dazu dienen sollten, ihre Geschichten aus selbstbestimmter Perspektive aufzuschreiben. Das aus diesen Seminaren entstandene (Standard-) Werk *Farbe bekennen* stellte einen der ersten deutschsprachigen Beiträge zur Kritik Schwarzer Frauen am deutschen Kolonialismus dar. Durch die Publikation wurde ein postkolonialer Diskurs in der deutschen Wissenschaft und Politik eröffnet, der dazu führte, dass weitere pädagogische, psychologische, literatur- und kulturwissenschaftliche, historische und politische Arbeiten von Schwarzen Autor:innen veröffentlicht wurden (Kelly 2016: 11), von denen einige auch in den nachfolgenden Unterrichtsentwürfen thematisiert werden sollen.

Jürgen Zimmerer publizierte bereits im Jahr 2013 eine Sammlung deutscher kolonialer Erinnerungsorte. In *Kein Platz unter der Sonne* nennt Zimmerer viele wichtige Schauplätze, Ereignisse und Werke, unter anderem die „Berliner Kongokonferenz“, den „Sarotti-Mohr“ und „Die Hunnenrede“. Dabei konzentriert der Autor sich auf eine postkoloniale Perspektive der deutschen Erinnerungsorte. Die Erstellung dieser Sammlung begründet er folgendermaßen:

So fehlt in den *Deutschen Erinnerungsorten* nahezu jeglicher Bezug auf die Welt jenseits von Europa. Aber auch der deutsche Kolonialismus kommt in ihnen nicht vor [...] Dadurch wird nicht nur der Anteil Deutschlands am Kolonialismus ignoriert, sondern auch die Tatsache, dass die europäische Moderne an sich ohne das Wirken der Europäer in ‚Übersee‘ nicht denkbar ist (2013: 13).

Uwe Koreik (2015: 31) bemerkt, dass diese Publikation eine „herausragende Anknüpfungsmöglichkeit“ für Lerner:innen der deutschen Sprache auf dem afrikanischen Kontinent biete, da zum einen das eigene Heimatland von der deutschen Kolonialherrschaft betroffen gewesen wäre, und zum anderen Möglichkeiten des Transfers eröffnet werde und zugleich eine ‚deutsche Innensicht‘ thematisiert werden könne.<sup>6</sup>

Nichtsdestotrotz handelt es sich bei dieser Sammlung um *koloniale* Erinnerungsorte. Während diese selbstverständlich einen großen und wichtigen Teil im öffentlichen Erinnerungsdiskurs ausmachen, kann die Geschichte der afrodeutschen Community nicht auf diesen Zeitrahmen

---

<sup>6</sup> Während dem grundsätzlich zuzustimmen ist, würde ich das Einsatzgebiet und die Wirkung dieser und ähnlicher Publikationen erweitern und behaupten, dass sie ebenso wichtige Anknüpfungsmöglichkeiten sowohl für die afrodeutsche Community als auch für die *weiße* Mehrheitsgesellschaft bietet. Zum ersten sollten koloniale Erinnerungsorte nicht nur die auf dem afrikanischen Kontinent lebende Bevölkerung etwas angehen. Immerhin zählt sich die *weiße* Mehrheitsgesellschaft für die Zeit des Kolonialismus verantwortlich, obwohl sie die Auswirkungen der Taten damals wie heute nicht zu spüren bekam. Zum zweiten stellen diese kolonialen *Lieux de mémoire* wichtige Erinnerungen für einen Teil der deutschen Bevölkerung dar, nämlich für den der afrodeutschen Community.

und diesen Diskurs beschränkt werden. Daher machen die kolonialen Erinnerungsorte eben nur einen Teil der afrodeutschen Erinnerungsorte aus, um die es in dieser Arbeit gehen soll.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine Übersicht bzw. eine Präsenz afrodeutscher Erinnerungsorte derzeit weder existiert noch im öffentlichen Raum besonders präsent ist. Daher soll in dieser Arbeit eine Auswahl an möglichen Erinnerungsorten erarbeitet werden, die zentrale „Orte“ der afrodeutschen Community repräsentiert und ein Bewusstsein für die Präsenz dieser Bevölkerungsgruppe schafft. Dabei sollen bereits bestehende Kategorien der deutschsprachigen Erinnerungsorte um wichtige Dimensionen ergänzt werden.

### 1.1 Terminologie

Im Kontext dieser Arbeit erscheint es sinnvoll, einige grundsätzliche Begrifflichkeiten zu klären, die im Verlauf genutzt werden.

Allgemein soll bemerkt werden, dass problematische, diskriminierende und/oder rassistische Begriffe, wie das N-Wort, in dieser Arbeit von der Verfasserin nicht reproduziert und nur dann in direkten Zitaten genutzt werden, überwiegend in diesem Kapitel und in den Unterrichtsentwürfen, wenn diese von den Autor:innen in der Originalversion des Textes ebenfalls genutzt wurden. An anderen Stellen im Text werden diese Begriffe zensiert.

Weiterhin enthält bereits der Titel dieser Arbeit einen Begriff, dessen Auswahl durch die Autorinnen des Bandes *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* im Folgenden begründet werden soll:

Mit dem Begriff „afro-deutsch“ kann und soll es nicht um Abgrenzung nach Herkunft oder Hautfarbe gehen, wissen wir doch allzu gut, was es heisst, unter Ausgrenzung zu leiden. Vielmehr wollen wir „afro-deutsch“ den herkömmlichen Begriffsbezeichnungen wie „Mischling“, „Mulatte“ oder „Farbige“ entgegensetzen, als einen Versuch, uns selbst zu bestimmen, statt bestimmt zu werden (Ayim/Oguntoye/Schultz 2020: 20).

Dieser Begriff wurde von den Autorinnen, in Zusammenarbeit mit Audre Lorde, in Anlehnung an den Begriff „afro-amerikanisch“ im Jahr 1986 entwickelt. Daher soll diese von Schwarzen Frauen entwickelte Selbstbezeichnung auch in dieser Arbeit genutzt werden.<sup>7</sup>

Im Folgenden ist zudem von Schwarzen Menschen die Rede. „Schwarz“ ist hier als ein Ausdruck der selbst gewählten sozialpolitischen Positionierung von Personen und Personengruppen, die ihren Ursprung in Afrika haben und durch Kolonialrassismus diskriminiert sind, zu

---

<sup>7</sup> Tiffany N. Florvil (2020: 4) merkt jedoch an, dass die Begriffe *Afrodeutsche* und *Schwarze Deutsche* zwar synonym gebraucht werden, einige in der Community heute jedoch den letzteren Ausdruck bevorzugen würden, da dieser weniger Erinnerungen an die Zeit des Kolonialismus hervorrufe und inklusiver sei. Da der Begriff *afro-deutsch* jedoch von vielen der hier zitierten Autor:innen als Selbstbezeichnung verwendet wird, werden in dieser Arbeit beide Begriffe genutzt.

verstehen. „Schwarz“ wird stets mit einem Majuskel geschrieben, auch in der adjektivischen Verwendung, um die biologisierende Vorstellung von (Haut-) Farbe zu brechen und die soziale Realität, die aufgrund dieser kolonialisierten Vorstellung hergestellt wird, zum Ausdruck zu bringen (Kelly 2016: 7).

Dies führt zum nächsten Begriff, den *weißen* Menschen. Dieser wird kursiv gesetzt, um die privilegierte Position von *Weiß*en in Bezug auf Rassismus auszudrücken und sichtbar zu machen (ebd.: 9). Im Gegensatz zu dem Terminus „Schwarz“ handelt es sich zwar ebenfalls um eine Konstruktion, jedoch nicht um eine politische Selbstbezeichnung aus einer Widerstandssituation heraus (Sow 2018: 25).

Zudem ist auch von der afrodeutschen „Community“ die Rede. Die Verwendung des englischen Begriffs ist darin begründet, dass für diesen keine adäquate Übersetzung ins Deutsche existiert.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Mittlerweile führt sogar der Duden den Begriff: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Community> Zul. aufgerufen am 14.10.2022, 16.45 Uhr.

## 2. Zentrale Begriffe

Im Folgenden sollen einige zentrale Begriffe und Konzepte eingeführt und definiert werden, die als theoretische Grundlage für die nachfolgende Erarbeitung der Erinnerungsorte sowie der Unterrichtsentwürfe von großer Bedeutung sind. Dazu zählen zum einen grundlegende Begriffe wie *Gedächtnis* und *Erinnerung*, von denen aus anschließend zu weiterführenden Konzepten wie dem individuellen, sozialen, kulturellen und kulturellen Gedächtnis und den Erinnerungsorten übergegangen wird.

### 2.1 Gedächtnis und Erinnerung

Not strictly separable from either history or representation, memory nonetheless captures simultaneously the individual, embodied and lived side *and* the collective, social, and constructed side of our relations to the past (Rothberg 2009: 4).

Die Gedächtnis- und Erinnerungsforschung nimmt heutzutage vielerorts einen großen Stellenwert ein. Erll (2017: 1) stellt diesbezüglich fest: „'Gedächtnis' ist ein Thema, das zusammenführt wie kein anderes“. Mit dem Begriff *Gedächtnis* und seiner Problematik beschäftigen sich heute unterschiedliche wissenschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Diskurse. Zum einen spielt das Gedächtnis als gesamtkulturelles Phänomen in verschiedenen kulturellen Bereichen eine wichtige Rolle. Erinnern und Vergessen werden beispielsweise in der zeitgenössischen Literatur und Kunst rezipiert, und es ist in Deutschland spätestens seit dem sogenannten „Historikerstreit“ zu einem immer wieder aufgegriffenen, kontroversen Diskussionsgegenstand geworden. Zudem kann das Gedächtnis auch als interdisziplinäres Phänomen angesehen werden, da sich mittlerweile die unterschiedlichsten Forschungsdisziplinen (bspw. Kultur-, Literatur- und Religionswissenschaft, Philosophie, Psychologie) mit der Erforschung des Zusammenhangs von Kultur und Gedächtnis beschäftigen. Nicht zuletzt handelt es sich ebenfalls um ein internationales Phänomen, da das kollektive Erinnern in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend transkulturelle und transnationale Formationen angenommen hat (ebd.).

Einleitend sei gesagt, dass durch den sogenannten „memory boom“ der vergangenen Jahrzehnte eine Vielzahl von Begriffen und Konzepten zu dem Begriff „(kollektives) Gedächtnis“ existieren, die von dieser Arbeit nicht vollständig abgedeckt werden können. Ebendiese Hete-

rogenität der Konzepte und der disziplinären Zugriffsweisen auf mitunter identische Gegenstände stellt, laut Astrid Erll, eine der wichtigsten Herausforderungen der heutigen Gedächtnisforschung dar. Über alle Disziplinen hinweg bestünde jedoch Einigkeit darüber, dass *Erinnern* als ein Prozess, *Erinnerungen* als dessen Ergebnis und *Gedächtnis* als eine Fähigkeit oder eine veränderliche Struktur zu konzipieren sei (ebd.: 4-6). Diese Annahmen sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Der Terminus *Erinnerung* geht auf das reflexive Verb ‚sich erinnern‘ zurück. ‚Erinnern‘ wiederum beschreibt das Zurückblicken auf bereits vergangene Ereignisse (Assmann 2011: 182). Gerald Echterhoff und Martin Saar bezeichnen den Vorgang des Erinnerns als etwas, das „im öffentlichen Bewusstsein präsent [ist, LK]“ (Echterhoff/Saar 2002: 13). Die beiden Autoren (ebd.: 17ff.) benennen in ihrer Einleitung einige wesentliche Aspekte des Erinnerns. Zunächst ist eine gewisse Kontextualität gegeben, da der Vorgang des Erinnerns durch soziale, öffentliche und intersubjektive Bezugsrahmen geprägt ist. Weiterhin ist das Erinnern auf die soziale Situiertheit angewiesen, die sich durch die Zugehörigkeiten zu mehreren sozialen Gruppen (Familie, Konfession, Beruf, etc.) zeigt. Zum dritten ist in den Prozess des Erinnerns Kreativität sowie Rekonstruktivität eingebunden, wie Halbwachs bereits 1925 feststellte: „Das Gedächtnis läßt die Vergangenheit nicht wiederaufleben, sondern es rekonstruiert sie“ (1925/1985: 8). Erinnerungen sind folglich keine realen Abbilder, sondern vielmehr Versionen der Vergangenheit. Auch Aleida Assmann (2011: 183) stellt fest, dass die Wiederholung und Wiederherstellung der Erinnerungen in der Gegenwart unweigerlich dazu führt, dass ebendiese sich im Laufe der Zeit verändern. Erinnerungen bezeichnet sie daher als ‚unzuverlässig‘, da die Erinnernden lediglich auf ihre eigene Perspektive zurückgreifen können und sich die Erinnerungen auf ihre Bedürfnisse und Emotionen beschränkt. Zudem werden Erinnerungen im Prozess der Rekonstruktion an das jeweils aktuelle Selbstbild angepasst. Es ist also stets eine Möglichkeit der Täuschung beziehungsweise Verfälschung gegeben. Individuelle und kollektive Erinnerung ist damit also nie ein Spiegel der Vergangenheit, wohl aber ein aussagekräftiges Indiz für die Bedürfnisse und Belange der Erinnernden in der Gegenwart (Erll 2017: 7). Der vierte wesentliche Aspekt des Erinnerns umfasst die Kommunikativität des Erinnerns. Erinnerungen sind stets in einen kommunikativen Kontext der Weitergabe eingebettet, beispielsweise von Lebensgeschichten, Erfahrungen, Normen und Bräuchen. Nicht zuletzt wird auch der Prozess der

Identitätsbildung entscheidend von den Erinnerungen beeinflusst, da die Identitätskonstruktion, egal ob individuell oder kollektiv, über Erfahrungsverarbeitung und Gedächtnisbildung erfolgt (Echterhoff/Saar 2002: 17ff.).

Die Duden-Definition des Verbs ‚erinnern‘ lässt bereits erahnen, dass Erinnerung eng mit dem Konzept des Gedächtnisses verknüpft ist. Diese beschreibt ‚erinnern‘ als „im Gedächtnis bewahrt haben und sich dessen wieder bewusstwerden“.<sup>9</sup> Die dem *Gedächtnis* zugehörigen Ausgangsverben ‚denken‘ und ‚gedenken‘ sind hingegen nicht so deutlich mit dem Begriff verknüpft. Das Gedächtnis bildet, wie bereits angedeutet, die Voraussetzung für den Prozess des Erinnerns, da es im biologischen Organ des Gehirns und dessen neuronalen Netzwerk verankert ist. Das Gedächtnis stellt also die allgemeine Disposition zum Erinnern dar: Ohne das Gedächtnis könnte sich folglich niemand erinnern (Assmann 2011: 182). Nach Pethes und Ruchartz (2001: 13) ist das Gedächtnis als ein „diskursives Konstrukt“ zu begreifen, das sich in verschiedenen Kontexten (sprachlicher, sozialer, historischer, nationaler oder disziplinärer Art) unterschiedlich konstituiert.

Man kann weiterhin festhalten, dass das Gedächtnis als Produkt und Sammelbegriff für Erinnerungen, die dort zusammengefasst und objektiviert werden, fungiert. Metaphorisch wird das Gedächtnis deshalb auch als „Datenspeicher“ bezeichnet, auf den wir zugreifen und mit dessen Hilfe wir uns vergangene Erinnerungen wieder ins Bewusstsein rufen können. Die Tätigkeit des Erinnerns hingegen ist an ein lebendiges Bewusstsein gebunden und findet grundsätzlich in der Gegenwart statt. Durch stete Wiederholungen muss die Erinnerung immer wieder neu hergestellt werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Begriffe *Erinnern* und *Gedächtnis* sich in ihrer Zeitstruktur unterscheiden (Assmann 2011: 182). Über diesen Gegenwartsbezug der Erinnerungen sowie ihren konstruktiven Charakter herrscht in der Forschung weitgehend Einigung (Erl 2017: 6).

Das Gedächtnis entwickelt sich folglich nicht in Isolation, sondern ist auf andere Individuen und Gruppen angewiesen. In dieser Interaktion reagiert es und nimmt Bezug auf andere Kollektiv-Gedächtnisse. Die Nachträglichkeit der Erinnerung gilt auch für das Gedächtnis. Erinnerungen richten sich daher nicht vordergründig nach dem, was eigentlich passiert ist (Stich-

---

<sup>9</sup> „Erinnern“. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/erinnern>. Zul. aufgerufen am 05.09.2022, 16 Uhr.

wort: Unzuverlässigkeit der Erinnerungen), sondern vielmehr danach, wovon später eine Geschichte erzählen werden kann. Die Erzählungen aus der Vergangenheit und woran sich Individuen und Kollektive genau erinnern, hängt zudem auch davon ab, von wem und wozu diese Geschichte in welcher Situation gebraucht wird (Assmann 2011: 191).

## 2.2 Individuelles und kollektives Gedächtnis: Konzepte

Der Einzelne erinnert sich,  
aber er bleibt damit nicht allein  
(François/Schulze 2001: 13)

Gedächtnis und Erinnerung sind sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene eng miteinander verbunden. Erll (2017: 5) definiert das kollektive Gedächtnis wie folgt: „Das ‚kollektive Gedächtnis‘ ist ein Oberbegriff für all jene Vorgänge biologischer, psychischer, medialer und sozialer Art, deren Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in kulturellen Kontexten zukommt“. Das kollektive Gedächtnis ist also der Fokus kulturwissenschaftlicher Neugier, während die Erinnerungskulturen ihr Untersuchungsgegenstand sind (ebd.: 6).

Maurice Halbwachs und Aby Warburg waren die ersten, die das Phänomen des kollektiven Gedächtnisses im Rahmen einer modernen Kulturtheorie als solches benannt und systematisch untersucht haben (ebd.: 11). Im Folgenden sollen ihre Ansätze und Ausführungen daher kurz umrissen werden.

### 2.2.1 Kollektives bzw. soziales Gedächtnis nach Maurice Halbwachs

Der Begriff des *kollektiven Gedächtnisses* wurde erstmals durch den französischen Soziologen und Philosophen Maurice Halbwachs (1925) eingeführt. Zu diesem Zweck verfasste er drei Schriften, in denen er den Begriff des ‚*mémoire collective*‘ entwickelte und sich damit gegen die Theorien seiner Zeitgenossen stellte, beispielsweise Henri Bergson und Sigmund Freud, die Erinnerungen als einen rein individuellen Vorgang verstanden (Erll 2017: 11-12).

Halbwachs untersuchte Formen eines sozialen Gruppengedächtnisses, an dem Personen teilhaben, welche auf einen gemeinsamen Erfahrungsschatz zurückgreifen. Dieses geteilte Gedächtnis wird durch kommunikativen Austausch stabilisiert, wie es beispielsweise in Familien oder Schulklassen der Fall ist. Halbwachs zeigte weiterhin, dass Erinnerungen als solche sozial verankert sind und als kommunikative und soziale Verbindung einer Gruppe fungieren. Seine eher radikale These war, dass Menschen allein kein individuelles Gedächtnis ausbilden, sondern von Geburt an in Gedächtnisgemeinschaften eingeschlossen sind. Das Gedächtnis bildet

sich demnach, wie auch die Sprache, in kommunikativen Prozessen aus, also im Erzählen, Aufnehmen und Aneignen von Erinnerungen (Assmann 2011: 189). Das kollektive Gedächtnis konzipiert sich hierbei jedoch nicht als Gedächtnis einer überindividuellen Instanz. Vielmehr ist es auf das Gedächtnis des Individuums angewiesen, in dem sich das Erleben der Erinnerungen erst vollzieht. Individuen sind demnach stets die Träger:innen kollektiver Erinnerungen (Halbwachs 1950/1991: 31). Das kollektive und das individuelle Gedächtnis stehen damit in einer Beziehung wechselseitiger Abhängigkeit, sodass „das Individuum sich erinnert, indem es sich auf den Standpunkt der Gruppe stellt, und das Gedächtnis der Gruppe sich verwirklicht und offenbart in den individuellen Gedächtnissen“ (Halbwachs 1925/1985: 23). Das individuelle Gedächtnis liegt im Schnittpunkt verschiedener sozialer Einflüsse. Halbwachs beschreibt es als „Treffpunkt mehrerer sich in uns kreuzender Strömungen kollektiven Denkens“ (Halbwachs 1950/1991: 27). Nicht die Erinnerung selbst, sondern die Kombination unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeiten und daraus resultierende Erinnerungsformen und –inhalte sind das wirklich Individuelle, das die Gedächtnisse einzelner Menschen voneinander unterscheidet (ErlI 2017: 13).

Daraus folgt, dass auch Erinnerungen im Kontext beziehungsweise durch eine Vergegenwärtigung anderer entstehen. Durch Interaktion und Kommunikation mit unseren Mitmenschen können uns nicht nur Wissen über Daten und Fakten, sondern auch kollektive Zeit- und Raumvorstellungen, Denk- und Erfahrungsströme vermittelt werden (ebd.). Der Abruf von Erinnerungen unterliegt ebenfalls einem kollektiven Einfluss: „Andere Menschen haben diese Erinnerung gemeinsam mit mir gehabt. Mehr noch, sie helfen mir, diese ins Gedächtnis zurückzurufen“ (Halbwachs 1950/1991: 2f.).<sup>10</sup>

Ein weiteres wichtiges Konzept ist das, was Halbwachs als „intergenerationelles Gedächtnis“ bezeichnet. Unter diesen Begriff fällt beispielsweise das Familiengedächtnis. Seine Träger:innen sind alle Familienmitglieder, die den Erfahrungshorizont des Familienlebens teilen. Durch mündliche Erzählungen, etwa bei Familienfesten, können auch diejenigen am Gedächtnis teilhaben, die das Erinnernte nicht selbst miterlebt haben. Dadurch findet ein Austausch lebendiger Erinnerung zwischen Zeitzeug:innen und Nachkommen statt. Dieses Generationsgedächtnis wird von Halbwachs strikt von der Zeitgeschichte abgetrennt, wie im Folgenden näher beleuchtet werden wird (ErlI 2017: 14).

---

<sup>10</sup> An dieser Stelle soll jedoch betont werden, dass es sich bei den größeren Gruppen und Kollektiven, auf die Halbwachs sich fortwährend bezieht, nicht um ganze Gesellschaften oder Nationen handelt (Echterhoff/Saar 2002: 20-21).

Halbwachs trägt mit dieser Auffassung schon früh zu der Diskussion über die (Un-) Trennbarkeit von Geschichte und Gedächtnis bei, indem er zwischen dem ‚sozialen bzw. kollektiven Gedächtnis‘ und den ‚historischen Erinnerungen‘ unterscheidet. Das soziale Gedächtnis ist hierbei in den Gruppen sowie dem Bewusstsein ihrer Mitglieder verankert und auf ihre Erfahrungen beschränkt (Echterhoff/Saar 2002: 21). Damit ist es zeitlich wie räumlich begrenzt und die Erinnerungen im sozialen Gedächtnis sind stark wertend und hierarchisierend (ErlI 2017: 14). Die historische Erinnerung hingegen hat einen distanzierten, kühleren Blick auf die Ereignisse in der Vergangenheit. Ebendieser Blick hilft durch historiografische Methoden dabei, die vergangenen Geschehnisse schriftlich zu fixieren (Echterhoff/Saar 2002: 21). Die Geschichte ist für Halbwachs universal, sie ist gekennzeichnet durch eine unparteiische Gleichordnung aller vergangenen Ereignisse (ErlI 2017: 14). Diese *eine* Geschichte (Hervorhebung im Original) orientiert sich im Gegensatz zum sozialen Gedächtnis nicht an Kontinuität, Konstanz und Identität, sondern macht Wendepunkte und Entwicklungen an Differenzen fest (Echterhoff/Saar 2002: 21-22). Wie ErlI (2017: 6) jedoch festhält, gibt es zu dieser Diskussion aus heutiger Perspektive einige Gegenpositionen: „Kollektives Gedächtnis ist nicht die Alternative zu – oder ‚das Andere‘ der – Geschichte, es ist auch nicht der Gegenpol zur individuellen Lebenserinnerung, sondern es stellt den Gesamtkontext dar, innerhalb dessen solche verschiedenartigen kulturellen Phänomene entstehen“.

Halbwachs unterstellt den individuellen Erinnerungen zudem eine soziale bzw. kollektive Durchdringung. In diesem Zusammenhang weist er auf die zuweilen unbewusste, unbemerkte Wirkung des Sozialen hin, die Einfluss auf die Erinnerungen des Individuums nimmt. Für Halbwachs gibt es nämlich keine beliebigen oder gar grundlosen Erinnerungen – es muss immer einen Anlass zum Erinnern gegeben haben. Meist liegen diese Anlässe jedoch außerhalb der menschlichen Erkenntnisfähigkeit. Da die Herkunft der Erinnerungen oftmals nicht klar erkennbar ist, sieht sich das Individuum verborgen, in Kollektivstrukturen angelegten Erinnerungsmustern ausgeliefert. Dabei ist der Anteil des Sozialen an diesen Erinnerungen in der Regel größer und die Abhängigkeit von externen Quellen und Kommunikationen stärker, als für gewöhnlich angenommen wird. Daraus folgt, dass das Individuum oft wenig Kontrolle über das Auftreten und die Qualität von Erinnerungen hat (Halbwachs 1950/1991: 32-56).

Das soziale Gedächtnis kann in Hinblick auf die drei Kategorien Gruppe, Gesellschaft und Sprache bestimmt werden. Diese Dimensionen werden bei Halbwachs zwar aufgeführt, sind aber nicht gleichermaßen elaboriert. Wie bereits ausführlich dargelegt wurde, stellt Halbwachs das

kollektive Gedächtnis primär in seinem Bezug zu Gruppen und ihren Mitgliedern dar. Gedächtnis ist dabei jedoch nicht nur abhängig von, sondern zugleich auch beteiligt an der Identität einer Gruppe: Identität und soziales Gedächtnis einer Gruppe fundieren einander wechselseitig. Das individuelle Erinnern ist zwar von der Gesellschaft oder von der Nation abhängig, wird aber lediglich durch die Teilnahme des:der Einzelnen an unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen vermittelt (Echterhoff/Saar 2002: 23). Das kollektive Gedächtnis lehnt sich zudem an topografische Bezugspunkte an. Halbwachs entwarf in diesem Zuge eine topologische Auffassung des Begriffs *Gedächtnis*, in der es die realen Orte sind, an denen sich Erinnerung konkretisiert und materialisiert (ebd.: 21).

Mittlerweile wird der Begriff *kollektives Gedächtnis* nicht mehr ausschließlich auf soziale (Klein-) Gruppen angewandt, die sich untereinander kennen, sondern vermehrt auch für größere Gruppen wie ganze Ethnien, Nationen oder Staaten. Betont werden sollte an dieser Stelle jedoch, dass ebendiese Gruppen nicht automatisch über ein kollektives Gedächtnis verfügen, sondern dass sie mithilfe symbolischer Medien wie Texten, Bildern, Denkmälern und Riten erst eines schaffen müssen. Durch diese gemeinsamen und verbindlichen Bezugspunkte wird eine ‚Wir-Identität‘ geschaffen, die sich nicht durch individuelle Herkunft und Abstammung definiert, sondern in Form von Erlernen, Teilnahme an Ritualen und weiteren Formen praktizierter Zugehörigkeit erworben wird (Assmann 2011: 189).

### 2.2.2 Pathosformeln nach Aby Warburg

Die Abweichungen der Wiedergabe,  
im Spiegel der Zeit erschaut,  
geben die bewusst oder unbewußt  
auswählende Tendenz des Zeitalters wieder  
und damit kommt die wunschbildende, idealsetzende  
Gesamtseele an das Tageslicht (zit. n. Gombrich 1992: 359).

Der zweite bedeutende Entwurf eines kollektiven Gedächtnisses stammt von dem Kunst- und Kulturhistoriker Aby Warburg (1866-1929), der heute allgemein als bedeutender Vordenker einer modernen, interdisziplinär orientierten und ihre Quellenbasis erweiternden Kulturwissenschaft gilt. Warburg beschäftigte sich unter anderem insbesondere mit dem Nachleben der Antike in der Frührenaissance. Diesem Phänomen näherte er sich durch die Untersuchung der Wiederaufnahme bildhafter Details in unterschiedlichen Epochen und Kulturräumen. Mitte der 1920er Jahre verbindet Warburg dann seine kunsthistorische Forschung mit einer Theorie des kollektiven Gedächtnisses (Erl 2017: 16). Während seiner Untersuchungen beobachtete er eine Wiederkehr künstlerischer Formen, beispielsweise bewegte Gewandmotive antiker

Fresken in Renaissancegemälden Botticellis und Ghirlandaios. Dies interpretierte Warburg weniger als Ergebnis einer bewussten Aneignung der Antike durch Künstler:innen späterer Epochen. Vielmehr sah er darin eine erinnerungsauslösende Kraft kultureller Symbole (Warburg 2010).

Eine besondere Bedeutung räumt Warburg dabei den Pathosformeln ein. Bei der Darstellung von sogenannten ‚Superlativen‘ des menschlichen Ausdrucks, beispielsweise leidenschaftlicher Erregung, griffen Künstler der Renaissance auf die Symbole antiker Vorbilder zurück. Ebendiese Symbole bezeichnete Warburg als ‚Pathosformeln‘. Hierbei handelt es sich um kulturelle ‚Engramme‘, die ‚mnemische Energie‘ speichern und die sich unter veränderten historischen Umständen oder an weit entfernten Orten erneut zu entladen vermögen. Das Symbol stellt also eine Art Energiekonserve dar. Diese Theorie fußte Warburg auf dem Modell des Gedächtnispsychologen Richard Semon. Mit dem sozialen Gedächtnis sind für ihn auch moralische Fragen verbunden, denn das antike Pathos ist eine Erinnerung, der die Künstler:innen erliegen, die sie aber auch beherrschen können (Erl 2017: 16-17):

Der affektive Gehalt symbolischer Gebärden bietet dem mit ihnen in Kontakt kommenden ‚zivilisierten‘ Künstler zwar die Chance eines intensiven und prägnanten bildhaften Ausdrucks, stellt aber durch sein Herühren aus ‚primitiven‘ Schichten der Kultur, in denen das Ich noch nicht Herr der Dinge war, auch eine Bedrohung dar. Kunst bewegt sich immer in der gefahrenvollen Zone zwischen Magie und Logik, zwischen ‚primitiver‘ Ekstase und ‚zivilisierter‘ Selbstbeherrschung. Entscheidend ist, ob es der Künstler vermag, die überlieferte Symbolik aufzunehmen und zugleich in sicherer Distanz zu halten, um durch diesen Balanceakt Klarheit und Schönheit zu schaffen (ebd.: 17).

Warburg geht es um etwas, das er ‚künstlerische Sophrosyne‘ nennt: die mäßige und moralische Selbstbehauptung des modernen Menschen angesichts der Erinnerung an die tiefen Schichten seiner Kultur. Diese künstlerischen Techniken zeigen sich beispielsweise in der Neuinterpretation bestimmter Verfahrensweisen oder Symboliken. Weiterhin betont er die für jede Zeit und jeden Ort typischen Veränderungen und Aktualisierungen des sozialen Gedächtnisses. Die genaue Untersuchung des Zusammenspiels von Kontinuität und Umdeutung kultureller Symboliken in Kunstwerken ermöglichen, laut Warburg, Rückschlüsse auf die mentale Dimension der Kultur. Nicht zuletzt verwendet er neben dem Begriff ‚soziales Gedächtnis‘ auch den des ‚europäischen Kollektivgedächtnisses‘ (zit. n. Gombrich 1992: 359), was eine Ausweitung der Trägerschaft ebendieses Gedächtnisses bedeutet. Warburg sieht nämlich, im Gegensatz zu Halbwachs, nicht die mündliche Rede, sondern das potentiell lange Zeiten überdauernde und weite Räume durchquerende Kunstwerk als zentrales Medium des Kollektivgedächtnisses. Sein Gedächtnisbegriff erlaubt es also, historisch variable und gruppen- bzw. na-

tionenspezifische Ausprägungen kultureller Erinnerung zu berücksichtigen und deren Einbettung in eine ‚europäisch-asiatische Erinnerungsgemeinschaft‘ nicht aus den Augen zu verlieren (Erll 2017: 17-18).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Halbwachs‘ und Warburgs Theorien des kollektiven Gedächtnisses grundlegend voneinander unterscheiden. Halbwachs‘ Schriften sind sehr theorielastig, während Warburg keine allgemeine Theorie oder Systematik niedergeschrieben hat. Vielmehr rückt er die materiale Dimension der Kultur und damit die Frage nach der Erinnerung evozierenden und Kultur kontinuierenden Wirkung kultureller Objektivierungen in den Vordergrund. Halbwachs hingegen argumentiert von der sozialen Dimension der Kultur aus, da es ihm vorrangig um die aktive, bewusste, konstruktive und Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Aneignung einer identitätsbezogenen Vergangenheit durch soziale Gruppen geht. Beiden gemein ist jedoch die Erkenntnis, dass Kultur und ihre Überlieferungen Produkte menschlicher Tätigkeit sind, was zu Beginn des 20. Jahrhunderts keineswegs selbstverständlich war, da viele Wissenschaftler:innen das Phänomen der Überlebenskraft von Kulturen mit Konzepten des ‚Rassegedächtnisses‘ zu erklären versuchten. Warburg und Halbwachs konnten aufzeigen, dass eine Kontinuierung vergänglicher sozialer und mentaler Aspekte der Kultur nicht in einer Art genetischem Gedächtnis liegt, sondern in ihrer Vermittlung durch soziale Interaktion und Festschreibung in materialen Objektivierungen begründet ist (ebd.: 18-19).

### 2.3 „Das kulturelle Gedächtnis“ nach Jan und Aleida Assmann

Der Begriff des kulturellen Gedächtnisses, der in den 1980er Jahren maßgeblich von Jan und Aleida Assmann geprägt wurde, stellt heute eines der meistdiskutierten Konzepte der kulturwissenschaftlichen Forschung im deutschsprachigen Raum dar. Die Theorie des kulturellen Gedächtnisses zeigt die Verbindung der Konzepte ‚Kultur‘ und ‚Gedächtnis‘ systematisch, begrifflich differenziert und theoretisch fundiert auf. Bedeutsam ist außerdem die Akzentuierung des Zusammenhangs von kultureller Erinnerung, kollektiver Identitätsbildung und politischer Legitimierung, auf die sich die Kulturwissenschaften seit den 1980er Jahren verstärkt konzentrieren (Erll 2017: 24).

Eine zentrale Voraussetzung für das Konzept nach Assmann ist die begriffliche Trennung zweier unterschiedlicher Register des kollektiven Gedächtnisses. Diesem Konzept folgend besteht ein Unterschied zwischen einem kollektiven Gedächtnis, das auf Alltagskommunikation

basiert, und einem kollektiven Gedächtnis, das auf symbolträchtigen kulturellen Objektivatio-  
nen fußt. Jan und Aleida Assmann unterscheiden daher zwischen dem *kommunikativen Ge-  
dächtnis* auf der einen, und dem *kulturellen Gedächtnis* auf der anderen Seite (ebd.: 24-25).  
Inhalte, Formen, Medien, Träger:innen und Zeitstrukturen dieser beiden Gedächtnisrahmen  
unterscheiden sich grundlegend voneinander, wie Jan Assmann (1992: 56) aufzeigt.

Das *kommunikative Gedächtnis* bildet sich durch Alltagsinteraktionen. Es bezieht sich auf die  
Geschichtserfahrungen der Zeitgenöss:innen und hat daher einen begrenzten zeitlichen Hori-  
zont von ungefähr 80-100 Jahren. Die Inhalte des kommunikativen Gedächtnisses sind verän-  
derlich und es erfolgt keine feste Bedeutungszuschreibung. Alle Teilnehmer:innen gelten als  
gleichermaßen befugt und kompetent, eine gemeinsame Vergangenheit zu erinnern und zu  
deuten. Jan Assmann ordnet das kommunikative Gedächtnis der sogenannten ‚Oral History‘  
zu. Es dient damit als Oppositionsbegriff, um sich vom Konzept des kulturellen Gedächtnisses  
abzuheben, das den eigentlichen Forschungsgegenstand darstellt (Erll 2017: 25).

Das *kulturelle Gedächtnis* hingegen wird von Jan Assmann wie folgt definiert:

Unter dem Begriff kulturelles Gedächtnis fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen  
Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und –Riten zusammen, in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild sta-  
bilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Ver-  
gangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und Eigenart stützt (Assmann 1988: 15).

Es ist eine an feste Objektivationen gebundene, hochgradig gestiftete und zeremonialisierte,  
vor allem in der kulturellen Zeitdimension des Festes vergegenwärtigte Erinnerung. Es trans-  
portiert einen festen Bestand an Inhalten und Sinnstiftungen, zu deren Kontinuierung und In-  
terpretation Spezialist:innen ausgebildet werden, zum Beispiel Pfarrer:innen, Archivar:innen  
oder Schaman:innen. Gegenstand des kulturellen Gedächtnisses sind mythische, als die Ge-  
meinschaft fundierend interpretierte Ereignisse einer fernen Vergangenheit, wie etwa der  
Kampf um Troja. Zwischen dem zeitlichen Rahmen des kommunikativen Gedächtnisses und  
dem des kulturellen Gedächtnisses entsteht also eine Lücke, die von dem Ethnologen Jan Van-  
sina als ‚floating gap‘ bezeichnet wird (Erll 2017: 25).

Der Begriff *kulturelles Gedächtnis* ist zudem an eine Reihe zentraler Merkmale gebunden: die  
Identitätskonkretheit (soziale Gruppen konstituieren ein kulturelles Gedächtnis, aus dem sie  
ihre Identität ableiten), die Rekonstruktivität (das kulturelle Gedächtnis ist ein retrospektives  
Konstrukt), die Geformtheit (das kulturelle Gedächtnis ist auf die Fortführung von Sinn anhand  
fester Ausdrucksformen und –medien angewiesen), die Bildung von sogenannten ‚Erinne-  
rungsfiguren‘ (die Verbindung von einem Bild und einem Begriff oder Narrativ), die Organi-  
siertheit (die Institutionalisierung des kulturellen Gedächtnisses und die Spezialisierung ihrer

Trägerschaft), die Verbindlichkeit (daraus entsteht eine für die Gruppe klare Wertperspektive sowie ein Relevanzgefälle) und zu guter Letzt die Reflexivität (das kulturelle Gedächtnis reflektiert die Lebenswelt der Gruppe, ihr Selbstbild und sich selbst) (Assmann 1988: 13-15).

### 3. Erinnerungsorte nach Pierre Nora

Nur deshalb spricht man so viel vom Gedächtnis,  
weil es keines mehr gibt (Nora 1998: 11).

Obwohl Halbwachs' und Warburgs Theorien heute als zentrale Grundpfeiler der Theoriebildung zum kollektiven Gedächtnis betrachtet und diskutiert werden, fanden sie zur Zeit ihrer Entstehung in den 1920er Jahren nur wenig Beachtung. Interdisziplinär und kulturwissenschaftlich ausgerichtete Untersuchungen zum Gedächtnis als kollektiv bedingtes oder Kultur konstituierendes und kontinuierendes Phänomen wurden erst in den 1980er Jahren wieder aufgenommen. Eines der einflussreichsten Konzepte bilden die *Lieux de mémoire*, die im Bereich der französischen Geschichtswissenschaft durch Pierre Nora etabliert wurden. In dem siebenbändigen Gesamtwerk zu französischen Erinnerungsorten erfährt vor allem die Trennung zwischen Geschichte und Gedächtnis, die bereits von Halbwachs diskutiert wurde, erneut Beachtung (Erl 2017: 20). So betont Nora bereits in seinem Aufsatz *Entre mémoire et histoire*, der dem Band vorangestellt ist: „Gedächtnis, Geschichte: keineswegs sind dies Synonyme, sondern [...] in jeder Hinsicht Gegensätze“ (Nora 1998: 13). Das Werk bringt ein pluralistisches Verständnis von einem kollektiven Gedächtnis mit. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um ein streng kollektives Gedächtnis, wie im Folgenden aufgeführt werden wird, sondern um eine Sammlung von Erinnerungsträgern, die in unterschiedlichen Konstellationen das Gedächtnis (französischer) Individuen bilden sollen (Carrier 2002: 141).

*Erinnerungsorte* sind hierbei in der Tradition der antiken Mnemotechnik im weitesten Sinne als ‚loci‘ zu verstehen, die die Erinnerungsbilder der (zunächst französischen) Nation aufrufen. Darunter fallen geografische Orte, aber auch Gebäude, Denkmäler und Kunstwerke, ebenso wie historische Persönlichkeiten, Gedenktage, philosophische und wissenschaftliche Texte oder symbolische Handlungen. In Frankreich zählen also Paris, der Eiffelturm und Versailles als *Lieux de mémoire*, aber auch Jeanne D'Arc, die französische Flagge sowie der 14. Juli (Erl 2017: 20). *Erinnerungsorte* beinhalten Phänomene von unterschiedlich starker Ausstrahlungskraft, die gruppendifferenzielle, ausschließliche, von mehreren Gruppen geteilte, für mehrere Gruppen gemeinsame oder auch vergleichbare bzw. parallele Bedeutung haben, und zwar auf lokaler oder regionaler, ethischer, sozialer, konfessioneller, sprachlicher oder nationaler Ebene,

ebenso wie auf der Ebene von Generationen. *Lieux de mémoire* verfügen weiterhin über unterschiedlich lange Wurzeln, derer man sich in der Gegenwart nicht unbedingt bewusst ist. Im Laufe ihrer Existenz machen sie mitunter einen mehrfachen Bedeutungs- und Interpretationswechsel durch, sie können ebenso verschwinden, plötzlich wiederbelebt und/oder komplett neu besetzt werden. Besonders starke und präsente *Lieux de mémoire* zeichnen sich durch eine langfristige und mehrmediale Tradierung aus. Durch diese Tradierung von Erinnerung in die Gegenwart haben Erinnerungsorte die Fähigkeit, Verbindungen zwischen dem kulturellen und dem kommunikativen Gedächtnis herzustellen. Erinnerungsorte können weiterhin in unterschiedlicher medialer Form vorkommen. Sie werden über Medien verbreitet und eine aktuelle mediale Form kann einen Erinnerungsort zudem aufrufen, in die Gegenwart zurückrufen bzw. mit dieser verknüpfen (Badstübner-Kizik 2014: 44).

1993 wurde der Begriff der *Lieux de mémoire* sogar in das offizielle französische Wörterbuch *Grand Robert* eingetragen, das diese als eine „Bedeutungseinheit“ definiert, „entweder materiell oder ideell, die der Wille der Menschen oder die Wirkung der Zeit in ein symbolisches Element einer bestimmten Gemeinschaft verwandelt hat“ (Carrier 2002: 143). Nach diesen Definitionen sind Erinnerungsorte also ein Ort für soziale Stabilität. Nora behandelt in seinen Ausführungen jedoch vorrangig den rituellen, institutionellen und politischen Umgang mit diesen Identitätsträgern und weniger die politischen Mechanismen der individuellen Bindung an sie (ebd.).<sup>11</sup> Erinnerungsorte vermögen jedoch kein kollektives Gedächtnis (nach Halbwachs) zu konstituieren (Erl 2017: 20): „Es gibt *lieux de mémoire*, weil es keine *milieux de mémoire* mehr gibt“ (Nora 1998: 11). Ihren Ursprung haben die französischen Erinnerungsorte im 19. Jahrhundert, zur Zeit der III. Republik. Zu dieser Zeit vermochte das nationale Gedächtnis<sup>12</sup> noch kollektive Identität zu stiften. Dies wird im 20. Jahrhundert jedoch hinfällig. Laut Nora befindet sich die Gesellschaft in einem Übergangsstadium, in dem die Verbindung zu der ehe-

---

<sup>11</sup> Erinnerungsorte sind demnach zugleich Träger kultureller Erinnerungen, die wiederum Träger des subjektiven Bewusstseins historischer Kontinuität sind. Der dem Erinnerungsprozess eigene qualitative Bruch zwischen Gegenwart und Vergangenheit schwächt paradoxerweise das Bewusstsein ebendieser Kontinuität. Phänomene, denen man sich heute erinnert und die als *Lieux de mémoire* gelten, verkörpern rückblickend andere moralische und politische Werte als noch vor 200 Jahren. Wenn die Vergangenheit nach Noras Definition heutzutage vorrangig mittels äußerer symbolischer Gegenstände und Rituale statt durch tradierte Erfahrungen zugänglich ist, also über *lieux* statt *milieux*, so bedeutet dies laut Carrier eine „radikale Verwandlung für das moderne Bewusstsein“ (2002: 145-46). Er plädiert daher dafür, dass Historiker:innen den Auswirkungen des sozialen Gedächtnisses auf die öffentliche Meinung, das historische Verständnis im Allgemeinen und auf die Geschichtswissenschaft mehr Aufmerksamkeit schenken (ebd.: 146).

<sup>12</sup> Zu einer aktuellen Diskussion des nationalen Gedächtnisses s. Assmann, Aleida: *Die Wiedererfindung der Nation*. München: C.H. Beck, 2020.

mals lebendigen, gruppen- und nationenspezifischen, identitätsbildenden Vergangenheit abreißt. Daher fungieren Erinnerungsorte als eine Art künstlicher Platzhalter für das nicht mehr vorhandene, natürliche kollektive Gedächtnis (ErlI 2017: 20).

Pierre Noras *Les Lieux de mémoire* enthält zwar eine Sammlung von Aufsätzen über Elemente der französischen Kultur, die in ihrer Vielfalt aber kein verbindliches Gesamtbild der Erinnerung ergeben: Jede:r Einzelne wird seine:ihre eigene Auswahl aus dem ‚Angebot‘ der Erinnerungsorte treffen. Wichtig ist auch zu betonen, dass weder eine Hierarchisierung, noch eine Anordnung zu einer kohärenten Erzählung oder einem Sinngefüge vorgesehen sind. Weiterhin ist der Bruch, der die Vergangenheit von der Gegenwart separiert, zu groß, als dass die aufgeführten Erinnerungsorte in den heutigen Betrachter:innen noch wirkliche Reaktionen, abgesehen von Sentimentalität, hervorrufen könnten. Erinnerungsorte sind demnach Zeichen, die nicht nur auf zu erinnernde Aspekte der (französischen) Vergangenheit, sondern zugleich auch auf das abwesende lebendige Gedächtnis verweisen (ebd.: 20-21).

Nora führt in seinen theoretischen Vorüberlegungen die Voraussetzungen auf, die ein Ereignis, eine Person oder ein Gegenstand bzw. Ort erfüllen muss, um als *Lieu de mémoire* bezeichnet werden zu können. Zu diesem Zweck definiert er drei Dimensionen der Erinnerungsorte, die unterschieden werden können: eine materielle, eine funktionale und eine symbolische (Nora 1998: 32). Unter der materiellen Dimension ist zu verstehen, dass es sich bei Erinnerungsorten im weitesten Sinne um kulturelle Objektivationen handelt. Dazu zählen nicht nur ‚fassbare‘ Gegenstände wie Gemälde oder Bücher, sondern auch vergangene Ereignisse oder gar Schweigeminuten, die ebenfalls eine materielle Dimension aufweisen, da sie „wie ein materieller Ausschnitt einer Zeiteinheit“ (ebd.) seien. Zudem sollten solche Objektivationen in der Gesellschaft eine Funktion erfüllen (=funktionale Dimension). Die zuvor aufgeführte Schweigeminute dient dazu, „periodisch eine Erinnerung wachzurufen“ (ebd.). Nicht zuletzt muss die Objektivation neben ihrer Funktion noch eine symbolische Bedeutung innehaben. Dies ist der Fall, wenn Handlungen zum Ritual werden oder Orte mit einer, wie Nora es nennt, „symbolischen Aura“ (ebd.) umgeben sind. Erst durch die bewusste symbolische Überhöhung, entweder zum Zeitpunkt seiner Entstehung oder auch nachträglich, wird ein Gegenstand der Kultur zum Erinnerungsort (ErlI 2017: 21).

Diese Intentionalität und symbolische Dimension unterscheiden Erinnerungsorte von weiteren kulturellen Objektivationen, so Nora (1998: 32):

„Am Anfang muss es einen Willen geben, etwas im Gedächtnis festzuhalten. Gäbe man das Prinzip dieser Vorgängigkeit auf, würde man schnell von einer enggefaßten Definition [...] zu einer möglichen, aber unscharfen Definition ableiten, die theoretisch jedes einer Erinnerung würdige Objekt einschliesse.“

Die Betonung einer durch den ‚Willen‘ oder durch die ‚Wirkung der Zeit‘ entstandene Bedeutsamkeit eines symbolischen Elements beschreibt den Erinnerungsort als ein semantisches Instrument, an der man die kollektive Identität mittels historischer Ursprünge und aktueller politischer Zweckmäßigkeit ablesen kann (Carrier 2002: 142).

Diese zunächst recht klare Definition von Erinnerungsorten wird im Verlauf der Reihe nach und nach dekonstruiert. Es kommen nun auch Redeweisen („Sterben für das Vaterland“), Denkfiguren („Gaullisten und Kommunisten“) oder soziale Umgangsformen („Galanterie“) als *Lieux de mémoire* hinzu. Etienne François (2005: 8) begründet dieses Phänomen wie folgt: „Sie [die Erinnerungsorte, LK] sind im buchstäblichen Sinne des Wortes ein *work in progress*, das am Ende ganz andere Dimensionen und vor allem ein ganz anderes Aussehen annahm als ursprünglich gedacht“. Diese Entwicklung geht zudem mit einer Erweiterung des Projekts und seiner Zielsetzung einher. Während es zu Beginn des Werkes um die Erforschung von einigen ausgewählten Kristallisationspunkten des nationalen Erbes ging, entstand daraus allmählich eine neue Form der Geschichtsschreibung, die viele Stimmen umfasst und, laut Nora selbst, besser als die „klassische“ Geschichte den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnissen der Zeit entspräche (ebd.: 9).

Viele Kritiker:innen stellen sich daher die Frage, was nun konkret alles zum Erinnerungsort avancieren kann. Die Antwort lautet, so vermutet Ertl, dass alle kulturellen Phänomene, ob materiell, sozial oder mental, die auf kollektiver Ebene bewusst oder unbewusst in Zusammenhang mit der Vergangenheit oder der nationalen Identität gebracht werden können, potentiell den Status eines Erinnerungsortes erlangen können (2017: 21).<sup>13</sup>

Halbwachs und Nora verwenden zwar ähnliche analytische Konzepte, die sich jedoch in ihren Bedeutungen und Sinnzusammenhängen voneinander unterscheiden. So definiert Nora seine Erinnerungsorte beispielsweise als „Kristallisationspunkte unseres nationalen Erbes“ (1995: 83), während Halbwachs die Verortung von Erinnerungen über die Reflexion „kollektive[r] Anhaltspunkte“ vornimmt (1925/1985: 178). Genauer: Der Unterschied zwischen Noras Kristallisationspunkten und Halbwachs‘ Anhaltspunkten liegt darin, dass die *Lieux de mémoire* die Träger des kollektiven Gedächtnisses Ereignisse und Orte der nationalen zunächst französischen Geschichte sind, die im Laufe der Zeit an symbolischer Bedeutung gewonnen haben.

---

<sup>13</sup> Auf weitere Kritik am Konzept der Erinnerungsorte wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen.

Dabei handelt es sich beispielsweise um bestimmte Ereignisse, Symbole oder kulturelle Produkte der Kunst und Literatur. Halbwachs hingegen beschreibt alltägliche Anhaltspunkte, wie ein Mittagessen, ein Stadtviertel oder Naturerfahrungen, die in der gedanklichen Rekonstruktion vergangener Erlebnisse im (Selbst-) Gespräch begründet sind (Carrier 2002: 157). Weiterhin problematisiert Halbwachs, im Gegensatz zu Nora, den Zusammenhang zwischen historischem, sozialem und individuellem Gedächtnis. Zwischen den Individuen und dem Kollektiv stehen kleinere und größere Kreise, ein Geflecht von Kommunikation, geteilten Interessen und gar die Aushandlung von Erinnerungen (Ferry 1996: 44ff). Das problematische Verhältnis zwischen dem individuellen und dem kollektiven Gedächtnis wird am Beispiel des Erwerbs von historischem Wissen im Schulunterricht am deutlichsten (Halbwachs 1950/1991: 103). Nora löst dieses Problem vermeintlich, indem er ihm mit normativen statt analytischen Kategorien begegnet: Das Gedächtnis ist „kulturell“ statt politisch, „sozial“ statt historisch und folglich „archivisch“ und „historiografisch“. Dadurch, dass das kollektive Gedächtnis ausschließlich über historische Spuren und Geschichtsbücher gelehrt und erfahren wird, resultiert, so Nora, eine „unnatürliche“ Geschichtsbezogenheit, in der sich erinnernde Individuen sich nicht mehr mit dem Kollektiv identifizieren. Halbwachs hingegen entwirft ein Interpretationsmodell, mit dem er den Prozess der Überbrückung dieser Kluft durch interpersonelle und transgenerationale Kommunikation interpretiert (Carrier 2002: 159-60).

Die von Pierre Nora selbst als *histoire au second degré* (Geschichte zweiten Grades) bezeichnete Form der Geschichtsschreibung stellt hierbei eine „bereichernde Ergänzung“ der traditionellen Geschichtsschreibung dar, wie Uwe Kreyer (2015: 25) bemerkt. Bei dieser Form von Geschichtsschreibung stehen nicht die Ereignis- bzw. Politikgeschichte im Vordergrund, und der Begriff des ‚Ortes‘ ist auch nicht wörtlich zu verstehen. Vielmehr geht es bei den *Lieux de mémoire* um die Entstehung und Veränderung eines kollektiven Gedächtnisses sowie die identitätsstiftenden Funktionen von Erinnerung. Daher ist die Erarbeitung und Zusammenstellung von Erinnerungsorten zwangsläufig vielschichtig, interdisziplinär und auf einer breiten Quellenbasis angelegt (ebd.: 25-26).

### 3.1 Kritik an den *Lieux de mémoire*

Nicht nur die unscharfe Definition des Begriffs *Erinnerungsort* wurde in der Forschung mehrfach kritisiert.

So ist auch Noras strikte Trennung von Geschichte und Gedächtnis, wie bereits bei Halbwachs nachzulesen ist, durchaus als problematisch anzusehen. Während Halbwachs' Standpunkt noch vor dem Hintergrund des Historismus im 19. Jahrhundert gesehen werden kann, erscheint das Ausblenden der memorialen Funktion von Geschichtsschreibung angesichts der schon in den 1970er Jahren einsetzenden Diskussion um Konstrukthaftigkeit, Perspektivität und Standortgebundenheit der Historiographie „ignorant und befremdlich“ (ErlI 2017: 22). Schwierig zu verstehen ist zudem, wie stark wertbesetzt Nora die Verfallsgeschichte des Gedächtnisses konstruiert (ebd.). Ihm zufolge sind die heutigen Erinnerungskulturen der „Demokratisierung und Vermassung“ dem „Ende der Gedächtnisgesellschaften“ und dem „Ende der Gedächtnisideologien“ ausgesetzt. Dem stellt Nora eine sehr romantisierte Version der ursprünglichen *milieux de mémoire* gegenüber: die „bäuerliche Welt [...], jener Gedächtnisgesellschaft par excellence“ (Nora 1998: 11ff.).

Weiterhin wurde an Noras Konstrukt einer französischen Nationalerinnerung Kritik geübt, die sowohl die französischen Kolonien als auch die Erinnerungskultur der Migrationsgesellschaft außer Acht lasse (vgl. Hue Tam Ho Tai, 2001). Das Berufen auf eine gemeinsame und nationale Erinnerungskultur schließt nicht nur die Erinnerungen von Menschen aus, die der sogenannten Migrationsgesellschaft angehören; es schließt vielmehr auch ebendiese Menschen aus dem gesamten Erinnerungsdiskurs der jeweiligen Nation bzw. Kultur aus, da diese durch die für sie fehlende funktionale und/oder symbolische Bedeutung nicht zugänglich sind. Als Migrant:innen können sie, oft auch in dritter oder späterer Generation, nicht im gleichen Umfang an Erinnerungsorten teilhaben. Dies ergänzen auch Michael Rothberg und Yasemin Yildiz (2011, 43-44):

The key assumption underlying organicist notions of memory is that thickness of social relations requires a common history [...] The *Stadtteilmütter*<sup>14</sup> as a group also offer the image of a new kind of collective that we

---

<sup>14</sup> Das Projekt 'Stadtteilmütter' bot in Berlin lebenden Müttern die Möglichkeit, in gemeinsamen Treffen mehr über die deutsche Geschichte zu lernen und sie zu erleben, beispielsweise durch den Besuch von Konzentrationslagern und Stasi-Gefängnissen, und dabei gleichzeitig Ereignisse aus der Vergangenheit der ‚heimischen‘ Kultur zu diskutieren. Dadurch wird die ‚eigene‘ Geschichte in Verbindung zu der Deutschlands gebracht. Dies führt dazu, dass die Teilnehmerinnen erkennen, dass es in der Geschichte des Landes, in dem sie aufgewachsen sind und/oder sich ‚heimisch‘ gefühlt haben bzw. fühlen, Parallelen zu der Vergangenheit der deutschen Geschichte gibt und dass auch sie in den Erinnerungsdiskurs eingeschlossen werden können, da sie ganz ähnliche (kollektive) Erinnerungen, Erlebnisse und Gefühle haben – auch, wenn sie selbst die ‚Zugehörigkeit‘ zu Deutschland nicht mit der Geburt erworben haben, wie das eher nationalistisch orientierte Konzept der Erinnerungsorte suggeriert, sondern ‚neu‘ hinzugekommen sind.

would suggest more accurately describes the relation between memory and identity than models derived from theorists of collective memory like Maurice Halbwachs and Pierre Nora in which individuals may be defined by multiple group memories, but groups remain bounded and homogenous containers [...] In fact, their mode of belonging and their forms of memory [...] are embodied, collective and affectively powerful, but not bounded or limited [...] This collective practice suggests that memory does not emerge out of formal citizenship or ethnic identity. To the contrary, we conclude, substantive citizenship and political identity are the result of a fidelity to the past that is cultivated and performed in common in the present.

Andreas Huyssen ergänzt, dass Erinnerungsorte im Zeitalter der Globalisierung grundlegend anders konzipiert werden müssen: „the *lieux de mémoire* today function not just in an expanded field but in a field altered by globalization (2003: 97)“.

Dem gegenüber stehen die Auffassungen einiger Forscher:innen, wie beispielsweise Peter Carrier (2002: 143), der auf Folgendes hinweist:

Zudem sind Erinnerungsorte [...] keineswegs Träger oder Elemente einer Gesellschaft, die auf einem geschlossenen (z.B. ethnischen oder politischen) Gruppenverständnis beruht. *Les Lieux de Mémoires* baut auf ein offenes Verständnis vom kollektiven Gedächtnis als eines dynamischen Prozesses mehr oder minder geteilter Erinnerungen, nicht ein vom Einzelnen, von allen Mitgliedern einer homogenen Gemeinschaft geteiltes Gedächtnis. Nora setzt sich nicht für ein unbewegliches, geschlossenes kollektives Gedächtnis, sondern für ein aus mehreren einzelnen Erinnerungen zusammengesetztes Gedächtnis ein, das im Kontext der französischen Nationalgeschichte gipfelt. Aber dieser nationale Kontext ist nicht homogen oder zwingend, sondern offen für immer neue Zusammensetzungen vorhandener Erinnerungsorte.

Carrier lässt jedoch einige wesentliche Punkte der Kritiker:innen außer Acht. Die Offenheit der Erinnerungsorte, von der er spricht, geht im Falle der französischen Erinnerungsorte nämlich nur so weit, als dass weitere Orte hinzukommen, die der *weißen* Mehrheitsgesellschaft entsprechen und mit der diese sich identifizieren können, die in der öffentlichen Wahrnehmung als ‚französisch‘ und damit als der Mehrheitsgesellschaft ‚zugehörig‘ gelesen werden. Menschen mit Migrationsgeschichte oder Schwarze Menschen fallen nicht darunter bzw. bekommen bisher wenig Gehör geschenkt, wenn es darum geht, dass auch ihre Geschichte und ihre Vergangenheit von der Mehrheitsgesellschaft in Betracht gezogen werden soll.

Daher zeigen neuere Publikationen im Bereich Erinnerungsarbeit eine immer größere Sensibilität für Erinnerungsorte als komplexe inter-, multi- und transkulturelle Konstellationen, wie es beispielsweise bei den Bänden zu belgischer (*Belgie, een parcours van herinnering*, 2008) und luxemburgischer (*Erinnerungsorte in Luxemburg*, 2008) Erinnerungskultur der Fall ist. Erll (2017: 23) bemerkt jedoch, dass es sich bei diesen Staaten um durch Bilingualismus und Diglossie gekennzeichnete Staaten handelt und impliziert damit, dass eine solche Orientierung daher nicht überraschend sei.

Kornelia Konczal (2015: 83) sieht die Kritik am Konzept der Erinnerungsorte darin begründet, dass ebendieses zu Unrecht auf wenige Aspekte reduziert werden würde:

Erstens wird die Dynamik in *Les Lieux de mémoires* übersehen; zweitens erscheint Noras Konzept als das Maß der Dinge, ohne dass dessen ‚Entwicklungsfähigkeit‘ und die tatsächliche Weiterentwicklung in anderen Ländern berücksichtigt würden [...] Während die erste [Konzeption, LK] auf *lieu* und somit vor allem sinn- und erinnerungsstiftende Institutionen fokussiert war, konzentrierte sich die breite Konzeption dieser Kategorie auf *mémoire*, was das Themenspektrum deutlich erweitert.

Diese weitere Konzeption des Begriffs zeigt sich auch in der Ausrichtung späterer Publikationen zu Erinnerungsorten, die bereits aufgeführt wurden. In diesem Zusammenhang bemerkt auch Aleida Assmann (2020: 87), dass die Kritik an den *Lieux de mémoire* etwas voreilig gewesen sei, weil „man das Konzept der Erinnerungsorte auch in den Dienst des Trans-Nationalen stellen konnte, wie die erfolgreichen Publikationen über deutsch-polnische oder europäische Erinnerungsorte zeigten. Der neue Gegensatz hieß nun nicht mehr ‚history versus memory‘, sondern ‚nationale versus transnationale Erinnerungsforschung‘<sup>15</sup>“.

Nicht zuletzt bemerkt Uwe Kroeber (2015: 30), dass zu befürchten sei, dass „alles irgendwann irgendwie ein ‚Erinnerungsort‘ [ist, LK]. Der Beliebtheit und Vielfältigkeit sind alle Tore geöffnet“. Dem könnte man jedoch entgegensetzen, dass es sehr wohl Kriterien für die Auswahl von Erinnerungsorten gibt, die bereits von Pierre Nora erarbeitet und von anderen Forscher:innen, beispielsweise Camilla Badstübner-Kizik (im Kontext eines fremdsprachlichen Unterrichts) ergänzt wurden, sodass nicht unmittelbar zu befürchten ist, dass wirklich ausnahmslos alles zum *Lieu de mémoire* deklariert werden wird.

Kritisiert wurde also insbesondere die größtenteils nationalistisch ausgerichtete Auswahl von Erinnerungsorten, die bestimmte Lebensrealitäten von Menschen, die nicht der *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören, nicht oder nur unzureichend abbildet. Zudem sind diese Erinnerungsorte oftmals nur jenen Mitgliedern der Gesellschaft zugänglich, die bzw. deren Vorfahren schon früh in die jeweilige Nation eingewandert sind. Dies führt dazu, dass sich Menschen, die in den Augen der kollektiven Erinnerungsgemeinschaft „zu spät“ hinzugekommen sind, nicht nur nicht mit den *Lieux de mémoire* identifizieren können, sondern sich gänzlich aus dem Erinnerungsdiskurs ausgeschlossen fühlen. Das Konzept des Erinnerungsortes stößt hier also an seine Grenzen. Ein Konzept zur Lösung hat Michael Rothberg entwickelt. Das folgende Kapitel soll seine *Multidirectional Memories* illustrieren und darstellen, inwiefern dieses Konzept das der Erinnerungsorte gewinnbringend ergänzen kann.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Diese Wende geht auf die Publikation von Daniel Levy und Natan Sznaider: *Erinnerung im globalen Zeitalter* (2001) zurück. Die beiden Autoren wiesen am Beispiel des Holocaust nach, wie die Erinnerung daran aus den Grenzen des Nationalstaates herausbrach und sich auf globaler Ebene ausgebreitet hat (Assmann 2020: 87).

<sup>16</sup> Im Kontext dieser Arbeit ist dennoch vom Konzept der „Erinnerungsorte“ die Rede. Dies ist vor allem darin begründet, dass dieses Konzept in der Erinnerungsforschung und der Umsetzung im Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) seit Jahren einen großen Stellenwert einnimmt und im In- und Ausland viel Resonanz erfährt. Auffällig ist, wie in diesem und vorherigen Kapiteln bereits herausgestellt wurde, dass die Erinnerungsorte im

### 3.2 Exkurs: *Multidirektionales Erinnern* nach Michael Rothberg

The uncomfortable proximity of memories  
is also the cauldron out of which new  
visions of solidarity and justice must emerge  
(Rothberg 2009: 313).

Memories are not owned by groups –  
nor are groups ‚owned‘ by memories.  
Rather, the borders of memory and identity are jagged;  
what looks at first like my property  
often turns out to be a borrowing or adaptation  
from a history that initially might seem  
foreign or distant (Rothberg 2009: 5).

Michael Rothberg hat mit seinem Konzept der multidirektionalen Erinnerung (orig. *Multidirectional Memory*)<sup>17</sup> eine Ergänzung zu Noras *Lieux de mémoire* sowie dem kollektiven Erinnern nach Maurice Halbwachs bereitgestellt.

In seinem Konzept des multidirektionalen Erinnerns beschäftigt Rothberg unter anderem die Beantwortung folgender Fragen, die mit dem Konzept der Erinnerungsorte nicht abschließend geklärt werden können: Was passiert, wenn unterschiedliche „Geschichten“ (im Sinne von ‚histories‘, nicht ‚stories‘) in der Öffentlichkeit aufeinandertreffen? Wenn wir uns einer Version der Geschichte (öffentlich) erinnern – was passiert dann mit anderen Aspekten oder Visionen? Werden diese durch die Präsenz der dominanten Erinnerung ausgelöscht? Wenn Erinnerungen von Sklaverei und Kolonialismus in einer zeitgenössischen multikulturellen Gesellschaft auf Erinnerungen des Holocaust treffen, entsteht dann automatisch eine Art Wettbewerb zwischen den Opfern und Nachkommen dieser Verbrechen?

Als zentralen Ausgangspunkt für seine Überlegungen nutzt Rothberg das Gedenken an den Holocaust, da es laut ihm kein anderes Ereignis in der (jüngeren) Geschichte gibt, das mit kollektiver Erinnerung einhergehende Konflikte um Anerkennung so dicht und allgemein zusammenfasst (Rothberg 2009: 5-6).<sup>18</sup>

---

deutschsprachigen Raum jedoch nicht alle Bevölkerungsgruppen repräsentieren, und damit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ein Bild der deutschen Erinnerungskultur zeigt, das grundsätzlich *weiß*, sehr (cis-)männlich und heteronormativ ist. Da es eine unmögliche Aufgabe ist, innerhalb einer Arbeit alle Kategorien zu ergänzen, fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf die Repräsentation der afrodeutschen Community in den deutschsprachigen Erinnerungsorten. Diese Ergänzung soll hoffentlich dazu beitragen, dass sich zum ersten mehr Menschen in den *Lieux de mémoire* repräsentiert sehen, und zum zweiten, dass auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ein inklusiveres Bild der deutschsprachigen Gesellschaft gezeichnet wird.

<sup>17</sup> Die Verfasserin dieser Arbeit hat diesem Kapitel die englischsprachige Publikation des Werkes zu Grunde gelegt. Die von der Verfasserin getätigte Übersetzung der Inhalte in die deutsche Sprache unterscheidet sich daher in ihrer Formulierung von der bereits veröffentlichten offiziellen deutschsprachigen Publikation des Werks.

<sup>18</sup> Da es in dieser Arbeit nicht vorrangig um die Erinnerungsarbeit rund um den Holocaust gehen soll, wird dieses Thema an dieser Stelle nicht vertieft dargestellt.

Rothbergs Untersuchungen zum Verständnis von (multidirektionaler) Erinnerung sollen dabei helfen, die weit verbreitete und zuvor aufgeführte Vorstellung über das Wesen des kollektiven Gedächtnisses und seine Verbindung zur kollektiven Identität infrage zu stellen. Viele Menschen nehmen nämlich an, dass der öffentliche Raum, in dem sich kollektive Erinnerungen auf unterschiedliche Art und Weise artikulieren, nicht unendlich viele Erinnerungen gleichzeitig beherbergen kann. Die Interaktion unterschiedlicher kollektiver Erinnerungen wiederum würde, laut ihnen, dazu führen, dass ein Kampf um die Vorherrschaft einer bestimmten Erinnerung entstünde. Es gäbe in diesem Verständnis demnach die „Gewinner:innen“ und die „Verlierer:innen“ kollektiver Erinnerungen (ebd.: 2-3).

Rothberg schlägt Folgendes zur Lösung dieses Konkurrenzkampfes vor:

I argue that the conceptual framework through which commentators and ordinary citizens have addressed the relationship between memory, identity and violence is flawed. Against the framework that understands collective memory as *competitive* memory – as a zero-sum struggle over scarce resources – I suggest that we consider memory as *multidirectional*: as subject to ongoing negotiation, cross-referencing, and borrowing; as productive and not privative [...] This interaction of different historical memories illustrates the productive, intercultural dynamic that I call multidirectional memory (ebd.: 3).

Das Modell des multidirektionalen Erinnerns beruht also auf der Anerkennung des produktiven Zusammenspiels unterschiedlicher Erinnerungsakte und dient als Gegenentwurf zu einem Verständnis von Erinnerung als einer Art Wettbewerb um knappe öffentliche Ressourcen (ebd.: 309). Die Multidirektionalität der Erinnerung lädt dazu ein, die breite Öffentlichkeit als Diskursraum zu denken, den verschiedene Gruppen durch die dialogische Verbindung mit anderen gestalten können. Dabei sind sowohl die Personen selbst als auch der öffentliche Raum, in dem sie sich befinden, offen für fortlaufende Veränderungen und Neugestaltungen.

Eines der größten Hindernisse dabei, die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen kollektiven Erinnerungen anzuerkennen, sieht Rothberg im weit verbreiteten Glauben, dass es sich bei der „eigenen“ Geschichte, Identität und Kultur um etwas „Einzigartiges“ handelt, das nicht mit anderen verglichen oder in Beziehung gesetzt werden kann. Dies trifft insbesondere auf die Diskussion um die „Einzigartigkeit“ des Holocaust<sup>19</sup> zu. Betrachtet man dieses (und

---

<sup>19</sup> Vgl. hierzu der „Historikerstreit“ (1986), wesentlich geprägt durch Jürgen Habermas, sowie der „Historikerstreit 2.0“ oder die „Causa Mbembe“ (2020), durch den die Singularität des Holocaust erneut (öffentlich) diskutiert wurde. Heutzutage vertreten jedoch viele Intellektuelle die Auffassung, dass es zwar wichtig sei, die Besonderheiten des Nazi-Genozids zu untersuchen und zu verstehen, dass man aber auch dazu anregen sollte, zu anderen Geschichten von extremer historischer Gewalt, ethnischen „Säuberungen“ und Genoziden zu forschen und dass es gefährlich sei, den Holocaust komplett von anderen Geschichten kollektiver Gewalt zu trennen (Rothberg 2009: 8-9). Nachzulesen u.a. bei Michael Rothberg: <https://geschichtedergegenwart.ch/comparing-comparisons-from-the-historikerstreit-to-the-mbembe-affair/> und Johannes von Moltke: <http://newfascismsyllabus.com/opinions/polemics-and-provocations/> Zul. aufgerufen am 09.10.2022, 13.15 Uhr.

andere) Ereignis als etwas Singuläres, das sich unter keinen Umständen mit anderen Ereignissen in der Vergangenheit oder Gegenwart in Verbindung setzen lässt, wird das von Rothberg kritisierte „Nullsummenspiel“ und der öffentliche Konkurrenzkampf um den Platz von Erinnerungen in der Öffentlichkeit weiter unterstützt.<sup>20</sup> Stattdessen sollte die Aufmerksamkeit auf den dynamischen Transfers zwischen unterschiedlichen Orten und Zeiten gelenkt werden, zu denen es beim Akt des Gedenkens kommt (ebd.: 6-11).<sup>21</sup>

Durch den Ansatz des multidirektionalen Erinnerns können zudem Machtgefälle wahrgenommen werden, die mit einer gewissen Erinnerungskonkurrenz einhergehen (ebd., 11). Obschon Nora betont, dass die Erinnerungsorte keine Hierarchisierung vorsehen, unterliegt bereits die Auswahl der als geeignet empfundenen *Lieux* einem gewissen Selektionsprozess. Zugleich ist das, was bisher im deutsch- und französischsprachigen Kontext als Erinnerungsort klassifiziert wurde, stark an das nationale Verständnis von Identität, Kultur und Zugehörigkeit geknüpft, wie das vorherige Kapitel bereits gezeigt hat. Dabei entstehen, entgegen dem Willen der Autoren der Werke zu deutschen und französischen Erinnerungsorten, nicht etwa transnationale Verbindungen, sondern vielmehr eine konkurrierende und vielfach umstrittene Erinnerungspolitik zwischen unterschiedlichen Individuen, Kulturen oder Nationen (Rothberg 2019: 122). Das Konzept des multidirektionalen Erinnerns möchte dem entgegenwirken: “The model of multidirectional memory posits collective memory as partially disengaged from exclusive versions of cultural identity and acknowledges how remembrance both cuts across and binds together diverse spatial, temporal and cultural sites” (Rothberg 2009: 11).

Werden kollektive Erinnerungen aus historischer Perspektive betrachtet, so fällt auf, dass sie sich sehr ungleichmäßig, teilweise auch unerwartet, entwickeln. Wie in den Ausführungen zu Halbwachs' kollektivem Gedächtnis bereits beschrieben, sind Erinnerungen an bestimmte Ereignisse im öffentlichen Bewusstsein mal mehr und mal weniger präsent; teilweise verschwinden sie sogar augenscheinlich gänzlich. Das plötzliche Verschwinden und Auftauchen sieht

---

<sup>20</sup> Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass es bei der Multidirektionalität der Erinnerungen und des In-Bezug-setzens mit anderen Ereignissen in der Geschichte keinesfalls darum gehen soll, den Holocaust zu relativieren oder gar zu leugnen. Dies sagt auch Rothberg selbst: „Too often, comparison is understood as „equation“ – the Holocaust cannot be compared to any other history, the story goes, because it is unlike them all. This project takes dissimilarity for granted, since no two events are ever alike, and then focuses its intellectual energy on investigating what it means to invoke connections nonetheless“ (Rothberg 2009: 18). Es geht vielmehr darum, tieferliegende Strukturen und Verbindungen aufzudecken, die überhaupt erst zu solchen Gewalttaten führen können bzw. geführt haben.

<sup>21</sup> Vgl. hierzu auch ein Artikel der *Deutschen Welle*, der am 05.10.2022 erschien. Abrufbar unter: <https://www.dw.com/de/shoa-und-kolonialverbrechen-wie-geht-gemeinsames-gedenken/a-63332399> Zul. aufgerufen am 09.10.2022, 09.00 Uhr.

Rothberg als Beweis für die Existenz multidirektionaler Erinnerungen an: Im Gegensatz zum Modell der „Erinnerungskonkurrenz“ ist sich die multidirektionale Erinnerung dessen bewusst, dass es für eine in die Öffentlichkeit vordringende Erinnerung einen bestimmten Auslöser geben muss. Dieser kann auf den ersten Blick durchaus irrelevant oder gar unpassend erscheinen<sup>22</sup> (ebd., 16-17), doch er bringt zum Ausdruck, dass es Verbindungen zwischen verschiedenen „Geschichten“ in der Vergangenheit sowie in der Gegenwart gibt und dass diese nicht gänzlich isoliert voneinander zu betrachten sind.

Als prominentes Beispiel für einen Schauplatz dieses multidirektionalen Erinnerns führt Rothberg einen Text von W.E.B. Du Bois ein, *The Negro and the Warsaw Ghetto*. Dieser kurze Text steht exemplarisch für multidirektionale Akte des Erinnerns, da er sich mit transnationalen Vermächtnissen der kolonialen und rassistischen Gewalt befasst. Bemerkenswert an diesem Text ist, laut Rothberg, wie Du Bois sowohl seine Solidarität mit der jüdischen Geschichte als auch sein vorausschauendes Verständnis für die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Erinnerungen und Geschichten rassistischer Gewalt (Rothberg 2019: 124-26) beschreibt, wie dieser Textauszug illustriert:

[...] was not so much clearer understanding of the Jewish problem in the world as it was a real and more complete understanding of the Negro problem. In the first place, the problem was slavery, emancipation, and caste in the United States was no longer in my mind a separate and unique thing as I had so long conceived it. It was not even solely a matter of color and physical and racial characteristics, which was particularly a hard thing for me to learn, since for a lifetime the color line had been a real and efficient cause of misery ... The race problem in which I was interested cut across lines of color and physique and belief and status and was a matter of cultural patterns, perverted teaching and human hate and prejudice, which reached all sorts of people and caused endless evil to all men.<sup>23</sup>

Du Bois bewegt sich also weg von seinem ursprünglichen Verständnis des Begriffs *Rasse* als ein „voneinander getrenntes und einmaliges“ Konzept und hin zu einem multidirektionalen Verständnis des Konzepts, das „über die Grenzen von Hautfarben, äußerlichem Erscheinungsbild, Glauben und Status“ hinausging und „eine Frage kultureller Muster“ ist. Du Bois Beobachtungen über das Warschauer Ghetto bringen die Schwarze und die jüdische Geschichte miteinander in Verbindung. Dabei löscht der Autor weder ihre historischen Differenzen aus, noch findet ein Fetischisieren der historisch vermeintlichen Einzigartigkeit statt. Diese unterschiedlichen, aber sich dennoch nahestehenden Vergangenheiten sind weder „voneinander ge-

---

<sup>22</sup> Als Beispiel dafür nennt Rothberg die Debatte über Folter, die zur Jahrtausendwende in Frankreich entstand und das daraus resultierende Interesse an den Verbindungen zwischen Holocaust und Algerienkrieg (Rothberg 2009: 17).

<sup>23</sup> „The Negro and the Warsaw Ghetto.“ Verfügbar unter: <https://europe.unc.edu/wp-content/uploads/sites/314/2021/02/DuBois-The-Negro-and-the-Warsaw-Ghetto.pdf> Zul. aufgerufen am 08.09.2022, 23.15 Uhr.

trennt“ noch „einmalig“ oder „gleich“. Stattdessen entsteht eine Form eines „doppelten Bewusstseins“, das dazu in der Lage ist, beide Vergangenheiten und Geschichten miteinander zu vereinen (Rothberg 2019: 127).

Für diesen konzeptionellen Wechsel von einer Erinnerungskonkurrenz zu einer Multidirektionalität des Erinnerns benötigt es zudem auch eine neue methodische Herangehensweise. Rothberg schlägt hierzu ein Archiv vor, das aber weder an einem einzelnen Ort noch an einem bestimmten Institut angesiedelt ist, sowohl materiell, als auch diskursiv. Dieses Archiv der multidirektionalen Erinnerung überschreitet die Grenzen verschiedener Gattungen, nationaler Kontexte, Epochen und kultureller Traditionen. Um die multidirektionalen Einflüsse und Artikulationen zum Ausdruck bringen zu können, müssen jedoch erst Verbindungen zwischen den vermeintlich „verstreuten“ Dokumenten hergestellt werden. Viele der Berührungspunkte und Querverweise zwischen den Erbschaften verschiedener Geschichten, beispielsweise des Holocaust und des Kolonialismus, sind zwar vorhanden, doch das Archiv muss so strukturiert werden, dass eine neue Sichtweise auf diese Berührungspunkte und Texte entsteht, die eine neue Art des komparativen Denkens zulässt (Rothberg 2009: 16).

Nicht zuletzt betont Rothberg, dass multidirektionales Erinnern zugleich eine Grundlage für gegenseitige Empathie und Solidarität ist, da Menschen durch sie bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen entwickeln und in die Tat umsetzen (ebd., 19).

Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass das Konzept des multidirektionalen Erinnerns zwei wesentliche Aufgaben umfasst. Zum einen, wichtige Aspekte der intellektuellen, kulturellen und politischen Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg neu zu erzählen, indem aufgezeigt wird, wie die Aufarbeitung des nationalsozialistischen Völkermords an den europäischen Jüd:innen immer zugleich auch mit den laufenden Prozessen zur Entkolonialisierung verflochten war. Zum anderen sollten die Konsequenzen dieser neuen Verflechtung für das Verständnis über das öffentliche Gedächtnis und die kulturelle Identität erschlossen werden (Rothberg 2009: 309).

Rothberg selbst fasst sein Projekt und dessen Zielsetzung wie folgt zusammen:

The polemical thrust of my argument has been to reject the reductionism of the nation-centered, real-estate development model in favor of a more open-ended sense of the possibilities of memory and countermemory that might allow the „revisiting“ and rewriting of hegemonic sites of memory (ebd.: 310).

Das Konzept des multidirektionalen Erinnerns ermöglicht es, sich dem politischen wie psychischen Charakter des Exzesses in den Erinnerungsdiskursen anzunähern, weil es darauf besteht, dass der übergreifende Charakter öffentlicher Erinnerungen ernstgenommen wird.

### 3.3 Deutsche Erinnerungsorte

In keinem anderen Land sind die von Pierre Nora herausgegebenen *Lieux de mémoire* so früh und intensiv rezipiert worden wie in Deutschland. Die erste deutsche Übersetzung erschien bereits im Jahr 1990 und damit zu einem Zeitpunkt, als erst zwei der insgesamt sieben Bände veröffentlicht worden waren. Zwei weitere Zeichen belegen die nachhaltige Resonanz des Konzepts: Zum ersten die zahlreichen Besprechungen, die daraus resultierten, und zum zweiten das von Hagen Schulze und Etienne François (2001) herausgegebene dreibändige Werk der *Deutschen Erinnerungsorte*, das sich explizit auf das Modell der *Lieux de mémoire* bezieht (François 2005: 7) und das im Folgenden skizziert werden soll.

Astrid Erll (2017: 22) bezeichnet Pierre Noras *Lieux de mémoire* als

wohl das prominenteste Beispiel für eine erinnerungshistorisch ausgerichtete Geschichtsschreibung [...] in der eine [...] theoretische Konzeption des kollektiven Gedächtnisses mit konkreten Analysen zur Herausbildung und Tradierung von Vergangenheitsversionen verbunden wird.

Bei den Erinnerungsorten handelt es sich ihr zufolge um einen Objektbereich, der die Vertreter:innen unterschiedlichster Disziplinen zu Untersuchungen zu inspirieren vermag. Daher sei es laut ihr „kaum verwunderlich“ (ebd.), dass Noras Projekt der Erinnerungsorte auch in anderen Ländern aufgegriffen wurde.

In Anlehnung an Noras Methode haben Etienne François und Hagen Schulze die Bände mit dem Titel *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) herausgegeben (ebd.: 22). François benannte rückblickend sechs wesentliche Kategorien, nach denen die Autoren ihre Erinnerungsorte ausgewählt haben:

1. Die insgesamt 18 strukturierenden Oberkategorien, die im Folgenden noch skizziert werden sollen, wurden aufgrund der Dominanz der Kultur und Sprache über den Staat ausgewählt.
2. Da eine Definition der „deutschen Identität“ immer wieder infrage gestellt wurde, haben die Autoren auf eine Definition ebendieser verzichtet und den geteilten Erinnerungsorten damit mehr Platz gewidmet.
3. Aufgrund der vielen Brüche und Diskontinuitäten innerhalb der deutschen Geschichte wurde auf eine hierarchisierende Narration verzichtet.
4. Bedingt durch die späte Gründung der deutschen Nation wurde der Fokus in der Auswahl der Erinnerungsorte auf das 19. und 20. Jahrhundert gelegt.
5. In Hinblick auf die Beweglichkeit der deutschen Grenzen und die intensiven Kontakte zu benachbarten Nationen wurde beschlossen, sich auf die Beziehungsgeschichte zu

fokussieren, wodurch 25 ausländische Autor:innen einen Beitrag zu dieser Publikation leisteten.

6. Die Intensität der öffentlichen Debatten über Geschichte in Deutschland führte dazu, dass auf die Form des wissenschaftlichen Aufsatzes zugunsten des Essays verzichtet wurde, um Leser:innen zur Reflexion und weiterführenden Lektüre einzuladen (François 2007: 11-15).

Die Autoren haben in ihrem Band Noras Konzeption der Erinnerungsorte in wesentlichen Punkten modifiziert. In ihrer Sammlung finden sich insgesamt 121 Phänomene, die aus unterschiedlichem Blickwinkel, von verschiedenen Autor:innen und nach einem mehrjährigen und mehrstufigen Auswahlverfahren beschrieben werden (Badstübner-Kizik 2014: 48). Im Gegensatz zum französischen Vorbild ist dieses Projekt stark europäisch ausgerichtet. Es finden sich in der Aufzählung beispielsweise internationale Autor:innen sowie auch für Nachbarstaaten bedeutsame *Lieux de mémoire*, wie ‚Versailles‘ und ‚Karl der Große‘, was für die Öffnung Deutschlands nach Europa, insbesondere im Bereich der Erinnerungsarbeit, steht (Erlil 2017: 22). Die deutschen Erinnerungsorte gruppieren sich, wie bereits erwähnt, mehrheitlich um das 19. und 20. Jahrhundert. Nicht zuletzt enthalten sie auch sehr unterschiedliche *Lieux de mémoire*, darunter neben materiellen auch viele immaterielle Phänomene, neben (aus Sicht der Autoren) bedeutenden auch triviale, neben nationalen auch regionale, neben erwarteten auch unerwartete, neben lebendigen auch verschüttete oder gar tote. Diesen Phänomenen haftet ein sehr unterschiedliches Affektpotenzial sowie ein unterschiedlicher Erinnerungswille an (Badstübner-Kizik 2014: 48). Konczal (2015: 87) sieht dies als Bemühen, „den Vorrang der bildungsbürgerlichen Perspektive durch eine stärkere Berücksichtigung des Alltags zu neutralisieren.“

Den Autoren ist es ein Anliegen, „ein erstes, breites und offenes Inventar der deutschen Gedächtniskulturen anzubieten“ sowie „Schneisen in das wegelose Gelände der Erinnerungslandschaften zu schlagen“ (François/Schulze 2003: 24).

Die Übersicht deutschsprachiger Erinnerungsorte (s. Anhang 1) umfasst unterschiedliche Kategorien, die dann wiederum jeweils verschiedene Texte, Personen und Themen umfassen. Die Kategorien sind beispielsweise in Themen wie „Volk“, „Dichter und Denker“, „Disziplin“ und „Heimat“ aufgeteilt. In Band I finden sich unter der Kategorie „Reich“ wichtige historische Schauplätze, wie der „Führerbunker“ oder Nürnberg. Unter anderen Kategorien werden weitere Personen (z.B. Goethe, die Familie Mann, Rosa Luxemburg), Orte (z.B. die Paulskirche),

Feierlichkeiten (z.B. Karneval, Weihnachten) und künstlerische Werke (z.B. Beethovens Neunte, das Nibelungenlied) aufgeführt. Es finden sich dort aber auch nicht nur greifbare Orte, Personen und Gegenstände, sondern auch abstraktere Konzepte, wie z.B. „Made in Germany“ oder der Ausspruch „Wir sind das Volk“.

Wie eingangs bereits erwähnt, ist in dieser Übersicht jedoch auffällig, dass sie sehr *weiß* ist und wenig Identifizierungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte für Schwarze Menschen, BiPoC oder Menschen mit Migrationshintergrund enthält. Im Gegensatz zu Noras *Lieux de mémoire* ist die Publikation von François/Schulze zwar etwas „internationaler“ ausgerichtet, enthält sie beispielsweise Texte zu „De l’Allemagne“ und „Versailles“ und damit einen Bezugspunkt zu ihrem westeuropäischen Nachbarland, doch insgesamt bleibt die Zusammenstellung deutscher Erinnerungsorte auch eher nationalistisch orientiert. Dies führt zum einen dazu, dass sich die eben angesprochenen Bevölkerungsgruppen vom Erinnerungsdiskurs ausgeschlossen fühlen. Zum anderen hat diese fehlende Repräsentation selbstverständlich auch Folgen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in dem möglicherweise mit dem Konzept der (deutschsprachigen) Erinnerungsorte gearbeitet wird. Ähnlich wie in den Lehrwerken, in denen fehlende Repräsentation beklagt wird, würde es auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland dazu kommen, dass ein Bild von deutschsprachigen Ländern und der dort lebenden Bevölkerung gezeichnet wird, das überwiegend *weiß* ist.

Um dem entgegenzuwirken, sollen in nachfolgenden Kapiteln Vorschläge gemacht werden, die diese Liste und die Arbeit mit Erinnerungsorten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ergänzen und das Curriculum damit inklusiver und offener gestalten.

## 4. Kulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

„Kulturbezogenes Lernen kann [...] nicht heißen, die *eigene* mit der *fremden* Kultur zu konfrontieren und dadurch die Lernenden für den Umgang mit der *fremden* Kultur zu sensibilisieren, es kann nur heißen, den Lernenden durch die Begegnung mit Deutungsangeboten [...] die Gelegenheit zu eröffnen, sich neue Möglichkeiten einer Partizipation an Diskursen zu erschließen (Altmayer 2017: 14).

Da zwischen Sprache und Kultur<sup>24</sup> ein unauflösbarer Zusammenhang besteht, geht das Erlernen einer Fremdsprache gleichzeitig auch mit dem Erlernen einer fremden Kultur einher. Im deutschsprachigen Raum wurde dieser Zusammenhang zum Ende des 19. Jahrhunderts zunächst unter dem Begriff der *Realienkunde*, ab den 1920er Jahren bis in die Nachkriegszeit dann als *Kulturkunde* in Curricula und Lehrmaterialien umgesetzt. Seit der kommunikativen Wende in den 1960er und 70er Jahren hat sich dann zunächst in der Fachdidaktik des Englischen und Französischen der aus der Geografie übernommene Begriff der *Landeskunde*<sup>25</sup> gegenüber der ideologisch belasteten *Kulturkunde* durchgesetzt. In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik wurde der Begriff dann auch schnell im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache adaptiert und bahnte sich von hier aus den Weg in Curricula, Lehrmaterialien und Fachdiskurse auf der ganzen Welt. Auch im 21. Jahrhundert gilt die *Landeskunde* noch als selbstverständlicher Bestandteil des Faches, wie zahlreiche Publikationen<sup>26</sup> zeigen (Altmayer

---

<sup>24</sup> Der Begriff *Kultur* ist der wohl meistdiskutierte innerhalb der Kulturwissenschaften. Aus Platzgründen kann die gesamte Diskussion um diesen Terminus in dieser Arbeit nicht abgebildet werden; stattdessen sollen exemplarische Ansätze zur Definition des Begriffs skizziert werden. Folgt man Reckwitz (2006: 64ff.), kann man analytisch zwischen folgenden Ansätzen in der kulturwissenschaftlichen Forschung unterscheiden: einem normativen, einem totalitätsorientierten, einem differenzierungstheoretischen sowie einem bedeutungs- und wissensorientierten. Unter dem ‚normativen‘ Kulturbegriff versteht man eine wertende Gegenüberstellung bestimmter ästhetischer Praktiken, Objekte und Phänomene, die in einer Gesellschaft hochgeschätzt und durch Traditionen bewahrt werden. Auch die Unterscheidung zwischen der sog. ‚Hochkultur‘ und einer ‚Popkultur‘ geht auf den normativen Kulturbegriff zurück. Der totalitätsorientierte Kulturbegriff sieht von ästhetischen Wertungen und Abgrenzungen ab und stellt die Gesamtheit der Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster in den Mittelpunkt. *Kultur* wird im strikten Gegensatz zur „Natur“ verstanden; umfasst also alles, was vom Menschen erschaffen wurde. Im Fokus steht besonders die „Alltagskultur“, also kulturelle Praktiken, Traditionen und Riten. Der differenzierungstheoretische Ansatz grenzt den Kulturbegriff stark ein und umfasst im Wesentlichen lediglich das Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstige intellektuelle Aktivitäten. Der bedeutungs- und wissensorientierte Ansatz bildet die Grundlage aktueller Kulturtheorien. Unter ihm wird Kultur als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen verstanden. Dadurch zählen nicht nur materielle Dinge, sondern auch eine mentale und soziale Dimension zum Kulturbegriff.

<sup>25</sup> Der Begriff der *Landeskunde* ist aus Sicht der heutigen Fachdiskussion jedoch nicht ganz unproblematisch, da er vielfach kritisiert wird und daher einen zweifelhaften Ruf, beispielsweise als „Monster von Loch Ness der Fremdsprachenphilologie“ (Picht 1995: 67) genießt. Kritisch beleuchtet werden unter anderem die fehlende sinnvolle Themenauswahl (Krusche 1989: 13), die fehlende Wissenschaftlichkeit sowie die Unübersichtlichkeit und Unklarheit der landeskundlichen Zielsetzungen und der didaktischen Konzepte (Altmayer 2017: 4-5).

<sup>26</sup> Z.B. Krumm (et.al) (2010): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter: Berlin; Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Heidelberg/Berlin: Metzler.

2017: 3-5). Um die weite Diskussion, die sich um den Begriff der Landeskunde rankt, etwas zu systematisieren, hat Andreas Pauldrach (1992: 6ff.) eine, wenn auch etwas vereinfachende, Typologie entworfen. Er differenzierte die heute als ‚klassisch‘ geltenden Ansätze der *Landeskunde* nach einem kognitiv-faktischen, einem kommunikativen und einem interkulturellen Ansatz. Für den Bereich des Fremdsprachenlernens bietet sich selbstverständlich der interkulturelle Ansatz am ehesten an.

Nichts desto trotz ist die herkömmliche *Landeskunde* im Unterricht nicht nur begrifflich, sondern auch konzeptionell überholt. Die Welt des 21. Jahrhunderts unterliegt ständigen Veränderungen und Verwerfungen (Stichwort: Globalisierung), auf die der eher national geprägte Begriff der Landeskunde nicht mehr angemessen einzugehen vermag. Daher schlägt Altmayer (2017: 10) einen vollständigen Paradigmenwechsel im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vor, der den bisher vorherrschenden „methodischen Nationalismus“ und die damit zusammenhängenden Grundannahmen der herkömmlichen Landeskunde in Frage stellt. Daher wird in diesem Kontext auch nicht mehr von *Landeskunde*, sondern von *Kulturstudien* bzw. von *kulturbezogenem Lernen* gesprochen.<sup>27</sup>

Dieser Paradigmenwechsel hatte zur Folge, dass sich die Perspektivierung der Gegenstände und Themen, die in der Landeskunde üblicherweise aufgegriffen wurden, verschoben hat. Statt den bisher üblichen Fragestellungen nach realen Gegebenheiten in Deutschland, beispielsweise typische Familienkonstellationen oder bestimmte historische Ereignisse, stellt man sich nun die Frage, wie über das Konzept der Familie und über wichtige historische Ereignisse gesprochen und geschrieben wird, welche Bedeutung diesen Themen beigemessen wird, auf welche Deutungsressourcen dabei zurückgegriffen wird und welche unterschiedlichen Positionen dabei zum Ausdruck kommen. Diese Verschiebung des thematischen Fokus ist das Ergebnis des sogenannten *cultural turn*.<sup>28</sup> Diesem Begriff liegt gleichzeitig ein anderes Grund-

---

<sup>27</sup> Diese angestrebte kulturwissenschaftliche Transformation geht auf Überlegungen zurück, die seit etwa Mitte der 1990er Jahre zunächst in der (deutschsprachigen) Romanistik und Anglistik getätigt wurden und sich vor allem um die Frage drehten, in welcher Weise die angloamerikanischen Konzepte der *Cultural Studies* oder andere aktuelle Theoriedebatten für die in den Fremdsprachenphilologien etablierte Landeskunde fruchtbar gemacht werden könnten. Mit der Anbindung an kulturwissenschaftliche Diskurse soll zum einen der bisher als didaktisches Anwendungsfach ohne feste theoretische oder empirische Basis geltenden Landeskunde so etwas wie ein wissenschaftlicher Status verliehen werden. Zum Anschluss sollte sie auch Anschluss an die aktuelle internationale Theoriediskussion zu Fragen im Umkreis von Kultur, Identität, Gesellschaft und Sprache gewinnen (Altmayer 2017: 10).

<sup>28</sup> Dieser Begriff bezeichnet eine fundamental geänderte Perspektive auf menschliches Handeln und Zusammenleben. In den herkömmlichen Sozial- und Humanwissenschaften wurden die Menschen und ihr Handeln eher von

verständnis des Kernbegriffs der Kulturwissenschaften, *Kultur*, zugrunde. Unter diesem Kernbegriff wird mit dem *cultural turn* nicht mehr ausschließlich die sogenannte Hochkultur (Musik, Literatur, Ausstellungen, etc.) oder die Auffassung, dass es sich bei *Kulturen* um eine meist national definierte Gruppe von Menschen handelt, die bestimmte Merkmale teilen und sich damit von anderen Gruppierungen abgrenzen, verstanden. Der Begriff *Kultur* bezieht sich in den letzten Jahren vielmehr auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben (ebd.: 11). Der Soziologe Andreas Reckwitz (2006: 84) beschreibt *Kultur* als „jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“.

*Kultur* ist also nach einem neueren Verständnis das, was es uns ermöglicht, die Wirklichkeit, bestimmte Situationen und Handlungen sowie unser eigenes Tun und Erleben als sinnvoll wahrzunehmen und einzuordnen. Aus diesem neuen Verständnis ergeben sich folglich Konsequenzen für die Transformation der herkömmlichen *Landeskunde*, die im Folgenden kurz umrissen werden sollen (Altmayer 2017: 12).

Zunächst sollte der Gegenstand einer Beschäftigung mit *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremdsprache nicht etwa ein bestimmtes Land sein. Vielmehr sollten die Bedeutungszuschreibungen und deren Aushandlung in der Fremdsprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird, Gegenstand des Lehrens und Lernens sein. An Stelle des umstrittenen Begriffs der *Landeskunde* sollte eher, wie bereits erwähnt, von *kulturellem Lernen* oder *kulturbezogenem Lernen* die Rede sein. Weiterhin sollte das Ziel des Fremdsprachenunterrichts weniger im Erwerb von faktischem oder kulturellem Wissen über das „fremde Land“ bestehen, als vielmehr darin, die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache bestehen (ebd.). Damit löst das kulturelle Lernen auch die in den ABCD-Thesen geforderten „Strategien und Fer-

---

außen beobachtet und beschrieben und man versuchte, daraus verborgene Motive und Gesetzmäßigkeiten abzuleiten. Neuere Konzepte hingegen gehen davon aus, dass menschliches Handeln sich nur dann angemessen beschreiben lässt, wenn man dies nicht von außen tut, sondern die Perspektive der handelnden Menschen einnimmt. Mit dem *cultural turn* bezeichnet man heute also den Perspektivwechsel von den verborgenen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten hin zu den von den Menschen selbst entworfenen Bedeutungen (Altmayer 2017: 11).

tigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (1990: 60) ab. Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen sollte vielmehr die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lerner:innen zur Diskurspartizipation und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion erweitern. Nicht zuletzt ist kulturbezogenes Lernen ein hochgradig individueller Prozess, der sich auch als *Deutungslernen* oder *deutungsmusterknüpfendes Lernen* beschreiben lässt. Ausgangspunkt sind dabei die kulturellen Muster, die den Lernenden bereits zur Verfügung stehen und an die sie zunächst anknüpfen. Die im Unterricht eingesetzten Materialien und die anschließende Interaktion sollte den Lerner:innen die Gelegenheit bieten, ihre eigenen Deutungsmuster<sup>29</sup> zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen. Der Unterricht sollte jedoch ebenfalls die, wenn auch irritierende, Erfahrung der Begrenztheit der eigenen Muster provozieren und dadurch Anlässe schaffen, die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und neue aufzubauen (Altmayer 2013: 20ff.).

Durch das gerade skizzierte Modell des kulturbezogenen Lernens werden die Unterrichtsgegenstände nicht mehr an herkömmliche Konstrukte wie „Land“ oder „Nationalstaat“ gebunden, sondern an Sprache und thematische Diskurse. Dies führt dazu, dass im Unterricht nicht mehr von der „deutschen Kultur“ oder der „Kultur der deutschsprachigen Länder“ gesprochen wird, sondern höchstens von der „Kultur deutschsprachiger Diskurse“, die die kulturellen Deutungsressourcen und –muster umfasst, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu ermöglichen. Dabei gehen die Kulturstudien von einer grundsätzlichen Durchlässigkeit und Offenheit von Diskursen für Deutungs- und Sinnangebote aus anderen Sprachen und Diskursen aus. Weiterhin führt dieses Konzept der Kulturstudien dazu, dass Lernende sich nicht mehr unbedingt als die Repräsentant:innen „ihrer“ Nationalkultur sehen, denen bestimmte Sichtweisen und Deutungsmuster unterstellt werden, die als spezifisch für „ihre“ Nationalkultur gelten. Vielmehr werden Lernende als Individuen in ihren komplexen und potenziell heterogenen sozialen und kulturellen Kontexten wahrgenommen, die ihre verfügbaren Deutungsmuster nicht ausschließlich aus „ihrer“ nationalen Umgebung und Tradition entnehmen, sondern den lokalen, regionalen, globalen, familien- und milieuspezifischen

---

<sup>29</sup> Der Begriff der *kulturellen Deutungsmuster* soll ausdrücklich nicht im Sinne eines methodologischen Nationalismus missverstanden werden, als gebe es etwas wie spezifische Deutungsmuster, die den Sprecher:innen anderer Sprachen per se und von vorneherein unbekannt wären. Wenn im Rahmen der Kulturstudien von *deutschen* Deutungsmustern gesprochen wird, bezieht sich dies auf Deutungsressourcen, die faktisch in deutschsprachigen Diskursen Anwendung finden. Damit soll nicht impliziert werden, dass solche Muster ihren Ursprung im deutschsprachigen Raum oder in der deutschen Sprache haben; und es soll auch nicht heißen, dass *alle* Deutschen oder deutschsprachigen Menschen über die entsprechenden Muster verfügen (Altmayer 2017: 13-14).

und häufig auch mehrsprachigen Diskursen, in denen sie sich befinden (Altmayer 2017: 13-14).

#### 4.1 Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Die Arbeit mit Erinnerungsorten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache kann das kulturbezogene Lernen fördern, da die Struktur der *Lieux de mémoire* die Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern ermöglicht und Lerner:innen dazu anregt, mehrsprachige Diskurse zu eröffnen. Camilla Badstübner-Kizik (2014: 43) bemerkt zum Potenzial der Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache:

Aus der Sicht von Lernergruppen, die sich in Bezug auf fremde Sprachen und Kulturen unterschiedlich wahrnehmen, können Phänomene, wie sie die *Erinnerungsorte* bieten, geeignete Ausgangspunkte darstellen, um Selbst- und Fremdwahrnehmung zu differenzieren und dabei konkrete Wissensfragmente zu erarbeiten, die für eine Orientierung in fremdsprachlichen Realitäten hilfreich sind [Hervorhebung im Original].

Erinnerungsorte werden jedoch oftmals in Form von langen und dicht geschriebenen Essays angeboten, die in der Regel von Historiker:innen, Kulturwissenschaftler:innen, Soziolog:innen und Politikwissenschaftler:innen für ein erstsprachliches Publikum verfasst werden. Für fremdsprachliche Lernende sind diese Texte daher in der Regel nur schwer zugänglich (ebd.: 47). Ein inhalts- und lerner:innenorientierter Fremdsprachenunterricht benötigt jedoch überschaubare Inhalte, die in realen gesellschaftlichen Gruppen lebendig sind und die sich über authentische fremde Sprache in unterschiedlicher Form fassen lassen. Diese Inhalte bieten Einblicke und Zugänge in lebendige Welten hinter der Fremdsprache, sollen aber gleichzeitig das Potenzial innehaben, neue Lern- und Erkenntniswege zu generieren. Dafür bieten sich insbesondere jene Phänomene an, die in der Gegenwart und für Individuen deutlich präsent, zugleich aber synchron und diachron mehrfach vernetzt sind; die es also erlauben, sich über individuelle Erinnerungsgeschichten an tiefer verankerte Denk- und Interpretationsmuster heranzukommen (Kreis 2010: 342). Zu einer interkulturellen Kompetenz, die in der Fremdsprachendidaktik immer wieder betont wird, gehört auch die Fähigkeit, in einem konkreten Kontext zu erkennen, was größere Gruppen von Sprecher:innen dieser Sprache und in einem anderen Land bestimmt und bewegt. Interkulturelle Kompetenz bedeutet aber auch, zu einer partiellen Teilhabe an diesen Strukturen fähig zu sein, sie zu verstehen, wenn auch nur im Ansatz, und einzuordnen sowie an das eigene Weltbild anknüpfen zu können. Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache bedeutet dies die potenzielle Öffnung für die Vielfalt an Phänomenen, die größere Gruppen innerhalb des deutschsprachigen Raums prägen und ihnen

derzeit selbstverständlich und wichtig scheinen. Es kann jedoch nicht von einem „Kanon“ gesprochen werden; Vollständigkeit und Verallgemeinerung sind ausgeschlossen. Vielmehr muss der vorläufige, veränderliche und fragmentarische Gültigkeitsbereich thematisierter kultureller Phänomene immer deutlich werden. Hier bieten Erinnerungsorte gute Möglichkeiten der Anknüpfung. Viele Aspekte ihrer Entwicklung können sich für Lernende als bekannt, nachvollziehbar oder gar parallel und gemeinsam herausstellen und die Anbindung an eigene Phänomene möglich machen (Badstübner-Kizik 2014: 52-53), wie es auch Michael Rothberg mit seinen *multidirektionalen Erinnerungen* bereits illustrierte. Den Kritiken, Erinnerungsorte würden historischen, nationalen und ethnischen Kategorisierungen und Etikettierungen im fremdsprachlichen Unterricht Vorschub leisten, entgegnet Badstübner-Kizik, dass fremdsprachliche Kulturdidaktik Erinnerungsorte als das verstehen sollte, was sie sind: beispielhaft gewählte (historische) Phänomene, die das Entstehen und Funktionieren von Erinnerung und Erinnern sowie die Wechselwirkung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis innerhalb größerer gesellschaftlicher Gruppen und dessen Relevanz in der Gegenwart zeigen können. Dazu müssen sie unter didaktischen Aspekten gefiltert, ergänzt und medialisiert werden, sodass sie ein Lernen gestatten, das inhaltliche und methodologische Exemplarität besitzt. Dadurch werden Erinnerungsorte zu Phänomenen, die authentische Anlässe zum fremdsprachlichen Reflektieren und versuchsweisen (Mit-) Erleben geben (ebd.: 53).

Ergänzend zu Pierre Noras Kriterien für die Auswahl von Erinnerungsorten erarbeitet Badstübner-Kizik daher folgende Auswahlkriterien für die Zwecke der fremdsprachlichen Kulturdidaktik:

1. Die Erinnerungsorte besitzen einen gewissen Wiedererkennungswert für größere Gruppen; man kann an ihnen unterschiedliche regionale, soziale, kulturelle und sprachliche Facetten des deutschsprachigen Raums veranschaulichen. Dies schließt einen gewissen Bekanntheitsgrad über die Grenzen hinaus mit ein, beispielsweise den „Karneval“.
2. Die mediale Überlieferung erfolgt über einen längeren Zeitraum, auch über Generationen hinweg, bis in die Gegenwart und über unterschiedliche mediale Kanäle.
3. Die gewählten Phänomene sind in der Gegenwart und immer wieder rezeptionswürdig, etwa in Form von Neuauflagen, Aufführungen und Übersetzungen in andere Sprachen und Medien.

4. Ihre Rezeption und ihr Gebrauch sind gewissermaßen ritualisiert. Die Erinnerung erfolgt also zu bestimmten, immer wiederkehrenden Anlässen oder ist recht fest im Alltag verankert und wird dadurch medial auch aktuell greifbar.
5. Das Phänomen bedeutet innerhalb der Gruppe der Lernenden mehr, als es auf den ersten Blick scheint. Es besteht also ein symbolischer Bedeutungsüberschuss.
6. Das Phänomen lässt Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsorten zu, beispielsweise Vernetzung, unterschiedliche Perspektivierung von Ereignissen, Veränder- und Manipulierbarkeit der Wahrnehmung und es liefert für diese Merkmale gleichsam handfeste Beweise.
7. Es besitzt Bedeutung im Kontext einer konkreten Konstellation, z.B. deutschsprachig-polnisch („Der Kniefall“) oder deutschsprachig-französisch („der Rhein) (ebd.: 55).

Zudem sollten folgende didaktische Auswahlkriterien gegeben sein: Das gewählte Phänomen sollte zum ersten in seinem Ausmaß überschaubar sein oder sich auf überschaubare Einzelaspekte reduzieren, beispielsweise auf konkrete Texte oder Bilder. Zum zweiten sollte es oder einzelne seiner Aspekte immer wieder neu vernetzbar sein. Diese einzelnen Aspekte liegen in unterschiedlichen medialen Formen vor, z.B. schriftliche Texte, Bilder, Filmausschnitte, die authentische Sprache enthalten und unterschiedliche Möglichkeiten der Bearbeitung zulassen. Zu guter Letzt sollte das Phänomen auf unterschiedlichem sprachlichem Niveau in unterschiedlicher Ausführbarkeit und mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden können und damit eine spiralförmige Progression zulassen. Es gibt also sprachlich und kulturell immer wieder neue Aspekte zu entdecken und zu bearbeiten (ebd.: 56).

Wie Uwe Koreik (2015: 16) treffend bemerkt, gilt es „seit langem schon als unbestritten, dass Sprachvermittlung immer auch ein gewisses Maß an Kulturvermittlung bedeutet“. Dies kann damit begründet werden, dass das Erlernen einer Fremdsprache gleichzeitig auch den Zugang zu einer neuen „Welt“, anderen Werten und Wertvorstellungen sowie zu anderen Einstellungen und Verhaltensweisen eröffnet. Diese „Kulturvermittlung“ muss jedoch mit Bedacht geschehen.

In der fachwissenschaftlichen Diskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache ist daher mit gutem Grund von zentraler Bedeutung, wie man den Lehrenden und Lernenden einen angemessenen Zugang zu vermittlungsrelevanten und vermittelbaren gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzeigt, ohne gleichzeitig zu vereinfachen und ein homogenisierendes Kulturver-

ständnis zu vermitteln. Das Konzept der „Kulturvermittlung“ muss also konzeptualisiert werden, und zwar auf einer Basis kulturwissenschaftlicher Grundforderungen nach Sensibilisierung für kulturelle Konstruktionsprozesse und nach einem differenzierenden Umgang mit diesen (Schiedermaier 2015). Barbara Schmenk (2006: 267) stellt jedoch fest, dass

man es bei den sogenannten kulturwissenschaftlichen Ansätzen nicht mit einem bestimmten methodischen Paradigma zu tun [hat, LK], das als stabil und theoretisch klar erfasst gelten kann [...]. Vielmehr stellen diese ein Konglomerat verschiedener Forschungsschwerpunkte und –gegenstände dar, die ihrerseits enorm komplex sind und zusehends umfangreicher werdende Themen und Fragestellungen behandeln.

Ein paar Gemeinsamkeiten unter ebendiesen kulturwissenschaftlichen Ansätzen lassen sich jedoch finden, unter anderem das „Aufbrechen der unglücklichen Verquickung von Kultur, Nation und Sprache (ebd.: 273). Dies fordert auch Claus Altmayer seit langem. Er kritisiert ein Kulturverständnis, das

die Widersprüche und Heterogenitäten moderner Gesellschaften und die gerade im Zeitalter der Globalisierung immer deutlicher werdenden Vermischungen und Verwischungen kultureller Orientierungen unterschlägt, die Individuen auf völlig einseitige und unangemessene Weise auf ihre nationale bzw. ethnische Identität festlegt und zudem das Denken in pauschalisierenden und stereotypisierenden Kategorien eher fördert als hinterfragt (Altmayer 2010: 1407).

Für das Fach Deutsch als Fremdsprache ist also die Herausarbeitung eines Kulturbegriffs entscheidend, der eine Auseinandersetzung mit kulturellen Prozessen und Dynamiken ermöglicht. Dabei kann das Kulturverständnis, das sich unter dem Begriff *Doing Culture* herausgebildet hat, hilfreich sein (Schiedermaier 2015: 66). In einem einschlägigen Sammelband von Hörning/Reuter (2004: 9f.) heißt es dazu:

Kultur ist dynamisch: sie ist *in action*. Immer häufiger richtet sich das Forschungsinteresse nicht auf *die* Kultur, sondern auf die Vielfalt kulturellen *Wandels*. Treibende Kraft dieses Wandels sind nicht nur ‚objektive‘ Prozesse der Differenzierung, Virtualisierung oder Globalisierung. Es ist vor allem das Handeln der Akteure, das Kultur bewegt [...] Im Gegensatz zu früheren Ansätzen, die einer Substanzialisierung, Totalisierung und Territorialisierung von Kultur Vorschub leisten, wird jetzt Kultur als Prozess, als Relation, als Verb verstanden [Hervorhebungen im Original].

Der Begriff *Kultur* wird auf dieser Basis demnach als veränderlich und nicht homogen verstanden, als vorläufiges Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Wie kann man nun als Lehrende:r oder Lernende:r Zugang zu solchen Prozessen erhalten? Auf welche Weise und wo kann man eine andere Gesellschaft dabei beobachten, welche Themen sie diskutiert, was sie verhandelt und wie sie gesellschaftliche Zusammenhänge konstruiert? Als Antwort darauf könnte man sicherlich zunächst unterschiedliche Medien nennen, wie etwa Zeitungsartikel, literarische Werke, Blogs, soziale Netzwerke und Podcasts, die im Fremdsprachenunterricht bereits eine lange Tradition haben. Schiedermaier schlägt als Ergänzung dieser Liste das Konzept der sogenannten *Linguistic Landscapes* vor. Unter diesem in der Sprachwissenschaft ent-

wickelten Terminus wird die Stadt als Medium bzw. als Diskursraum verstanden, in dem gesellschaftliche Diskurse sichtbar werden und in dem Aushandlungsprozesse beobachtet werden können (Schiedermaier 2015: 66).<sup>30</sup> Die sprachlichen Zeichen der *Linguistic Landscapes* sind vorrangig an immobile Strukturen des öffentlichen Raumes gebunden, beispielsweise Gebäude aller Art. Anders als bei literarischen, poetischen oder non-fiktionalen Texten initiieren *Linguistic Landscapes* Leseakte, die nicht voluntativ erfolgen, sondern sich den Lesenden gewissermaßen aufdrängen. Diese willkürliche Konfrontation, die nicht aus eigener Absicht heraus geschieht, führt dazu, dass Lesende Strategien der Wahrnehmung bzw. der Nicht-Wahrnehmung entwickeln (Schiedermaier 2015: 71).

Diese *Linguistic Landscapes* lassen sich ebenfalls mit dem Ansatz der Erinnerungsorte verbinden und ergänzen diese um einen weiteren Aspekt der Erinnerungsarbeit. So finden sich in einigen Publikationen (z.B. Schmidt/Schmidt 2007) bereits Formen der *Linguistic Landscapes*, da diese die Lernenden mit Abbildungen von Straßenschildern und öffentlichen Plätzen wie Parks arbeiten lassen. Die Tatsache, dass es sich hierbei um sprachliche bzw. schriftliche Abbildung im öffentlichen Raum handelt, wird in diesen Entwürfen, so Schiedermaier, jedoch ignoriert. Hier kann das Konzept der *Linguistic Landscapes* zum Tragen kommen, um zusätzliche Aspekte der Erinnerung und diskursive Wirklichkeiten einzubringen. Zudem lassen sich die Konzepte *Erinnerungsort* und *Linguistic Landscapes* miteinander verbinden, da sie sich gegenseitig ergänzen. Die Perspektive der *Linguistic Landscapes* wirft nämlich die Frage auf, wie Erinnerung in Form konkreter schriftlicher Materialität im öffentlichen Raum sichtbar ist. Die Nutzung der Untersuchungen zu *Linguistic Landscapes* bedeutet für das Konzept der Erinnerungsorte, dass die Auseinandersetzung mit Inhalten des kollektiven Gedächtnisses stets von der Gegenwart ausgeht. Die Verbindung beider Konzepte sichert, dass der Fokus bei den gesellschaftlichen Zusammenhängen, die vermittelt werden sollen, immer gleichzeitig auf der Gegenwartsrelevanz und deren historischer Verankerung liegt (Schiedermaier 2015: 66-75). Neben der Kulturvermittlung ist die Vermittlung von historischen Inhalten ebenso bedeutend. In den ABCD-Thesen (1990: 307) heißt es bereits: „Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen“. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es notwendig ist, historische Themen und Texte im Deutschunterricht bzw. im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

---

<sup>30</sup> Allgemein versteht man heute unter *Linguistic Landscapes* die Präsenz sprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum (Warnke 2011: 357), oder genauer: sprachliche Zeichen in der konkreten und vergleichsweise dauerhaften Materialität der schriftlichen Zeichen im Gegensatz zur flüchtigen akustischen Dimension mündlicher sprachlicher Zeichen, also verstanden als aus der unmittelbaren Sprechsituation gelöst.

zu behandeln. Die Themen sollten dabei Aufschluss über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bieten können (ebd.). Während der Blick in die Zukunft sicherlich etwas vermessen ist<sup>31</sup>, so ist die Betonung der Relativität geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer Darstellungen umso wichtiger (Koreik 2015: 18), da Geschichte grundsätzlich aus einem bestimmten Blickwinkel (Quellen, Archive, etc.) wahrgenommen und überliefert wird (Sauer 2008). Als allgemeine Zielsetzung für die Vermittlung historischer Inhalte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache kann daher gelten, was Winkler in seinem Artikel so treffend formuliert hat (wenn auch im Kontext für Studierende der Geschichtswissenschaften):

[...] nicht die Anhäufung von Wissen ist das, was wir den Studierenden vermitteln sollten, sondern die Erkenntnis von Zusammenhängen, die Fähigkeit, einzelne Erscheinungen in einen größeren Kontext einzuordnen. Das setzt in allererster Linie Problemverständnis voraus, die Fähigkeit, nach Motiven, Handlungsspielräumen und Alternativen der Akteure zu fragen. Das ist die Grundlage jedes historischen Urteils. Das – glaube ich – ist ein Zugang zur Geschichte, der uns auch offen macht für die Herausforderungen der Gegenwart (Winkler 2011).

Dieser „bestimmte Blickwinkel“ sowie die „Erkenntnis von Zusammenhängen“ sind auch für den Kontext dieser Arbeit bedeutend, da es bei der Herausarbeitung der afrodeutschen Erinnerungsorte darum geht, einen neuen Blickwinkel auf die deutsche Geschichte zu schaffen und eine neue Perspektive einzunehmen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Erinnerungsorte für Lerner:innen des Deutschen als Fremdsprache gangbare Wege in die Komplexität der deutschsprachigen Welt öffnen können. Sie bieten sprachlich, kulturell und medial authentische Lernsituationen und –materialien sowie ein umfangreiches Feld für Reflexion und Diskussion (Badstübner-Kizik 2014: 61).

---

<sup>31</sup> Der Psychologe Daniel Kahnemann kommentierte den „Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft“ in einem anderen Kontext wie folgt: „The illusion that we understand the past fosters overconfidence in our ability to predict the future (2011: 218). Gegen diesen Zusammenhang spricht weiterhin, dass sich Historiker:innen diesem eher gewagten Blick in die Zukunft ebenfalls verweigern, da dieser rein spekulativ ist und sich aus der Vergangenheit keine zukünftigen Entwicklungen oder Verhaltensweisen schließen lassen (Koreik 2015: 18).

## 5. Methodologische Vorüberlegungen

Kulturelle Gedächtnisinhalte können sowohl in großer Entfernung vom zielsprachigen Raum als auch aus einem, in diesem Fall deutschsprachigen, Raum heraus in Sprachlernprozesse integriert werden. Studierenden scheint hier eine besonders wichtige Rolle zuzukommen: Was sie in auf sie zugeschnittenen Lehr- und Lernprozessen erkennen, erfahren und erarbeiten, hat eine besonders große Chance, nachhaltig im Gedächtnis zu bleiben (Badstübner-Kizik/Hille 2015: 8). Im Folgenden sollen daher methodologische Vorüberlegungen sowie Auswahlkriterien aufgeführt werden, die für den Einsatz afrodeutscher Erinnerungsorte im Unterricht bedeutsam sind.

Hinsichtlich der Auswahl der Erinnerungsorte wurde folgendes bedacht:

- Den Ausgangspunkt für die Diskussion und Ergänzung stellt die dreibändige Publikation *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) dar, die wiederum aus den Überlegungen von Pierre Nora's *Lieux de mémoire* (1984-92) hervorgingen.
- Die gewählten Erinnerungsorte sollen die bereits bestehende Publikation der *Deutschen Erinnerungsorte* (2001) um wichtige *Lieux* ergänzen, die für die afrodeutsche Community bedeutsam sind und ihr Sichtbarkeit verschafft, sowohl im öffentlichen Raum als auch im Unterricht. Hier soll auch den Stimmen der Kritiker:innen Rechnung getragen werden (z.B. Hue Tam Ho Tai 2001), da die Kolonialgeschichte sowie die Erinnerungskultur von Migrationsgesellschaften und gesellschaftlichen Minderheiten in den Publikationen zu Erinnerungsorten meist verschwiegen werden.
- Weiterhin sollte sich die Auswahl dieser Orte an den bereits diskutierten Kriterien von Erinnerungsorten orientieren (Nora 1998; Ertl 2017; Badstübner-Kizik 2014). Die afrodeutschen Erinnerungsorte sind demnach geografische Orte, Gebäude, Denkmäler und Kunstwerke, ebenso wie historische Persönlichkeiten, Gedenktage, philosophische und wissenschaftliche Texte oder symbolische Handlungen (Ertl 2017: 20). *Erinnerungsorte* beinhalten zudem Phänomene von unterschiedlich starker Ausstrahlungskraft, die eine Bedeutung für die afrodeutsche Community haben, und zwar auf verschiedenen Ebenen (z.B. lokal, ethisch oder politisch) (Badstübner-Kizik 2014: 44). Nora definiert drei Dimensionen der Erinnerungsorte, die unterschieden werden können und die die afrodeutschen Erinnerungsorte ebenfalls erfüllen: eine materielle, eine funktionale und eine symbolische (Nora 1998: 32).

- Im Gegensatz zu den deutschen Erinnerungsorten, die sich auf das 19./20. Jahrhundert fokussieren, sollen die afrodeutschen Erinnerungsorte eine breitere Zeitspanne umfassen und mit den ersten dokumentierten Kontakten zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem afrikanischen Kontinent beginnen (12. Jahrhundert). Dies liegt vor allem darin begründet, dass die Existenz Schwarzer Deutscher im öffentlichen Bewusstsein mit der Kolonialzeit im 19./20. Jahrhundert in Verbindung gebracht wird, dabei gab es die afrodeutsche Community schon deutlich früher, nämlich etwa seit dem 13. Jahrhundert (Florvil 2020: 13).
- Wichtig ist auch zu betonen, dass es sich bei den vorgeschlagenen Ergänzungen zu afrodeutschen Erinnerungsorten um keine vollständige Auflistung handelt. Ebenso wie in den Publikationen zu deutschen, französischen oder europäischen Erinnerungsorten kann eine Aufzählung niemals im wörtlichen Sinne „vollständig“ sein, da Auswahl und Bedeutung der gewählten Orte in hohem Maße subjektiv sind (Erlil 2017: 20-21).
- Eine Hierarchisierung der Erinnerungsorte ist ebenfalls nicht vorgesehen (ebd.). Die afrodeutschen *Lieux* sind den bereits aufgeführten Orten in der Publikation zu *Deutschen Erinnerungsorten* (2001) ebenbürtig.
- Da Erinnerungsorte in unterschiedlicher medialer Form vorkommen können (Badstübner-Kizik 2014: 44), sind auch die ausgewählten Erinnerungsorte von medial verschiedener Natur (Bilder, fiktionale und non-fiktionale Texte, Filme).

In Hinblick auf die methodisch-didaktischen Annahmen und den daraus folgenden Entwürfen kann folgendes festgehalten werden:

- Die Arbeit mit Erinnerungsorten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache erfolgt nicht mehr unter dem Namen der *Landeskunde*, sondern unter dem der *Kulturstudien* bzw. dem *kulturbezogenen Lernen*. Damit geht ebenfalls einher, dass in diesem Zusammenhang die Bedeutungszuschreibungen und deren Aushandlung in der Fremdsprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird, Gegenstand des Lehrens und Lernens sein sollen. Das Ziel der Unterrichtsreihe zu afrodeutschen Erinnerungsorten besteht nicht im Erwerb von faktischem oder kulturellem Wissen über das „fremde Land“ bzw. die „fremde Kultur“, sondern soll die Studierenden dazu befähigen, an Diskursen in der Fremdsprache Deutsch teilzunehmen (Altmayer 2017: 10-12).

- Ein weiterer wichtiger Punkt, der den Entwürfen und der Reihe zugrunde liegt, ist der des *Deutungslernens* (nach Altmeyer 2013). Ausgangspunkt sind dabei die kulturellen Muster, die den Lernenden bereits zur Verfügung stehen und an die sie im Unterricht anknüpfen. Das Materialien und die Unterrichtsgestaltung bietet den Lerner:innen die Gelegenheit, ihre eigenen Deutungsmuster zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen. Der Unterricht schafft weiterhin Anlässe, die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und neue aufzubauen.
- Im Sinne eines inhalts- und lerner:innenorientierten Unterrichts (nach Kreis 2010) sind die Inhalte überschaubar und lassen sich über authentische Sprache in unterschiedlicher Form fassen.
- Obschon die Unterrichtsreihe auf das Niveau B2/C1 ausgerichtet ist, ließen sich die gewählten Inhalte auf unterschiedlichen Niveaustufen bearbeiten und untereinander auch verschieden neu vernetzen, sodass es sprachlich wie kulturell immer neue Aspekte zu bearbeiten gibt (Badstübner-Kizik 2014: 56).
- Zusätzlich zum Konzept der Erinnerungsorte soll auch das Konzept der *Linguistic Landscapes* (nach Schiedermaier 2015) einen Platz in der Unterrichtsreihe erhalten, da dieses die *Lieux de mémoire* zu ergänzen vermag und es im Kontext der afrodeutschen Community (z.B. Umbenennung von Straßennamen) eine große Bedeutung hat.

Nicht zuletzt sollen auch literaturdidaktische<sup>32</sup> Überlegungen zu den gewählten Texten und Methoden angestellt werden:

- Als „literarische Texte“ werden sowohl gedruckte als auch auditive, audiovisuelle und digitale Texte bezeichnet (Hille/Schiedermaier 2021: 7).
- Der Schwerpunkt der Unterrichtsreihe liegt in der Rezeption unterschiedlicher literarischer Texte, verbunden mit den Lernzielen des kulturbezogenen Lernens, die zu einer Interaktion in der Fremdsprache Deutsch führen sollen. Die Vermittlung von Grammatik soll hierbei nicht im Vordergrund stehen; es handelt sich nicht um einen „klassischen Sprachkurs“.

---

<sup>32</sup> Dieser Arbeit wird folgende Definition des Begriffs *Literaturdidaktik* zugrunde gelegt (Nünning/Metzler 2013): „Literaturdidaktik bezeichnet den Komplex von Entscheidungen, Konzeptionen und Theorien über Literatur als Gegenstand institutionalisierter Lernprozesse [...] Die Bestimmung von Lernzielen bzw. –inhalten ist von gesellschaftlichen Wertregistern [...] abhängig, die in Formen wie bildungs-, lernziel-, handlungsorientierter, erfahrungsbezogener und integrativer Unterricht umgesetzt werden [...] Literaturdidaktik umfasst die Organisation rezeptiver, produktiver, darstellender, analytischer, kommunikativer, rhetorisch-argumentativer, wissensentnehmender und –speichernder Handlungsformen und Erkenntnismöglichkeiten.“

- Die Verwendung literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache stützt sich u.a. auf den neuen Begleitband des GER (2020), der die „Förderung des Lesen[s] als Freizeitbeschäftigung“, die „Analyse und Kritik kreativer Texte“ sowie die „Persönliche Reaktion auf kreative Texte“ als wesentliche Lernziele im Fremdsprachenunterricht aufführt.
- Die Texte werden rezeptiv und produktiv auf gesellschaftliche Diskurse bezogen, da Einblicke in Konstruktionsprozesse und –muster gesellschaftlicher Zusammenhänge und eine fremdsprachliche Diskursfähigkeit als übergreifende Zielsetzungen des Unterrichts gelten (Hille/Schiedermaier 2021: 7).
- Bei der Auswahl der Texte wurden folgende Dimensionen berücksichtigt (ebd.: 221-22): die Unterrichtsziele, die Inhalte der Texte und ihr Bezug zum Seminartitel und –thema, Struktur und Umfang der Texte, die Literarizität der Texte, Illustrationen, eine Gattungs- und Medienvielfalt sowie Adaptionen. Zudem wurde darauf geachtet, dass die Studierenden einen Bezug zu den Texten haben und dass sie sowohl für die Zielgruppe als auch für die Thematik relevant sind.
- Die gewählte Literatur wird im Seminar als Gegenstand institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse betrachtet, aus den mit den Grundlagen und Methoden einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturwissenschaft zugegriffen wird (ebd.: 30).
- Wann immer es möglich ist, wird im Unterricht mit Textnetzen gearbeitet. Dadurch wird ermöglicht, dass das Verhältnis zwischen literarischen Texten und gesellschaftlichen Wirklichkeiten bzw. zwischen Literatur und kulturbezogenem Lernen auf einer kulturwissenschaftlichen Basis neu konturiert und in unterrichtlichen Zusammenhängen berücksichtigt wird (ebd.: 103).
- In Vorbereitung auf die jeweilige Unterrichtseinheit wird entsprechendes deklaratives Wissen in Form von Texten oder kurzen Videos bereitgestellt (ebd.: 31), sodass die Lernenden über ausreichend Vor- und Hintergrundwissen verfügen, um die im Unterricht behandelten und diskutierten Texte angemessen besprechen zu können. Dabei wird jedoch darauf geachtet, die Studierenden nicht mit Informationen zu „überfrachten“, da zu viel Kontextwissen den Lektüreprozess erwiesenermaßen stören kann (ebd.: 233).
- Weiterhin basiert die Auswahl der eingesetzten Materialien und Methoden auf dem Konzept der *Diskursivität*. Hier werden literarische Texte aus der Perspektive ihrer produktiven Teilhabe an Diskursen wahrgenommen. Zudem soll ermöglicht werden, das Verhältnis zwi-

schen literarischen Texten und kulturellen Zusammenhängen zu reflektieren und auszudifferenzieren. Literarische Texte werden also als „Textur im Sinne eines Geflechts von intertextuellen Verweisen“ (ebd.: 132) verstanden, deren Relationen im Unterricht untersucht werden sollen (ebd.: 131-32).<sup>33</sup>

- Im Sinne einer postkolonialen<sup>34</sup> Literaturdidaktik sollen in der Betrachtung der Texte die Analyse von Machtverhältnissen, rassistische Strukturen, Haltungen und Handlungen sowie gesellschaftlichen Strukturen und die eigene Position in einer hierarchischen Gesellschaftsordnung im Vordergrund stehen. Zudem sollten Konzepte wie *Othring* und *Critical Whiteness* eingeführt und diskutiert werden (ebd.: 198-207).
- In der Unterrichtsplanung soll das von Hille und Schiedermaier (2021: 237ff.) vorgestellte Fünf-Phasen-Modell genutzt werden.

### 5.1 Ergänzung der afrodeutschen Erinnerungsorte

Folgende afrodeutsche Erinnerungsorte werden zur Ergänzung der Übersicht deutscher Erinnerungsorte<sup>35</sup> in den jeweiligen Kategorien vorgeschlagen:

- Reich: Kolonialpolitik des Deutschen Reiches
- Dichter und Denker: Anton Wilhelm Amo, W.E.B. Du Bois
- Volk: Völkerschau, der Aufstand der Herero und Nama
- Zerrissenheit: Die Berliner Kongokonferenz, Frieda von Bülow & *Der Tropenkoller* (1896)
- Schuld: Afrodeutsche in der Zeit des Nationalsozialismus, (Alltags-) Rassismus<sup>36</sup>, Dekolonisierung
- Revolution: Initiative Schwarzer Deutscher (ISD), ADEFRA, „Black Lives Matter“

---

<sup>33</sup> Die diskursive Verwobenheit literarischer Texte nimmt auch Hallet (2002: 33) zum Ausgangspunkt für Lektüre im Unterricht:

„Jeder fremdsprachliche oder zielkulturelle Text (im weiten, semiotischen Sinne) [stellt sich, LK] als ein Faden im Bedeutungsgewebe dar, der eine Teillektüre (Interpretation) der fremden, zu beschreibenden Kultur erlaubt und an dem entlang weitere Fäden und größere Teile des Netzes erschlossen werden können.“

<sup>34</sup> Das Konzept der Postkolonialität wurde u.a. wesentlich von Edward W. Said, Gayatri Chakravorty Spivak, Homi K. Bhabha, Frantz Fanon und Aimé Césaire geprägt. Als einer der zentralen Texte gilt Suids *Orientalism*, in dem der Autor zu dem Schluss kommt, dass westliche literarische Inszenierungen des islamischen Orients einen Diskurs etablierten (Hille/Schiedermaier 2021: 197), der „als ein Zeichen europäisch-atlantischer Macht über den Orient verstanden werden sollte und nicht als ein wahrheitsgemäßer Diskurs über den Orient“ (Said 1981: 13).

<sup>35</sup> Nicht alle der hier aufgelisteten Erinnerungsorte werden Teil der Unterrichtsentwürfe und des Seminarplans sein.

<sup>36</sup> Dabei handelt es sich um einen sehr großen Begriff, der so viele Dimensionen hat, dass diese weder hier noch im Unterricht vollständig abgebildet werden können. Ein möglicher Essay/Unterrichtsentwurf zu dieser Thematik sollte sich daher auf den Rassismus gegen Schwarze Menschen fokussieren, was nicht heißt, dass Rassismus gegen andere Gruppen weniger schlimm für die Betroffenen wäre.

- Disziplin: Der Heilige Mauritius
- Leistung: Sport (Film „Schwarze Adler“ [2021])
- Recht: Immanuel Kants „Rassengesetze“ (1777), (rassistische) Polizeigewalt
- Die Moderne: May Ayim, Sharon Dodua Otoo
- Bildung: Critical Whiteness Theory, Othering, „Farbe bekennen“ (1986)
- Glaube und Bekenntnis: Gregor der Mohr (ca. 1350-1683), „Die Mohrentaufe“ (Ludwig Emil Grimm, 1841)
- Heimat: Umbenennung von Orten (May-Ayim-Ufer, Mohrenstraße), das Afrikanische Viertel
- Identitäten: „Parzival“ (ca.1200-1210), „der Missionar“, „der Sarotti-Mohr“, *Adas Raum* (2021)

## 6. Unterrichtsentwürfe

ich werde trotzdem afrikanisch sein,  
auch wenn ihr mich gerne deutsch haben wollt  
und werde trotzdem deutsch sein,  
auch wenn euch meine schwärze nicht paßt.  
(Ayim 1994)

Die hier vorgelegte Unterrichtsreihe wurde für einen Kurs im Modulpaket „Berlin- und Deutschlandstudien“<sup>37</sup> an der Freien Universität Berlin konzipiert. Diese Module werden in deutscher und/oder englischer Sprache unterrichtet und richten sich vorrangig an Austauschstudierende aller Fächer, die Interesse an Aspekten der deutschen Sprache, Geschichte und Kultur haben. Einige der angebotenen Seminare haben zudem einen expliziten Bezug zu Berlin. Die Kurse können zum Teil bereits mit einem B1- Niveau besucht werden. Die folgende Unterrichtsreihe richtet sich an interessierte Studierende alle Fächerkombinationen ab einem

---

<sup>37</sup> Auf den Seiten der Freien Universität Berlin werden die Kurse und ihre Inhalte wie folgt beschrieben: „Alle Module stehen Gaststudierenden aller Fachrichtungen offen und vermitteln, angelehnt an die Idee eines „studium generale“, allgemeinbildende Kenntnisse über Gesellschaft und Kultur in Berlin, Deutschland und Europa sowie vertiefende Kenntnisse über Themen und Schlüsselbegriffe, die auch in aktuellen gesellschaftlichen und politischen Debatten relevant sind. Zu diesen Themen / Schlüsselbegriffen gehören beispielsweise Populismus, Erinnerung, Identität, Nation, Europa, Krieg & Frieden, Migration, Stadt, Umwelt, Natur, Klimawandel, Ernährung oder Gesundheit. In den Kursen werden Methoden aus den Fachwissenschaften weder vorausgesetzt noch vermittelt. Stattdessen werden in einem überfachlichen Verständnis Qualifikationen vermittelt, die für ein Studium generell von Relevanz sind (jeweils in englischer oder deutscher Sprache): Textverständnis, Schreibfertigkeit (Argumentation, Struktur, Kohärenz und Kohäsion), rhetorische Grundfertigkeiten für Referate, Diskussions- und Debattenbeiträge sowie die Kenntnis relevanter Quellen, Texte und Materialien. Zudem werden Allgemeinbildung sowie politische Bildung der Studierenden erweitert. Damit trägt das Lehrangebot auch dazu bei, den Studierenden die Orientierung in Berlin sowie an der Freien Universität zu erleichtern.“ Verfügbar unter [https://www.fu-berlin.de/studium/international/studium\\_fu/auslandssemester/Studienangebot-fuer-internationale-Gaststudierende/BuDS/index.html](https://www.fu-berlin.de/studium/international/studium_fu/auslandssemester/Studienangebot-fuer-internationale-Gaststudierende/BuDS/index.html) Zul. aufgerufen am 10.10.2022, 20.30 Uhr.

B2-Niveau der deutschen Sprache. Das Unterrichtsmaterial wird so ausgewählt und aufgearbeitet, sodass sowohl Lernende auf einem C1- als auch auf einem B2-Niveau an den Interaktionen im Unterricht teilhaben können. Hinsichtlich der Erstsprachen ist davon auszugehen, dass es sich bei der zu unterrichtenden Gruppe um eine sehr heterogene handeln wird.

Die dargestellten Unterrichtsentwürfe wurden so ausgewählt, dass sowohl unterschiedliche Themen als auch die Arbeit mit unterschiedlichen Medien ausgeführt und behandelt werden.

### 6.1 Seminarplan

Der nachfolgende Seminarplan wurde für ein Wintersemester (16 Wochen á 2 SWS) konzipiert.

Sitzung	Thema/Erinnerungsort	Material/Medien	Vorbereitung auf die Sitzung
1	<u>Einführung I:</u> wichtige Begriffe, Umgang mit Sprache/Terminologie im Seminar	Sow, Noah: <i>Deutschland Schwarz Weiß</i> (2018). Kapitel 1: Bezeichnungen/Begriffe (S.24-31)  Dodua Otoo, Sharon: <i>Dürfen Schwarze Blumen malen?</i> (Klagenfurter Rede zur Literatur, 2020, S.7-31 -> Auszüge)	-
2	<u>Einführung II:</u> Thema (Deutsche) Erinnerungsorte	Inhaltsverzeichnis der deutschen Erinnerungsorte Diskussion über die Relevanz und Aktualität der Auflistung Vorschläge zu Erinnerungsorten aus der eigenen Kultur/dem Herkunftsland	Konczal, Kornelia: <i>Erinnerungsorte. Über die Karriere eines erfolgreichen Konzepts</i> (2015 -> Auszüge zur Definition von Erinnerungsorten)
3	<u>Erste Begegnungen:</u> Schwarze Menschen auf dem europäischen Kontinent	Arbeit mit Illustrationen, Holzschnittdrucken, Bildern und Wappen, die zur Zeit des Mittelalters entstanden sind und	„Die ersten Afrikaner/innen in Deutschland“ (2020,

		Schwarze Menschen auf dem europäischen Kontinent darstellen <sup>38</sup>	Auszug aus <i>Farbe bekennen</i> ). S.27-29.
4	<u>Der erste Philosoph in Deutschland:</u> Anton Wilhelm Amo	Arbeit mit Denkmälern und Gedenktafeln zu Amo <sup>39</sup> im Seminar, inklusive Diskussion über die Angemessenheit der Darstellung/Stereotype <sup>40</sup>	Kelly, Natasha A.: <i>Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen</i> (2021) Kapitel 1: Rassismus und Geschichte (S.19-26)
5	<u>Deutscher Kolonialismus I:</u> Einführung in die Kolonialpolitik des Deutschen Reiches	Arbeit mit Texten aus <i>Farbe bekennen</i> (2020), Werbung und Karikaturen	Eckert, Andreas: <i>Die Berliner Afrika-Konferenz (1884/85)</i> (2013), S.137-49
6	<u>Deutscher Kolonialismus II:</u> Widerstand	Arbeit mit Postkarten aus dem 19. Jahrhundert, die die Missionare sowie die afrikanischen Kolonien zeigen	Terra X Video <sup>41</sup> „Völkermord in den deutschen Kolonien“, mit Fokus auf den Aufstand der Herero und Nama
7	<u>Deutscher Kolonialismus III:</u> Spuren der Kolonialzeit im heutigen Straßenbild	Umbenennung von Straßen und Plätzen im öffentlichen Raum (-> Linguistic Landscapes)	Artikel der DW <sup>42</sup> „Wie läuft die Aufarbeitung des deutschen Kolonialismus?“

<sup>38</sup> Verfügbar unter: <https://blackcentraleurope.com/portfolio/1000-1500-deutsch/> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 15.45 Uhr.

<sup>39</sup> Verfügbar unter: <https://blackcentraleurope.com/portfolio/1500-1750-deutsch/> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 16.00 Uhr.

<sup>40</sup> Weiteres Material hierzu verfügbar unter: <https://www.amo.uni-halle.de> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 16.00 Uhr.

<sup>41</sup> Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=5ObdahQg0-g> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 11.45 Uhr.

<sup>42</sup> Verfügbar unter: <https://www.dw.com/de/wie-läuft-die-aufarbeitung-des-deutschen-kolonialismus/a-57314614> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 17.15 Uhr.

8	<u>Die afrodeutsche Community im 20. Jahrhundert I: Afrodeutsche im Nationalsozialismus</u>	Auszüge aus Theodor Wonja Michaels <i>Deutsch sein und schwarz dazu. Erinnerungen eines Afrodeutschen</i> (2013) und Hans-Jürgen Massaquoi <i>Neger, Neger Schornsteinfeger!</i> (2008)	„Schwarze Vergewaltiger“ und „Rheinland-Bastarde“ (in: <i>Farbe bekennen</i> , 2020). S.71-75.
9	<u>Die afrodeutsche Community im 20. Jahrhundert II: Afrodeutsche in der DDR</u>	Auszüge aus Peggy Piesches <i>Labor 89</i> (2021) zur Lebensrealität Schwarzer Menschen in der DDR	Einleitung <i>Labor 89</i> (S.5-9).
10	<u>Die afrodeutsche Community im 20. Jahrhundert III: Die Wendezeit</u>	May Ayims <i>blues in schwarz weiss</i> (1994), Performance des Gedichts <i>grenzenlos und unver-schämt</i> (1996) durch May Ayim <sup>43</sup>	Video der DW <sup>44</sup> zu Rostock-Lichtenhagen
11	<u>Heute I: Afrodeutsche Literatur I</u>	Auszug aus dem Roman <i>Adas Raum</i> (2021)	Interview mit Sharon Dodua Otoo <sup>45</sup> zu Schwarzer deutscher Literatur
12	<u>Heute II: Afrodeutsche Literatur II</u>	Auszug aus dem Roman <i>1000 Serpentinaen Angst</i> (2020)	Buchtrailer <sup>46</sup> des Fischer Verlags zu <i>1000 Serpentinaen Angst</i>
13	<u>Alltagsrassismus I: Der Alltag Schwarzer Menschen in Deutschland</u>	May Ayims <i>afrodeutsch I/II</i> sowie Nuras <i>Niemals Stress mit Bullen</i>	Adomako, Abeena: „Mutter: Afro-Deut-

<sup>43</sup> Verfügbar unter: [https://www.youtube.com/watch?v=3\\_4N\\_v9mbho](https://www.youtube.com/watch?v=3_4N_v9mbho) Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 17.15 Uhr.

<sup>44</sup> Verfügbar unter: [https://www.youtube.com/watch?v=hJ6\\_855lbeq](https://www.youtube.com/watch?v=hJ6_855lbeq) Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 17.00 Uhr.

<sup>45</sup> Verfügbar unter: <https://www.fr.de/kultur/literatur/sharon-dodua-otoo-man-koennte-meinen-diversity-war-ein-kurzlebiger-trend-91553201.html> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 15.45 Uhr.

<sup>46</sup> Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=7hl-vF1th5I> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 16.00 Uhr.

			sche, Vater: Ghanaer“ (in: <i>Farbe bekennen</i> , 2020). S.255-60.
14	<u>Alltagsrassismus II:</u> (Afrodeutsche) Bewegungen	Video- und Textmaterial zu ISD, ADEFRA, „Black Lives Matter“	Kelly, Natasha A.: <i>Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen</i> (2021) Kapitel 5: Rassismus und Polizei (S.89-103).
15	<u>Exkurs: Afrodeutsche Menschen im Sport</u>	Ausschnitte aus dem Film <i>Schwarze Adler</i> (2021) mit Seminardiskussion	Trailer <sup>47</sup> zum Film <i>Schwarze Adler</i> ansehen und zentrale Motive aus dem Seminar identifizieren
16	<u>Abschlusssitzung:</u> Vorschläge zur Ergänzung der Liste deutscher Erinnerungsorte	Diskussion der bisherigen Erinnerungsorte aus dem Seminar, Erstellen einer eigenen Liste mit Begründung (Prüfungsleistung)	-

<sup>47</sup> Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=a63s2wBOvpg> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 16.00 Uhr.

## 6.2 Unterrichtsentwurf 1

**Lernziele:** historisches Wissen über die deutsche Kolonialzeit erweitern, sich in andere Perspektiven bzw. Menschen hineinversetzen, Bildanalyse, persönliche Reaktionen auf Texte bzw. visuelles Material formulieren, diese reflektieren, äußern und diskutieren, Verbindung von deklarativem Wissen mit Bild- und Tonmaterial, an fremdsprachlichen Diskursen zu sensiblen bzw. schwierigen Themen teilnehmen, eine Diskussion in der Fremdsprache Deutsch führen, Sachverhalte in der Fremdsprache verhandeln und ausführen, Diskursivität, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Textsorten (Postkarte/innerer Monolog/Tagebuch/Stream of consciousness), szenische Darstellung, gemeinsames Aushandeln eines Sachverhalts

**Der Erinnerungsort:** In dieser Unterrichtseinheit soll die Kolonialpolitik des Deutschen Reiches als Erinnerungsort im Vordergrund stehen, genauer der Widerstand, der sich innerhalb der Kolonien im Laufe der deutschen Besetzung formierte. Das wohl prominenteste Beispiel stellt hierbei der Aufstand der Herero und Nama und der damit verbundene Genozid an ihnen dar (1904-1908), der in den vergangenen Jahren zunehmend in das öffentliche Interesse Deutschlands geriet. Nach jahrelanger Weigerung der Anerkennung dieses Verbrechens durch den Deutschen Bundestag kam es im Juni 2021 endlich zu einer Einigung mit dem Staat Namibia.<sup>48</sup> Obzwar der Widerstand der Herero und Nama im öffentlichen Bewusstsein am präsentesten zu sein scheint, steht dieser beispielhaft für die Entwicklung, die sich in vielen deutschen Kolonien vollzog. Jürgen Zimmerer (2013: 28) führt dies unter anderem auf den späten Beginn des kolonialen Engagements zurück, der dazu führte, dass die deutschen Kolonialbeamten sich gezwungen sahen, möglichst schnell und möglichst viel „Versäumtes“ aufzuholen und den Kolonialismus besonders effizient gestalten zu müssen. Dies führte zu heftigem Widerstand in der Bevölkerung der Kolonien, der wiederum von den deutschen Kolonialherren brutal niedergeschlagen wurde. Die Deutschen führten zahlreiche Kolonialkriege, denen teilweise bis zu 80% der einheimischen Bevölkerung zum Opfer fielen (ebd.: 29). Da dies im deutschen öffentlichen Bewusstsein alles andere als allgegenwärtig ist, und auch die Anerkennung des Völkermordes an den Herero und Nama mehr als 100 Jahre später erfolgte, stellt die Kolonialpolitik des Deutschen Reiches und der damit verbundene Widerstand der Bevölkerung einen wichtigen Erinnerungsort dar.

**Material: Vorbereitung:** Video zum Thema „Völkermord in den deutschen Kolonien“, verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=5ObdahQg0-g>

---

<sup>48</sup> Vgl. hierzu auch die Pressemitteilung des Auswärtigen Amtes: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/-/2463396> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 12.00 Uhr.

Bildmaterial zu unterschiedlichen Protesten (Prager Frühling, BLM, Frauen im Iran), Abbildungen zum Thema „Widerstand“ in den deutschen Kolonien, Beamer + Laptop

**Methodisch-didaktische Analyse:** Das vorbereitende Video soll Hintergrundinformationen zu dem wohl prominentesten Beispiel des Widerstands in den deutschen Kolonien liefern. Nachdem die Studierenden in der vorherigen Sitzung bereits etwas über die deutsche Kolonialpolitik gelernt haben und wissen, wo und wie sich diese vollzogen hat, soll es in dieser Unterrichtseinheit um den Widerstand gehen, der sich durch ebendiese Politik in den jeweiligen Kolonien formiert und vollzogen hat. Aufgrund der Sensibilität der Thematik und der Bandbreite dessen, was als „Widerstand“ bezeichnet werden kann, soll es in dieser Unterrichtsstunde nicht vorrangig um blutige Kämpfe und deren Niederschlagung gehen, sondern vielmehr darum, subtile Formen des Widerstandes zu identifizieren und zu benennen, welche sich durch die gesamte Bevölkerung ziehen. Der Einstieg durch bildliche Impulse dient dazu, den Studierenden die Thematik der Stunde zu vergegenwärtigen. Durch das Bildmaterial können sie das Thema selbständig identifizieren, sodass die Lehrkraft dies nicht vorgeben muss. Die Bilder schaffen zudem einige Gesprächsanlässe, da sie auch auf aktuelle Geschehnisse eingehen. Zudem wird die Bildbeschreibung und –interpretation wiederholt, die bereits aus vorherigen Sitzungen bekannt ist. Zur Unterstützung können nützliche Satzanfänge eingesetzt werden. Im Anschluss sollten die Studierenden das zuvor identifizierte zentrale Thema der Stunde in den eingesetzten Fotografien wiederfinden. Hierzu werden einige hilfreiche Fragestellungen bzw. Impulse seitens der Lehrperson eingesetzt (z.B. „Wie sind die Akteur:innen auf dem Foto arrangiert?“ oder „Wo können Sie hier einen Widerstand ausfindig machen?“). Bei den anschließenden kreativen Aufgaben können die Studierenden eine Auswahl treffen und sich selbst der Gruppe zuordnen, mit der sie sich am wohlsten fühlen. Es gibt verschiedene kreative Impulse (schriftliche, theater- und dramenpädagogische Ansätze), sodass unterschiedliche Lerntypen und Interessen berücksichtigt werden können. In der vierten Phase sollen die Studierenden durch eine Art Text- bzw. Bildnetz das bereits Diskutierte erneut vertiefen und das eben erlernte Wissen und ihre Analysefähigkeiten auf weitere Fotografien aus diesem Kontext anwenden. Die abschließenden kreativen Aufgaben dienen dazu, das Thema des Widerstandes selbständig weiter zu vertiefen und am Diskurs zu dieser Thematik teilhaben zu können. Die Studierenden können selbständig wählen, ob sie die abschließende Aufgabe allein, mit einem:einer Partner:in oder in einer Kleingruppe absolvieren, da es auch hier unterschiedliche Typen von Lerner:innen gibt.

**Phase 1 (7 min.):** Diese Phase soll dazu dienen, Impulse zur Thematik zu geben und dadurch Interesse oder gar Spannung aufzubauen und die Lernenden auf die folgende Arbeit einzustimmen (Hille/Schiedermair 2021: 237). Zu diesem Zweck zeigt die Lehrperson Bildmaterial (s. Anhang 2), das eines gemeinsam hat: Alle Bilder hängen mit dem Thema „Widerstand“ zusammen, um das es in dieser Unterrichtseinheit gehen soll. Die Lernenden erhalten die Aufgabe, die Bilder zunächst in Partnerarbeit kurz zu beschreiben, und anschließend ein gemeinsames Thema zu identifizieren. Zur Unterstützung kann die Lehrkraft für die etwas schwächeren Teilnehmer:innen nützliche Satzanfänge für die Bildbeschreibung einblenden oder bereitlegen (z.B. „Auf der rechten/linken Seite ist/sehe ich ...“, „In der Mitte des Bildes ...“, usw.). Im Anschluss werden die Antworten im Plenum besprochen und gesammelt. Es ist davon auszugehen, dass den Studierenden relativ schnell Begriffe wie „Demonstrationen“ und „Proteste“ einfallen; der Term „Widerstand“ muss ggf. eingeführt bzw. noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden (kam im Video zur Hausaufgabe vor).

**Phase 2 (13 min.):** In der zweiten Phase begegnen die Lerner:innen dem ausgewählten Textmaterial erstmalig. Diese Begegnung kann auf verschiedene Arten realisiert werden und kann durch die Äußerung und das Festhalten der unmittelbaren Reaktionen der Lernenden abgerundet werden. In dieser Phase geht es vor allem darum, dass die Lernenden die Anschaulichkeit eines Textes in einer von der Lehrkraft bewusst gelenkten Erstbegegnung realisieren und rationalisieren. Wichtig ist, dass alle Arten von Reaktionen gewünscht sind – auch Unverständnis oder Überraschung sollte geäußert werden dürfen, da dies hilfreich für die weitere Lektüre sein kann (ebd.: 237-38).

In dieser Unterrichtseinheit werden die Lernenden erstmalig mit der „Abbildung 1: Der Missionar zeigt das bildgeschmückte Neue Testament (Ostafrika, 1914)“ (s. Anhang 3) konfrontiert. In Gruppen von maximal 4 Personen sollen sie sich nun zu dieser Fotografie austauschen. Die Gruppenarbeit dient dazu, den Austausch in der Fremdsprache zu fördern, Raum zum Austausch zu geben und die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Teilnehmer:innen zu fördern. Die Lehrkraft kann folgende Fragen/Aufgaben formulieren:

- Beschreiben Sie die Fotografie. Sehen Sie sich auch die Bildunterschrift an.
- Wie sind die Akteur:innen auf dem Foto arrangiert? Was fällt Ihnen an der Gestaltung/technischen Umsetzung der Fotografie auf?

- Wie passt die Fotografie zum Thema „Widerstand“? Wo im Bild können Sie einen Moment des Widerstands ausmachen?

Bei Bedarf kann die Lehrkraft erneut die nützlichen Satzanfänge für die Bildbeschreibung einblenden. Das Vokabular sollte den Studierenden aus der vorherigen Sitzung bereits bekannt sein. Die Lernenden könnten im Anschluss im Plenum folgende Antworten auf die Aufgabenstellungen formulieren:

- Auf der rechten Seite des Bildes ist ein *weißer* Mann zu sehen, der auf einem Hocker sitzt. Er hält ein Buch und dreht es so, dass die Schwarzen Kinder, die vor ihm sitzen, es sehen können. Es handelt sich dabei um das Neue Testament der Bibel, wie die Bildunterschrift verrät. Das Bild wurde zur Zeit der deutschen Kolonien aufgenommen. Der Mann ist vermutlich ein Kolonialbeamter, was man an seiner Hautfarbe und der Kleidung erkennt. Die Kinder gehören der einheimischen Bevölkerung an. Sie tragen traditionelle Kleidung und sitzen ein bisschen tiefer als der Mann. Sie scheinen ihm zuzuhören, da sie ihn aufmerksam ansehen.
- Der *weiße* Mann sitzt höher als die Kinder. Das steht für seine Macht und die Überlegenheit, die er den Schwarzen Kindern gegenüber hat. Da er ein Buch in der Hand hält, steht es außerdem für die Rolle der *weißen* Bildung und Wissensvermittlung. Das Wissen der *weißen* Menschen in den Kolonien wurde für fortschrittlicher erachtet, weswegen die einheimische Bevölkerung missioniert wurde und fortan das westliche Wissen lernen musste. Die Kinder blicken aus ihrer Perspektive sozusagen zu ihm und seinem Wissen auf. Der Blick des Betrachters wird durch die Anordnung automatisch auf den *weißen* Mann gelenkt. Falls sich eine:r der Anwesenden etwas mit Fotografie auskennt, wird er:sie eventuell auch darauf kommen, dass diese Anordnung kein zufälliger Schnappschuss sein kann, da Kameras im frühen 20. Jahrhundert mehrere Minuten brauchten, um auszulösen und ein Foto zu produzieren. Daher kann davon ausgegangen werden, dass der Fotograf die Protagonist:innen bewusst so angeordnet hat, um den Fokus auf den *weißen* Mann zu lenken. Auch die Kleidung könnte auf diese Weise beeinflusst worden sein.
- Das Kind in der Mitte sieht, im Gegensatz zu den anderen Kindern, nicht interessiert aus. Es guckt am Buch vorbei und sieht den Mann direkt an. Sein Blick sieht entschlossen, fast wütend aus. Dies kann als Widerstand gewertet werden, da der *weiße* Mann ihm aufgrund zahlreicher Faktoren (Hautfarbe, erwachsener Mensch, Kolonialherr)

überlegen ist. Von dem Kind wird eigentlich gefordert, dass es zuhört, doch dem scheint es sich zu widersetzen.

Sollten die Lernenden Probleme haben, den Moment des Widerstands zu identifizieren, kann die Lehrkraft durch gezielte Fragen und das Heranzoomen an ebendiesen unterstützend einwirken.

**Phase 3 (30 Min.):** In dieser Phase stehen „die Auseinandersetzung der Lernenden mit allen Dimensionen des Textes, mit seiner Vieldeutigkeit, den ästhetischen Strategien und den von ihnen initiierten Bedeutungsbildungsprozessen und Rezeptionsangeboten sowie mit den Beziehungen des Textes zu möglichen Kontexten“ (ebd.: 238) im Mittelpunkt. Zu diesem Zweck sollen die Studierenden sich vertieft mit der zuvor diskutierten Fotografie auseinandersetzen und den Widerstand noch stärker herausarbeiten. Die Lehrkraft schlägt mehrere kreative Aufgaben vor, durch die sich die Studierenden erneut mit der Thematik beschäftigen. Die Teilnehmer:innen sollen sich der Aufgabe zuordnen, die sie am liebsten bearbeiten würden. Im Anschluss teilen sich die größeren Gruppen in Kleingruppen von max. 4 Studierenden auf. Folgende Aufgaben werden vorgeschlagen:

- 1) Stellen Sie die Szene aus dem Foto nach. Tauschen Sie zwischendurch die Rollen. Was fällt Ihnen auf? Wie fühlen Sie sich dabei? Wenn Sie agieren könnten, wie Sie wollten: Was würden Sie in dieser Situation tun?
- 2) Schreiben Sie gemeinsam einen kurzen inneren Monolog/Tagebucheintrag (ca. 150 Wörter) aus der Perspektive des mittleren Kindes. Was geht Ihnen in dieser Situation durch den Kopf? Wie fühlen Sie sich?
- 3) Verfassen Sie einen Dialog zwischen den Personen auf dem Foto. Was denken Sie: Was könnten die betreffenden Personen sagen/worüber unterhalten sie sich? Achten Sie auch darauf, wie die Personen in ihren Rollen mit- und zueinander sprechen. Sie können die Szene auch gern weiterführen und sich vorstellen, was die Personen nach der Aufnahme tun/worüber sie sprechen.

Die Studierenden sollen sich nicht nur kreativ mit der Fotografie auseinandersetzen, sondern auch lernen, sich in unterschiedliche Rollen hineinzusetzen. Im Anschluss können die Ergebnisse untereinander vor verschiedenen Kleingruppen präsentiert werden. So müssen die Lernenden nicht vor dem ganzen Kurs vortragen, sondern können sich im geschützten Raum

einer kleineren Gruppe ausprobieren. Dies ist besonders hilfreich für Lerner:innen mit einer *Foreign Language Anxiety*.

**Phase 4 (20 Min.):** Die vierte Phase dient dazu, die bisherigen Erkenntnisse zu überprüfen und ggf. durch den Einbezug weiterer Texte in einem Textnetz miteinander zu verknüpfen. Dabei wird der Text neu kontextualisiert und damit als Teil eines Diskurses erfahrbar (ebd.).

Die Studierenden teilen sich nun erneut in Gruppen von max.4 Personen auf und erhalten weitere Fotografien (Abbildungen 2-4, s. Anhang 3). Dazu werden folgende Aufgaben/Fragestellungen formuliert, die denen aus der zweiten Phase ähneln:

- Beschreiben Sie die Fotografie. Sehen Sie sich erneut auch die Bildunterschrift an.
- Wie sind die Personen auf dem Foto arrangiert? Was sagt dies über die Akteur:innen in der Fotografie aus?
- Worin erkennen Sie hier einen Moment des Widerstandes?

Entscheidend ist, dass die Gruppen sich ihre jeweiligen Fotografien nicht untereinander zeigen. Es handelt sich bei zwei Bildern nämlich um ein und dieselbe Fotografie, lediglich der Ausschnitt wurde anders gewählt. Die Fotos werden im Anschluss an die Gruppenarbeit für alle sichtbar gezeigt und die Antworten im Plenum gesammelt. Die anderen Gruppen werden gebeten, ihre ersten Eindrücke zu ergänzen.

Mögliche Antworten könnten sein:

- *Abbildung 2:* Es handelt sich hierbei um die Aufnahme einer sogenannten „Eingeborenen-Familie“ in Deutsch Ostafrika. Auf der rechten Seite sieht man einen *weißen* Mann, aufgrund der Kleidung vermutlich ein Kolonialbeamter. Vor ihm stehen ein Stativ und eine Kamera. Neben ihm steht ein Schwarzer Mann, der mit ihm bzw. für ihn zu arbeiten scheint. Im Hintergrund sieht man Hütten, die den Einheimischen zu gehören scheinen. Auf der linken Seite sieht man sechs Personen, die vor einer Hütte sitzen, darunter ein Kind. Vor den Menschen steht ein Korb, der mit Kleidung gefüllt ist.
- *Abbildung 3:* Die Menschen sind wie auf einem Gruppen- bzw. Familienfoto arrangiert. Sie sitzen dicht nebeneinander, auf dem Schoß einer Frau sitzt ein Kind.
- *Abbildung 4:* Die *weiße* Frau blickt auf die anderen Schwarzen Frauen, die neben ihr auf dem Boden sitzen, herab. Die Schwarzen Frauen hingegen würdigen die *weiße* Frau keines Blickes. Sie blicken starr in die Kamera. Die Frau in der Mitte sitzt sehr aufrecht, fast schon stolz. Auch dies kann als Widerstand gewertet werden, da den Menschen in

den Kolonien oftmals die Menschlichkeit abgesprochen wurde, um sie kolonialisieren zu können. Diese Frau hat ihren Stolz aber nicht verloren.

**Phase 5 (20 Min.):** In der finalen Phase des Transfers und der Reflexion soll verdeutlicht werden, dass und wie die Lernenden selbst an fremd- und mehrsprachigen Diskursen partizipieren können. Sie erstellen selbst Texte, entweder in mündlicher oder schriftlicher Form (ebd.: 239). Folgende Aufgaben, die ggf. als Hausaufgabe zu Ende geführt werden, wären für diese Unterrichtseinheit denkbar:

- Bei den gezeigten Fotografien handelt es sich um Postkarten aus dem frühen 20. Jahrhundert, die die Kolonialherren an ihre zurückgelassenen Familien in Deutschland geschickt haben. Was denken Sie: Was könnte auf diesen Postkarten stehen? Schreiben Sie selbst eine Postkarte. Sie können auswählen, ob Sie aus der Sicht eines Kolonialherrens schreiben, oder aus der Sicht einer der abgebildeten Personen auf der Postkarte.
- Schreiben Sie einen kurzen *Stream of consciousness* (ca. 150 Wörter) aus der Perspektive einer Person auf den Postkarten. Was geht Ihnen in dieser Situation durch den Kopf? Wie fühlen Sie sich?
- Stellen Sie eine der Szenen mit Ihren Partner:innen nach und verfassen Sie einen Dialog zwischen den Personen auf dem Foto.
- Kreieren Sie selbst eine solche Fotografie – mit vertauschten Rollen. Achten Sie auf Ihre Kleidung, Anordnung und Bildkomposition.

### 6.3 Unterrichtsentwurf 2

**Lernziele:** die Textgattung „Roman“ bearbeiten, ein Beispiel für afrodeutsche Literatur kennenlernen, unterschiedliche Lesestrategien (globales und detailliertes Lesen) anwenden, Leseverstehen fördern, Bildanalyse, persönliche Reaktionen auf Texte bzw. visuelles Material formulieren, diese reflektieren, äußern und diskutieren, an fremdsprachlichen Diskursen teilnehmen, eine Diskussion in der Fremdsprache Deutsch führen, Sachverhalte in der Fremdsprache verhandeln und ausführen, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Textsorten (fiktionale Geschichte/innerer Monolog), szenische Darstellung, gemeinsames Aushandeln eines Sachverhalts, die Leselust wecken

**Der Erinnerungsort:** Als Erinnerungsort für den zweiten Unterrichtsentwurf wurde ein Beispiel für afrodeutsche Literatur ausgewählt. Wie in vorherigen Kapiteln bereits angesprochen, enthält die Aufzählung deutschsprachiger Erinnerungsorte einige Werke von *weißen*, meist männlichen Autoren, doch Werke Schwarzer Menschen finden sich dort nicht. Dies soll sich mit diesem Erinnerungsort nun ändern. Der erste Roman von Sharon Dodua Otoo, *Adas Raum*, bietet sich hierfür ausgezeichnet an. Otoo wurde für ihre Kurzgeschichte *Herr Gröttrupp setzt sich hin* (2016) bereits mit dem Ingeborg-Bachmann-Preis ausgezeichnet. In ihrem Debutroman greift die Autorin wichtige Themen, vom Kolonialismus über Rassismus und das Leben als Frau, auf, sodass sich dieser nicht nur gut als Erinnerungsort eignet, sondern sich auch ideal in die hier skizzierte Lehrveranstaltung einfügt.

**Material: Vorbereitung:** Interview mit Sharon Dodua Otoo zu Schwarzer deutschsprachiger Belletristik: <https://www.fr.de/kultur/literatur/sharon-dodua-otoo-man-koennte-meinen-diversity-war-ein-kurzlebiger-trend-91553201.html>

Buchtrailer zu *Adas Raum* (2021): <https://www.youtube.com/watch?v=2jspCc49iiM>

Textauszug aus dem Roman (S.111-121), Beamer + Laptop, ggf. bunte Kärtchen, Stifte, Magnete und Tafel (je nach Ausstattung des Raumes)

**Methodisch-didaktische Analyse:** In der Vorbereitung zu dieser Seminarsitzung sollen die Studierenden sich mit afrodeutscher Literatur befassen und erste Beispiele und Autor:innen kennenlernen. Da diesen Autor:innen aus der afrodeutschen Community für gewöhnlich wenig öffentliche Aufmerksamkeit zukommt, ist zu erwarten, dass viele Studierende keine afrodeutschen Autor:innen kennen. In der ersten Phase dieser Unterrichtsstunde sind die Studierenden dann dazu aufgefordert, ihre Assoziationen zum Titel des Romans zu äußern, um den es im Folgenden gehen soll. Es ist wichtig, dass die Lehrkraft dabei betont, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt, da es lediglich um subjektive Eindrücke gehen soll. In der darauffolgenden Phase sehen die Studierenden sich den Buchtrailer an, der von Otoo selbst gelesen wird. Dadurch treffen sie erstmalig auf den Text und können ihn nicht nur in den Untertiteln mitlesen, sondern diesen auch mit einem weiteren Sinn (Hören) erleben. Dies spricht auch die Studierenden an, die eher audiovisuell lernen und verstehen. Das Bildmaterial unterstützt das Verständnis des Gelesenen zusätzlich. Die dritte Phase besteht aus der literarischen Analyse des Textausschnitts. Die Studierenden sollten den Text zunächst global lesen und die wichtigsten Informationen (Protagonistin, Zeit, Ort, grobe Handlung) identifizieren, bevor sie diesen

dann im Anschluss noch einmal detailliert lesen und nach bestimmten Motiven (Kolonialismus, Geschlechterrollen, Zeit) durchsuchen. Dadurch wird gesichert, dass die Lernenden den Text sowohl in ihrer Gesamtheit als auch im Detail erfassen. Die Lehrperson sollte zudem betonen, dass es nicht darum geht, alle Wörter im Text zu verstehen, sondern eher um die Motive und den Inhalt. Aus diesem Grund wird auch die Sprache dieses Romans nicht analysiert. In der darauffolgenden Phase wird diesmal nicht mit einem Textnetz gearbeitet, da zu erwarten ist, dass die dritte Phase sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und keine Zeit für einen weiteren vergleichbaren literarischen Text bleibt. Daher werden den Studierenden zwei unterschiedliche Titel (die deutsche sowie die italienische Version) und zwei verschiedene Cover präsentiert. Auf der Grundlage des eben Gelesenen sollen sie nun, erneut subjektiv, beurteilen, welches Cover und welcher Titel ihrer Meinung nach besser passt. Durch diese Aufgabenstellung lassen sie den Inhalt und die Interpretation des Textes noch einmal Revue passieren und üben sich zudem in ihrer Argumentation, wenn sie ihre Wahl begründen. Zu guter Letzt stehen den Teilnehmer:innen erneut unterschiedliche kreative Aufgaben zur Auswahl, mit denen sie ihr Erlerntes und ihr Wissen umsetzen können. Auch diesmal finden sich theaterpädagogische und literarische Aufgabentypen, die sowohl in Einzel- als auch in Partner- oder Gruppenarbeit erledigt werden können.

**Phase 1 (5 min.):** Die Lehrkraft schreibt den Titel des Romans, „Adas Raum“, an die Tafel/an das Whiteboard. Die Studierenden sollen sich anschließend in Partnerarbeit zu folgender Fragen austauschen: Was denken Sie: Worum könnte es in dem Roman gehen? Die Lernenden können ihre Antworten entweder auf bunte Kärtchen schreiben oder in einem *mentimeter* erfassen. Anschließend werden die Antworten und Vermutungen mit den anderen im Plenum geteilt. Folgende Antworten wären möglich:

- Ada ist die Protagonistin des Romans.
- Der „Raum“ könnte ein Zimmer sein, in dem Ada bestimmte Dinge erledigt, z.B. ihren Beruf, oder der für sie eine besondere Bedeutung hat. Eventuell hat niemand sonst Zutritt zu diesem Raum, da er ihr „gehört“.
- Der „Raum“ könnte aber auch im übertragenden Sinne gemeint sein (im Sinne von: der Raum, den eine Person einnimmt)

**Phase 2 (5 Min.):** Die Studierenden sehen sich nun den Buchtrailer zu *Adas Raum* an, in dem die Autorin den ersten Absatz des folgenden Textausschnittes liest (S.111). Dazu ordnet sie Adas Portraits, die in vier Teile zerschnitten sind, immer wieder neu an.

Die Lehrkraft stellt anschließend folgende Frage: Nachdem Sie den Trailer gesehen haben: Haben Sie Ihre Meinung nun geändert? Was könnte das Thema des Romans sein?

Die Studierenden könnten vermuten, dass es sich um eine Person mit verschiedenen Identitäten bzw. Persönlichkeiten handelt. Weiterhin könnten sie antworten, dass es im Roman um eine Person geht, die durch verschiedene „Räume“, also durch verschiedene Zeiten reist oder wiedergeboren wird.

**Phase 3 (50 min.):** Die Studierenden erhalten nun den Textauszug (s. Anhang 4) und werden in Kleingruppen von maximal 4 Personen aufgeteilt. Jede Gruppe liest den gleichen Auszug, doch im zweiten Schritt sehen sie sich diesen unter einem anderen Gesichtspunkt an. Zuerst gibt es einige Fragen, die das Verständnis sichern sollen und die von allen zu bearbeiten sind:

- Welche Informationen über die Protagonistin finden sich im Text?
- Von welchen Zeitpunkten bzw. Zeiträumen wird im Text gesprochen?
- Recherchieren Sie, was eine *akua'ba* (S.114) ist.
- Was meinen Sie: Welche Rolle spielt das Kind, das mehrfach erwähnt wird?

Mögliche Antworten von den Lernenden werden im Folgenden aufgeführt:

- *Beispiele:* Sie hatte einen Sohn (S.112), sie weiß nicht, *was/wer* sie ist (S.113), muss mit ihrem Bruder vor den „Kriegern“ fliehen (S.114-16)
- 1451 (S.112), 1845 (S.117), 1944 (S.119)
- Eine *akua'ba* ist eine spezielle Puppe, die in Ghana und Umgebung genutzt wird und für Fruchtbarkeit steht.
- Jemand scheint Ada Prophezeit zu haben, dass sie *ein* Kind bekommt, nicht keines und nicht mehrere (S.112)

Für die nächste Aufgabe vervollständigen die Studierenden zunächst nur die Tabellenspalte ihres eigenen Themas (s. Anhang 5). Folgende Themen sollen untersucht werden:

- Kolonialismus
- Geschlechterrollen
- Die Zeitstruktur

Im Anschluss vervollständigen sie ihre Tabellen in einem Gruppenpuzzle. Dabei werden folgende Resultate zu erwarten sein:

- „Die mit den großen Schiffen“ und die Unterscheidung zwischen „hier“ und „dort“ (S.111): Symbol für Kolonialismus, „die Krieger“ (S.113): stehen für die Kolonialherren, „Alles war weiß“ (S.121): Anspielung auf die Kolonialpolitik
- „Weißt du, was du bist?“ (S.113): nicht *wer*, sondern *was*, „Weder Mann noch Frau, eher gleich Mann und Frau“ (ebd.) = nicht-binäre Geschlechterzuordnungen, andererseits Erwähnung von primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen (ebd., S.115)
- Zeitstruktur: viele Zeitsprünge von 1451 über 1845 bis 1944, spricht über Vergangenheit („im Präteritum“, S.119), Präsens und Zukunft (S.118)

**Phase 4 (15 Min.):** Die Studierenden sehen sich das Cover der deutschen Ausgabe sowie der italienischen Übersetzungen (s. Anhang 6) und beide Titel an (*Adas Raum* und *Una stanza per Ada – Ein Raum für Ada*). Nachdem sie den Textausschnitt gelesen haben, sollen sie ihre Meinung dazu äußern, welches Cover und welcher Titel ihrer Meinung nach besser passt. Es ist davon auszugehen, dass in Zukunft noch mehr Übersetzungen des Romans erscheinen werden, dann ließe sich die Aufgabe noch besser ausführen. Die Studierenden sollen sich dies in Einzelarbeit überlegen, da es sich um eine individuelle Entscheidung handelt. Im Anschluss klebt die Lehrkraft die beiden Cover sowie die beiden Titel an jeweils gegenüberliegende Wände und die Lernenden ordnen sich den für sie passenden Bildern bzw. Titeln zu. Im Plenumsgespräch üben sie sich zudem in ihrer Argumentation.

**Phase 5 (15 min.):** In der abschließenden Phase sollten die Studierenden sich zunächst in Kleingruppen überlegen, inwiefern der heute gelesene Textausschnitt zu den bisher im Seminar behandelten Themen passt und welche Motive sie wiedergefunden haben. Anschließend können die Teilnehmer:innen aus den folgenden Aufgaben auswählen, die vermutlich im Anschluss zuhause fertiggestellt werden müssen:

- Wählen Sie eine Version von *Ada* aus (1451, 1845, 1944 oder 2019). Schreiben Sie ihre Geschichte weiter (ca. 500 Wörter).
- Suchen Sie sich eine Szene aus dem Textausschnitt, kreieren Sie daraus in der Gruppe ein Standbild und fotografieren Sie es anschließend.

- Suchen Sie sich eine Szene aus dem Textausschnitt und schreiben Sie einen inneren Monolog einer Figur (z.B. Ada, Domfo, die Heilerin) (ca. 250 Wörter).

### 6.3 Unterrichtsentwurf 3

**Lernziele:** Bewusstsein und Sensibilität für das Thema „Alltagsrassismus“ entwickeln, sich in andere Perspektiven bzw. Menschen hineinversetzen, Analyse kreativer Texte, persönliche Reaktionen auf kreative Texte formulieren, diese reflektieren, äußern und diskutieren, Verbindung von deklarativem Wissen mit literarischen Produktionen, an fremdsprachlichen Diskursen zu sensiblen bzw. schwierigen Themen teilnehmen, Diskursivität

**Der Erinnerungsort:** Als Erinnerungsort wurde in dieser Stunde das Thema *Alltagsrassismus* gewählt, mit einem besonderen Fokus auf die Frage nach der Herkunft. Um die Bedeutung dieses Erinnerungsortes für die afrodeutsche Community zu unterstreichen, und damit die Auswahl für ebendiesen zu begründen, sollen nachfolgend einige Zitate von Schwarzen Menschen in Deutschland aufgeführt werden:

Lange dachte ich, Menschen, die ungefragt meine Haare anfassen, mich automatisch auf Englisch ansprechen, die mich, noch bevor sie meinen Namen wissen, fragen, wo ich herkomme, oder meine Hautfarbe mit allem auf der Welt vergleichen, was braun oder schwarz ist – das sei einfach normal und zu akzeptieren [...] Doch der Rassismus beginnt im Kleinen, im Alltag, hängt mit dem Rassismus im Großen zusammen (Hasters 2019: 8).

Sowohl Medien als auch Politik legten durch ihren mangelhaften Umgang mit den historischen Fakten und aktuellen Ereignissen ein tieferliegendes Problem der deutschen Gesellschaft offen: ein falsches, verkürztes Verständnis von Rassismus, das seine strukturelle Dimension ignoriert. Dabei ist Rassismus eine spezifische Form der Diskriminierung, die sich aus institutionellem Rassismus, internalisiertem Rassismus, interpersonalem Rassismus und Alltagsrassismus speist (Kelly 2021: 9-10).

Nicht selten erdreisteten sich die Leute, selbst im Beisein meiner Mutter, mein Haar zu „bewundern“, d.h. es anzufassen [...] Fast täglich wurde meine gute deutsche Aussprache bewundert und gleichzeitig nach meiner Herkunft gefragt. Oft kam ich mir „putzig“ oder exotisch vor, aber nie wie ein Mensch mit Gefühlen. Ich musste früh lernen, Verletzungen und Kränkungen zu ertragen, d.h. sie zu verdrängen, abzuspalten, um nicht permanent verletzlich oder angreifbar zu sein (Emde 2020 in *Farbe bekennen*: 145).

**Material: Vorbereitung:** Text Adomako, Abeena: „Mutter: Afro-Deutsche, Vater: Ghanaer“ (in: *Farbe bekennen*, 2020). S.255-60.

Karikatur zu Alltagsrassismus, Gedichte *afro deutsch I/II* (May Ayim, 1994), Lyrics zu *Niemals Stress mit Bullen* (Nura, 2021), Beamer + Laptop/Whiteboard, ggf. bunte Kärtchen, Stifte, Magnete + Tafel (je nach Ausstattung des Raumes)

**Methodisch-didaktische Analyse:** Der Text der Hausaufgabe wurde so ausgewählt, dass er die Lerner:innen auf das Material in der Unterrichtsstunde vorbereiten und sie dadurch beim Lesen und Verstehen der Texte entlasten soll. Es handelt sich hierbei um einen Text einer afrodeutschen Frau, die von ihren alltäglichen Erfahrungen und Reaktionen ihrer Mitmenschen auf ihre Hautfarbe berichtet.

Die Lernenden sollen in der ersten Phase der Einheit ihr Vorwissen aktivieren bzw. auf ihr aus der Hausaufgabe gewonnenes Wissen zurückgreifen und den Alltagsrassismus in der Karikatur identifizieren können. Zudem wird die Bildbeschreibung und –interpretation wiederholt, ebenso wie der Umgang mit Karikaturen (s. Sitzung 5). In der zweiten Phase begegnen die Studierenden dem Text erstmalig. Da literarische Texte „immer zuerst in ihrer Sinnlichkeit, mit den Sinnen und mit Genuss [erlebt werden sollen, LK]“ (Šlibar 2011: 76), bietet es sich an, die Lehrkraft den Text vortragen zu lassen, da leider keine Aufnahme von May Ayim selbst existiert. Die Gedichte bzw. der Song wurden so ausgewählt, dass sie den Studierenden (und der Lehrperson) ein wenig den „Respekt“ vor lyrischen Texten nehmen sollen (nach Samide 2021). Alle Texte sind in Alltagssprache verfasst, sodass der Zugang zu Inhalt und Verständnis leichtfallen sollte. Da es vorrangig um den Inhalt des Gedichts geht, soll auf eine Analyse der stilistischen Mittel verzichtet werden. Das Verständnis der Studierenden soll durch Leitfragen des Arbeitsblattes und der Lehrkraft im Unterrichtsgespräch gelenkt und gefördert werden (z.B. „Wer ist das lyrische Ich?“, „Wie ist die Gesprächssituation im Text?“). Im Anschluss werden die Antworten und Überlegungen im Plenum geteilt und gesammelt, sodass das Verständnis überprüft und gesichert werden kann. Die Texte von May Ayim sind in den 1990er Jahren entstanden. Um zu verhindern, dass die Schlussfolgerung getroffen wird, dass solche Kommentare und Unterhaltungen der Vergangenheit angehören, wird ein zweiter Text in Phase 4 eingesetzt, der aus dem Jahr 2021 stammt und zeigt, welchen Klischees und rassistischen Aussagen Schwarze Menschen auch heutzutage noch ausgesetzt sind. Zudem könnte der Einsatz eines musikalischen Stücks die Motivation der Lernenden fördern. Weiterhin bringt es eine mediale Vielfalt in die gezeigte Seminarsitzung. Zu guter Letzt werden alle Elemente und Themen der Unterrichtseinheit miteinander verknüpft, damit die Studierenden die zentrale Thematik (Alltagsrassismus) identifizieren und benennen können.

Die Aufgaben werden in Gruppen bearbeitet, damit die Lernenden sich untereinander austauschen können. Die Gruppen sollten jedoch, unabhängig von der Anzahl der Teilnehmer:innen,

nicht zu groß ausfallen, da einzelne Studierende sonst nicht zu Wort kommen und/oder sich zurückziehen.

**Phase 1 (7 Min.):** Als Einstieg in die Unterrichtseinheit dient eine Karikatur (s. Anhang 8). Die Lehrkraft wirft die Zeichnung für alle sichtbar an die Wand und formuliert folgende Aufgabenstellungen bzw. Fragen: Beschreiben Sie das Bild. Inwiefern passt das, was Sie sehen, zu dem, was Sie in der Hausaufgabe gelesen und was wir bisher im Seminar besprochen haben?

Die Studierenden diskutieren diese Fragen zunächst in Partnerarbeit, im Anschluss folgt ein offenes Plenumsgespräch. Es ist zu erwarten, dass die Studierenden das Bild problemlos beschreiben können, da sie zu diesem Zeitpunkt im Seminar mehrere Bilder beschreiben mussten (s. Unterrichtsentwurf 1). Die Lerner:innen sind außerdem dazu in der Lage, die Aussage der *weißen* Person im Bild korrekt einzuordnen, da im vorbereitenden Material direkt in den ersten Sätzen die Rede davon ist, dass die Autorin oftmals gefragt wird, wo sie denn *wirklich* herkomme. Die Studierenden stellen fest, dass die Menschen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft in Deutschland Schwarze Menschen mit einer ausländischen Herkunft assoziieren.

**Phase 2 (13 min.):** Die Lehrkraft teilt das Arbeitsblatt zu May Ayims *afro deutsch I/II* aus (s. Anhang 9). Anschließend liest sie das erste Gedicht selbst laut und betont vor, da es leider keine Aufzeichnung von May Ayim selbst gibt, und die Studierenden hören dabei aufmerksam zu. Die Lehrperson weist die Teilnehmer:innen darauf hin, dass sie währenddessen auch die Augen schließen und zuhören können. Das Mitlesen ist selbstverständlich ebenfalls erlaubt, da es Typen von Lerner:innen gibt, die rein auditiv nicht so gut folgen können. Im Anschluss arbeiten die Studierenden in Gruppen von max. 4 Personen zusammen und sammeln ihre ersten Eindrücke, Reaktionen, Schlagwörter und Gefühle zu dem Gedicht (nach Samide 2021: 170). Die Lehrperson weist darauf hin, dass am Ende dieser Übung eine Person aus der Gruppe ihre Ergebnisse vortragen sollte. Die Eindrücke können sie auf bunten Kärtchen notieren, oder die Lehrkraft erstellt im Vorfeld eine digitale Umfrage, beispielsweise bei *mentimeter* und lässt dort die Antworten eintragen, je nach digitaler Ausstattung der Studierenden und des Raums. Diese Eindrücke werden dann entweder an der Tafel gesammelt, oder die Resultate gesammelt über den Beamer angezeigt. Es ist zu erwarten, dass die folgenden Gefühle/Reaktio-

nen/Schlagwörter/Eindrücke/Adjektive im Plenum genannt werden: schockiert, traurig, wütend, entsetzt, Rassismus, Diskriminierung, Ignoranz, Überheblichkeit, Othering, Abwertung, alltäglich, beleidigend, herablassend.

**Phase 3 (30 Min.):** In dieser Phase setzen die Studierenden sich vertieft mit den Gedichten auseinander. Dabei sollen sie sich jedoch eher auf die Form, den Inhalt und die Aussagen bzw. die Sprache der Gedichte fokussieren und weniger auf die eingesetzten Stilmittel, da es in dieser Unterrichtseinheit eher um die Inhalte als um eine formale Gedichtanalyse gehen soll. Im Anschluss arbeiten die Studierenden mit einem Textnetz und sollen daher Verbindungen zu dem später genutzten Songtext sowie zu dem theoretischen Text der Hausaufgabe und den bisherigen Seminarinhalten ziehen. Durch diese Verknüpfungen soll ebenfalls vermieden werden, dass Gedichte „auf eine referentielle Inhaltssicherung sowie eine Analyse ihrer formalen Struktur reduziert werden, ohne dass die Frage nach dem „Sinn“ bzw. dem „Wozu“ dieser Analyse für die Texterschließung aufgeworfen werden würde (ebd.: 166).

Die Studierenden arbeiten erneut in Gruppen von max. 4 Personen zusammen und lesen nun beide Gedichte, *afro deutsch I* und *afro deutsch II*. Es kann vermutet werden, dass die Gruppen sich so zusammensetzen, dass es eine Mischung aus leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Studierenden gibt, sodass diese sich gegenseitig im Lektüreprozess unterstützen können. Folgende Begriffe bzw. Ausdrücke werden den Lerner:innen vermutlich unbekannt sein, sodass sie annotiert werden: entsprechend, das Elend, das Kulturgefälle, „eitel Sonnenschein“, „vor der eigenen Tür kehren“.

In dieser Phase bekommen die Lernenden folgende Arbeitsaufträge:

- 1) Lesen Sie das Gedicht. Identifizieren Sie die Aussagen, die der:die Sprecher:in über afrodeutsche Menschen trifft und markieren Sie diese im Text.
- 2) Was meinen Sie: Wer ist der:die Sprecher:in bzw. das lyrische Ich? Belegen Sie Ihre Vermutung mit Versen aus dem Text.
- 3) Beschreiben Sie die Gesprächssituation im Text. Was bedeuten die „...“ im Text Ihrer Meinung nach?
- 4) Wie würden Sie die Sprache im Gedicht beschreiben?
- 5) Wie bewerten Sie die Aussagen/Einstellungen des:der Sprecher:in?

Diese Fragen werden anschließend im offenen Plenumsgespräch diskutiert. Währenddessen sind folgende Antworten von den Lernenden zu erwarten:

- 1) *Beispiele für Aussagen aus dem Text:* „Afrikanisch“ und „deutsch“ ist eine interessante Mischung (I/Vers 2-3). Die afrodeutschen Menschen haben Glück, dass sie in Deutschland aufgewachsen sind (I/Vers 10-12). Sie können froh sein, dass sie nicht in Afrika („im Busch“) geblieben sind, weil sie sonst nicht so weit entwickelt wären (I/Vers 21-23).
- 2) Der:die Sprecher:in ist vermutlich Teil der *weißen* Mehrheitsgesellschaft. Das erkennt man unter anderem daran, dass die Person diskriminierende Begriffe nutzt (I/„M\*\*\*\*\*“, Vers 5) sowie daran, dass und wie sie über „Hautfarben“ spricht (II/„Naja aber *die* Probleme habe ich auch. Ich finde, man kann nicht alles auf die Hautfarbe schieben“, Vers 7-9). Weiterhin kommt sie aus Deutschland, genauer aus Westfalen (Vers 17) und hat eine sehr abwertende Haltung gegenüber dem afrikanischen Kontinent (I/„im Busch“, Vers 22; „so’n Kulturgefälle“, Vers 32) und Menschen mit einem türkischen Hintergrund (II/„Kannst ja froh sein, daß de keine Türkin bist, wa?“, Vers 2). Es ist zu vermuten, dass die Person weiblich ist (II/„und als Frau hat man’s nirgendwo einfach“, Vers 10).
- 3) Das lyrische Ich scheint zu einer Person zu sprechen. Das wird dadurch ersichtlich, dass sie Fragen an jemanden richtet (I/„Sie sind afro-deutsch?“, Vers 1) und auf vermeintliche Aussagen reagiert (I/„Ah, ich verstehe: afrikanisch und deutsch“, Vers 2). Die zweite Person, eine Person aus der afrodeutschen Community, scheint anwesend zu sein, kommt aber augenscheinlich nicht oder nur wenig zu Wort. Aussagen von ihr finden sich nicht in den Gedichten. Der einzige Hinweis auf eine längere Gesprächssituation ist das „...“ in *afro deutsch II* (Vers 6). Das Auslassen der Gesprächsanteile könnte bedeuten, dass die Aussagen der afrodeutschen Person ohnehin unwichtig sind, da die Sprecherin bereits ein festes Weltbild zu haben scheint und davon nicht abrückt, unabhängig davon, was der:die Gesprächspartner:in zu sagen hat.
- 4) Die Sprache ist eher umgangssprachlich. Das kann man zum einen an den gewählten Begriffen erkennen (I/„Papa“ statt Vater, Vers 14; II/„relaxed“ statt entspannt, Vers 14), zum anderen ebenfalls an den genutzten Abkürzungen (I/„ne“ statt eine, Vers 3, „Se“ statt Sie, Vers 21).
- 5) Die Sprecherin hat eine rassistische Grundeinstellung. Dies erkennt man daran, welche Begriffe sie nutzt, wenn sie über afrodeutsche Menschen sowie Menschen mit türki-

schem Hintergrund spricht. Sie reproduziert viele Vorurteile und rassistische Terminologie. An den Klischees erkennt man auch, dass diese scheinbar oft reproduziert werden und sehr präsent sind. Es handelt sich hierbei um Alltagsrassismus, den viele Menschen oft erleben.

**Phase 4 (30 Min.):** Anschließend arbeiten die Studierenden mit einem Textnetz. Dazu wird ein Songtext genutzt (s. Anhang 10), da dieser der Form eines Gedichts sehr ähnlich ist. In Nuras *Niemals Stress mit Bullen* (2021) finden sich einige der Motive aus dem Text wieder, der vorbereitend zu lesen war, aber auch Parallelen zu dem Alltagsrassismus, der in *afro deutsch I & II* präsent ist. Ähnlich wie May Ayim verarbeitet auch Nura ihre Erfahrungen in diesem Text, sodass dieser ebenfalls autobiografisch gelesen werden kann.

Die Lehrkraft teilt das nächste Arbeitsblatt aus und spielt zunächst die erste Strophe und den Refrain ab. Im Anschluss lesen die Studierenden in Gruppen von maximal 4 Personen den Rest der Lyrics. Wer möchte, kann sich den Rest des Liedes in der Gruppe anhören (verfügbar z.B. bei *Spotify* und *YouTube*). Folgende Begriffe aus dem Text werden für die Studierenden annotiert: die Bullen, Pegida, jemanden klären vs. etwas klären, zweilagig, jemanden hopsnehmen, Kanaks, Secu.

Die Studierenden erhalten dazu folgende Aufgaben:

- 1) Lesen Sie den Songtext. Welche Erfahrungen mit Alltagsrassismus macht das lyrische Ich?
- 2) Was meinen Sie: Weshalb sind die Aussagen im Refrain in Anführungszeichen?
- 3) Welche Parallelen sehen Sie zu *afro deutsch I/II*?

Im Anschluss folgt ein offenes Plenumsgespräch zur Sicherung der Ergebnisse. Dabei werden folgende Rückmeldungen antizipiert:

- 1) *Beispiele für Alltagsrassismus aus dem Text:* Sie wird aufgrund ihrer Hautfarbe fast nicht in den Club gelassen (Vers 28-30) und Menschen wollen einfach ihre Haare anfassen (Vers 32).
- 2) Die Aussagen im Refrain spiegeln alltagsrassistische Äußerungen vieler Menschen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft wider. Die Menschen rechtfertigen sich zum Beispiel dafür, warum sie angeblich keine Rassisten sein können („Ich bin doch kein Rassist, ich habe einen schwarzen Freund“, Vers 13). Es wird weiterhin suggeriert, dass Schwarze Menschen nicht aus Deutschland kommen können („Sag mal, würdest du dich auch so

benehmen, wärt ihr da bei euch?“, Vers 14). Dafür spricht auch, dass ihr Deutsch gelobt wird – obwohl viele damit als Erstsprache aufgewachsen sind („Dafür sprichst du aber wirklich gutes Deutsch“, Vers 15).

- 3) *Beispiele für Parallelen*: Die *weiße* Mehrheitsgesellschaft *othered* die afrodeutsche Community und suggeriert ihnen, dass sie nicht dazu gehören. Es wird außerdem impliziert, dass der afrodeutschen Community nicht zugehört wird, da es in beiden Texten (rassistische) Aussagen gibt, auf die nichts entgegnet wird. Dies zeigt auch eine gewisse Hilflosigkeit und Resignation vor der Situation.

**Phase 5 (10 Min.):** Im offenen Plenumsgespräch sollen die Studierenden eine Verbindung zwischen der Karikatur aus dem Einstieg sowie den genutzten Texten herstellen. Es ist zu vermuten, dass die Studierenden darauf kommen, dass es sich um (alltags-) rassistische Situationen handelt, denen Schwarze Menschen sich täglich ausgesetzt sehen.

Für die Weiterarbeit mit diesen Texten sind einige Aufgaben denkbar. Diese können auch auf die Hausaufgabe ausgeweitet werden.

Folgende Aufgaben werden vorgeschlagen:

- Die Studierenden könnten die Gedichte selbst laut und betont in Kleingruppen vorlesen.
- Die Texte könnten ebenfalls szenisch dargestellt werden. Dabei kann die Lehrkraft überlegen, ob sie die Gedichte so lässt, oder ob sie eine fiktive Ergänzung zu den Texten schreiben lässt, beispielsweise die „Antworten“ der zweiten beteiligten Person in den Gedichten.
- Die Studierenden könnten ihre eigenen Erfahrungen zum Thema Alltagsrassismus aufschreiben, falls vorhanden. Dies soll keineswegs als Unterrichtsgespräch geschehen, es sei denn, eine Person aus dem Kurs bietet es von sich aus an und möchte freiwillig darüber berichten. Da dies ein sehr sensibles und persönliches Thema ist, sollte diese Aufgabe nur von Studierenden bearbeitet werden, die sich dazu bereit fühlen und die diese Erfahrungen auf diese Weise gut verarbeiten können. Diese Aufgabe wird nur von der Lehrkraft korrigiert, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird.

## 7. Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, die bereits bestehenden Deutschen Erinnerungsorte (2001) um die Komponente der afrodeutschen Community zu erweitern. Dies hat den Zweck bzw. das Ziel, die Sichtbarkeit dieser Gruppe zu erhöhen und dafür zu sorgen, dass sie in öffentlichen Erinnerungsdiskursen sichtbar gemacht werden.

Die einleitenden theoretischen, kulturwissenschaftlichen Ansätze zu zentralen Begriffen und Konzepten wie „Gedächtnis“, „Erinnerung“, „kollektives“ und „kulturelles Gedächtnis“ haben gezeigt, dass diese Aspekte wesentlich für eine Gemeinschaft sind. Durch die Pflege eines kulturellen Selbstbildes stabilisiert sich das Selbstbild einer Gesellschaft. Zudem ist es kein Zufall, dass kaum afrodeutsche Erinnerungsorte in der öffentlichen Wahrnehmung existieren, da das kollektive Gedächtnis sich aus den Überlieferungen und damit verbundenen Praxen der Erinnerungskultur speist. Da diese im afrodeutschen Kontext jedoch oftmals ignoriert, verdrängt oder gar geleugnet werden, siehe der deutsche Kolonialismus, ist nicht weiter verwunderlich, dass von diesen Erinnerungsorten wenig bis nichts im öffentlichen deutschen Bewusstsein angeht. Daher gilt es, diese Position zu stärken und zu fördern, sodass das *weiße* vorherrschende Bild der Mehrheitsgesellschaft dekonstruiert wird; zugunsten aller, die unter seiner Herrschaft litten und leiden. In diesem Kontext ist es auch wichtig, auf das Konzept von Michael Rothberg zum *Multidirektionalen Erinnern* hinzuweisen, das potentiell die Möglichkeit bietet, unterschiedliche „Geschichten“ miteinander zu verbinden, beispielsweise die Sklaverei und die Shoah. Dadurch könnten sich weitere Anknüpfungspunkte für die afrodeutsche Community in Hinblick auf die offizielle Erinnerungskultur bilden, da die jeweiligen Erinnerungen im öffentlichen Diskurs dann nebeneinander existieren und diskutiert werden können, und nicht wie bisher eine (unbewusste und inoffizielle) Rangordnung besteht.

Zur Sichtbarmachung der afrodeutschen Community und ihrer Erinnerungskultur wurde in dieser Arbeit der Ansatz der *Erinnerungsorte* gewählt, der in den 1980er Jahren von Pierre Nora entworfen und etabliert wurde. Seither sind zahlreiche Publikationen erschienen, unter anderem die zu *Deutschen Erinnerungsorten* (2001). Da diese Aufzählung deutscher zentraler Erinnerungsorte jedoch keine Anknüpfungspunkte und Orte der afrodeutschen Community enthält, war sie für den in dieser Arbeit geplanten Unterrichtsentwurf nahezu unbrauchbar und musste durch zahlreiche Erinnerungsorte ergänzt werden.

Eine weitere wichtige theoretische Grundlage bilden das kulturelle Lernen sowie der Einsatz von Erinnerungsorten im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Lehrkraft sollte bei der Planung

stets im Hinterkopf behalten, dass sie keinen *landeskundlichen* sondern einen *kulturbezogenen* Unterricht abhält. Dazu zählen u.a. die Aktivierung kultureller Deutungsmuster sowie die Diskursivität und Diskursfähigkeit. Beim Einsatz von Erinnerungsorten im fremdsprachlichen Unterricht gilt es jedoch, eine sorgfältige Auswahl ebendieser zu treffen. Diese sollten nicht nur relevant für die jeweils repräsentierte Gruppe und die Lerner:innen sein, sondern sich ebenfalls vielfach rezipieren lassen.

In nachfolgenden Kapiteln wurden Vorschläge zur Ergänzung der Sammlung zu deutschen Erinnerungsorten etabliert. Anschließend folgte ein Konzept eines Seminarplans samt dreier Unterrichtsentwürfe zu unterschiedlichen Themen, Medien und afrodeutschen Erinnerungsorten. Da diese bisher nicht praktisch erprobt wurden, lässt sich hierzu leider kein Fazit ziehen. Wichtig ist jedoch zu erwähnen, dass der Fokus in diesem Seminarplan weder auf der Grammatikvermittlung lag, noch besonders literaturwissenschaftlich ausgerichtet war. Dies lässt sich damit begründen, dass die Seminare im Modulpaket *Berlin- und Deutschlandstudien* grundsätzlich Studierenden aller Fächer offenstehen, sodass sich durchaus auch Teilnehmende finden werden, die keinen Bezug zur Germanistik haben, trotz eines hohen Sprachniveaus. Daher war das Ziel dieses Seminarplans, möglichst viele unterschiedliche mediale Formate anzubieten, sodass alle Studierenden gleichermaßen angesprochen werden und am Unterricht teilhaben können.

Da die Forschung zu afrodeutscher Kultur und ihren Erinnerungsorten bisher aber nicht besonders präsent ist, gibt es hier in der Zukunft sicherlich noch Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten und Publikationen. Zudem wird das Interesse der Studierenden an dieser Thematik voraussichtlich ebenfalls immer größer werden – im US-amerikanischen Raum ist es zumindest bereits recht populär.

## 8. Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

Abbildungen „Postkarten aus der Kolonialzeit“. In: Kelly, Natasha A.: *Afrokultur: „der raum zwischen gestern und morgen“*. Münster: unrast, 2016. S.128-44.

Adomako, Abeena: „Mutter: Afro-Deutsche Vater: Ghanaer“. In: Ayim, M., Oguntoye, K. & Schultz, D. (Hrsg.): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda, 3. Aufl., 2020. S.255-60.

Anton Wilhelm Amo, verfügbar unter: <https://www.amo.uni-halle.de> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 16.00 Uhr.

Ayim, May: *blues in schwarz weiss. gedichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 1994.

Bild 1 Aufstand Prager Frühling, Quelle: <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article119198854/Die-Panzer-zerstoerten-die-Traeume-einer-Generation.html> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 12.30 Uhr.

Bild 2 Black Lives Matter Demonstrationen, Quelle: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/die-loesung-fuer-alles/gene-sharp-protest-ziviler-ungehorsam-88891> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 12.30 Uhr.

Bild 3 Proteste im Iran, Quelle: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/haar-ab-und-nun-deutsche-kuenstlerInnen-solidarisieren-sich-mit-iran-protesten-dlf-kultur-477dfbff-100.html> Zul. aufgerufen am 23.10.2022, 13.00 Uhr.

Deutsches Cover zu *Adas Raum*. Quelle: <https://www.deutschlandfunk.de/sharon-dodua-otoo-adas-raum-ausweitung-der-erzaehlzone-100.html> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 18.00 Uhr.

„Grenzenlos und unverschämt“, Performance von May Ayim. Verfügbar unter: [https://www.youtube.com/watch?v=3\\_4N\\_v9mbho](https://www.youtube.com/watch?v=3_4N_v9mbho) Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 17.15 Uhr.

Italienisches Cover zu *Una stanza per Ada*. Quelle: <https://zebuk.it/tag/sharon-dodua-otoo/> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 18.00 Uhr.

Karikatur „Alltagsrassismus“. Verfügbar unter: <https://www.caritas-darmstadt.de/wirueber-uns/vielfalt/kein-rassismus/bei-uns> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 09.40 Uhr.

Körner, T. & Hoesch, L.: *Schwarze Adler*. Broadview Pictures: 2021.

Massaquoi, Hans-Jürgen: *Neger, Neger Schornsteinfeger*. Berlin: Fischer, 2008.

Materialsammlung der Website *Black Central Europe*: <https://blackcentraleurope.com/quellen/> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 15.45 Uhr.

Michaels, Theodor Wonja: *Deutsch sein und schwarz dazu. Erinnerungen eines Afrodeutschen*. München: dtv, 2013.

„Niemals Stress mit Bullen“ (Songtext). Verfügbar unter: <https://genius.com/Nura-niemals-stress-mit-bullen-lyrics> Zul. aufgerufen am 02.10.2022, 20.30 Uhr.

Otoo, Sharon Dodua: *Adas Raum*. Frankfurt a.M.: Fischer, 2021.

Otoo, Sharon Dodua: *Dürfen Schwarze Blumen malen?* Klagenfurter Rede zur Literatur, 2020. S.7-31.

Otoo, Sharon Dodua: „Man könnte meinen, Diversity wäre ein kurzlebiger Trend.“ Verfügbar unter: <https://www.fr.de/kultur/literatur/sharon-dodua-otoo-man-koennte-meinen-diversity-war-ein-kurzlebiger-trend-91553201.html> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 15.45 Uhr.

Piesche, Peggy (Hrsg.): *Labor 89. Intersektionale Bewegungsgeschichte\*n aus West und Ost*. Berlin: Yilmaz Gunay, 2019.

„Rostock-Lichtenhagen“, Deutsche Welle. Verfügbar unter: [https://www.youtube.com/watch?v=hJ6\\_855lbeq](https://www.youtube.com/watch?v=hJ6_855lbeq) Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 17.00 Uhr.

Trailer zu „Schwarze Adler“. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=a63s2wBOvpg> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 16.00 Uhr.

„Völkermord in den deutschen Kolonien“, Terra X. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=5ObdahQg0-g> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 11.45 Uhr.

Wenzel, Olivia: *1000 Serpentinaen Angst*. Berlin: Fischer, 2020.

„Wie läuft die Aufarbeitung des deutschen Kolonialismus?“, Deutsche Welle. Verfügbar unter: <https://www.dw.com/de/wie-laeuft-die-aufarbeitung-des-deutschen-kolonialismus/a-57314614> Zul. aufgerufen am 01.10.2022, 17.15 Uhr.

#### Sekundärliteratur:

„ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.“ In: *Fremdsprache Deutsch*, Vol.3, 1990. S.60-61,

Adomako, Abeena: „Mutter: Afro-Deutsche Vater: Ghanaer“. In: Ayim, M., Oguntoye, K. & Schultz, D. (Hrsg.): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda, 3. Aufl., 2020. S.255-60.

Afro.Deutschland – Wie ist es, Schwarz und deutsch zu sein? DW Doku. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=g8h3LxO0Axw> Zul. aufgerufen am 09.10.2022, 19.30 Uhr.

Albrecht, Monika: „Negotiating memories of German colonialism: Reflections on current forms of non-governmental memory politics.“ In: *Journal of European Studies*, Vol. 47(2), 2017. S.203-18. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0047244117700076>

Altmayer, Claus: „Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Krumm, H. et.al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Berlin/New York: Metzler, 2010. S.1402-13.

Altmayer, Claus: „Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven.“ In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2013. S.10-29.

Altmayer, Claus: „Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“ In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 2017. S.3-22.

Assmann, Aleida: *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt, 3, Aufl., 2011.

Assmann, Aleida: *Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen*. München: C.H.Beck, 2020.

Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in früheren Hochkulturen*. München: C.H.Beck, 1992.

Assmann, Jan: „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität.“ In: Assmann, J. & Hölscher, T. (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1988. S.9-19.

Ayim, May: *blues in schwarz weiss. gedichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 1994.

Ayim, May: *Grenzenlos und unverschämt*. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 1997.

Ayim, M., Oguntoye, K. & Schultz, D. (Hrsg.): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda, 3. Aufl., 2020.

Badstübner-Kizik, Camilla: „'Erinnerungsorte' in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial.“ In: Mackus, N. & Möhring, J. (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38.

- Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014. S. 43-64.
- Badstübner-Kizik, C. & Hille, A.: „Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext Deutsch als Fremdsprache. Einleitung.“ In: Badstübner-Kizik, C. & Hille, A. (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter-Lang, 2015. S.7-14.
- Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Klett, 2020.
- Carrier, Peter: „Pierre Noras *Les Lieux de mémoire* als Diagnose und Symptom des zeitgenössischen Erinnerungskultes.“ In: Echterhoff, G. & Saar, M. (Hrsg.): *Kontexte und Kulturen des Erinnerns. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses*. Konstanz: UVK, 2002. S.141-62.
- „Community“. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Community> Zul. aufgerufen am 14.10.2022, 16.45 Uhr.
- DuBois, W.E.B.: „The Negro and the Warsaw Ghetto.“ Verfügbar unter: <https://europa.unc.edu/wp-content/uploads/sites/314/2021/02/DuBois-The-Negro-and-the-Warsaw-Ghetto.pdf> Zul. aufgerufen am 08.09.2022, 23.15 Uhr.
- Echterhoff, G. & Saar, M.: „Einleitung: Das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses.“ In: Echterhoff, G. & Saar, M. (Hrsg.): *Kontexte und Kulturen des Erinnerns. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses*. Konstanz: UVK, 2002. S.13-35.
- Emde, Helga: „Als Besatzungskind im Nachkriegsdeutschland.“ In: Ayim, M., Oguntoye, K. & Schultz, D. (Hrsg.): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda, 3. Aufl., 2020. S.143-56.
- „Erinnern“. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/erinnern>. Zul. aufgerufen am 05.09.2022, 16 Uhr.
- ErlI, Astrid: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler, 3. Aufl., 2017.
- Ferry, Jean-Marc: *L’Ethique reconstructive*. Paris: Cerf, 1996.
- Florvil, Tiffany N.: *Mobilizing Black Germany. Afro-German Women and the making of a transnational movement*. Chicago: University of Illinois Press, 2020.

- François, Etienne: "Pierre Nora und die 'Lieux de mémoire'". In: Nora, Pierre (Hrsg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: C.H. Beck, 2005. S.7-14.
- François, Etienne: „Mémoires diversées, mémoires partagées: à la recherche des mémoires allemandes.“ In: François, E. & Schulze, H. (Hrsg.): *Mémoires Allemandes*. Paris, 2007.
- François, E. & Schulze, H. (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte I*. München: CH Beck, 4. Aufl., 2002.
- Gombrich, Ernst H.: *Aby Warburg. Eine intellektuelle Biografie*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 1992.
- Gudehus, C. et.al. (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2010.
- Halbwachs, Maurice: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985.
- Halbwachs, Maurice: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1991.
- Hallet, Wolfgang: *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002.
- Hasters, Alice: *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. Berlin: hanserblau, 2019.
- Hille, A. & Schiedermaier, S.: *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Narr Studienbücher: Tübingen, 2021.
- Hofmann, M. & Morrien, R. (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart: Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam/New York: Rodopi, 2012.
- Hörning, K. & Reuter, J.: „Doing Culture. Kultur als Praxis.“ In: Hörning, K. & Reuter, J. (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Transcript: Bielefeld, 2004. S.9-15.
- Huyssen, Andreas: *Present Pasts: Urban Palimpsest and the Politics of Memory*. Stanford: Stanford UP, 2003.
- Kahnemann, Daniel: *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus & Giroux: London, 2011.
- Kelly, Natasha A.: *Afrokultur: „der raum zwischen gestern und morgen“*. Münster: unrast, 2016.

- Kelly, Natasha A.: *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen*. Zürich: Atrium, 2021.
- Konczal, Kornelia: „Erinnerungsorte. Über die Karriere eines folgenreichen Konzepts.“ In: Hahn, H.H. & Traba, R. (Hrsg.): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 4: Reflexionen*. Paderborn u.a.: Schöningh, 2013. S. 79-106.
- Koreik, Uwe: „Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht.“ In: Badstübner-Kizik, C. & Hille, A. (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter-Lang, 2015. S.15-36.
- Kreis, Georg: *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung, 2010.
- Krusche, Dietrich: „Zur Hermeneutik der Landeskunde“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Vol.15, 1989. S.13-29.
- Layne, Priscilla: *White Rebels in Black. German Appropriation of Black Popular Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2018.
- Michaels, Jennifer: „Fühlst du dich als Deutsche oder als Afrikanerin? May Ayim’s search for an Afro-German identity in her poetry and essays.“ In: *German Life and Letter*, 59 (4), 2006. S. 500-514.
- Nora, Pierre: „Das Abenteuer der Lieux de mémoire.“ In: François, E. et.al. (Hrsg.): *Nation und Emotion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1995. S.83-92.
- Nora, Pierre: *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1998.
- Nora, Pierre (Hrsg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: C.H. Beck, 2005.
- Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Weimar: Metzler, 5. Aufl., 2013.
- Pakier, M. & Strath, B.: „Introduction: A European Memory?“ In: Pakier, M. & Strath, B. (Hrsg.): *A European Memory? Contested Histories and Politics of Remembrance*. Oxford: Berghahn, 2010. S.1-19.
- Pauldrach, Andreas: „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren.“ In: *Fremdsprache Deutsch*, Vol.6, 1992. S.4-15.
- Picht, Robert: „Kultur- und Landeswissenschaften.“ In: Bausch, K., Christ, H. & Krumm, H. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u.a.: Francke, 3.Aufl., 1995. S.66-73.

- Reckwitz, Andreas: *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück, 2006.
- Rothberg, Michael: *The Implicated Subject. Beyond victims and perpetrators*. Stanford: Stanford University Press, 2019.
- Rothberg, Michael: *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press, 2009.
- Rothberg, M. & Yildiz, Y.: "Memory Citizenship: Migrant Archives of Holocaust Remembrance in Contemporary Germany". In: *Parallax*, 17(4), 2011. S. 32-48.
- Said, Edward W.: *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: Ullstein, 1981.
- Samide, Irene: „Von Teichen zu Teebeuteln: literaturdidaktische Annäherungen an die gegenwärtige Lyrik.“ In: Hille, A. & Völkel, O.N. (Hrsg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2020. S.165-78.
- Sauer, Michael: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Velber, 2008.
- Schiedermaier, Simone: „Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Linguistic Landscapes* und Erinnerungsorte.“ In: Badstübner-Kizik, C. & Hille, A. (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter-Lang, 2015. S.65-82.
- Schmenk, Barbara: „Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung.“ In: Hahn, A. & Klippel, F. (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentationen zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. München: Schneider, 2006. S.267-78.
- Sow, Noah: *Deutschland Schwarz Weiß*. Norderstedt: Books on Demand, 2. Aufl., 2018.
- Šlibar, Neva: *Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Universitätsverlag, 2011.
- Tai, Hue Tam Ho: "Remembered Realms. Pierre Nora and French National Memory". In: *American Historical Review*, Vol. 106 (3), 2001. S.906-922.
- Warburg, Aby: *Werke in einem Band. Auf der Grundlage der Manuskripte und Handexemplare*. Weigel, S. et.al. (Hrsg.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2010.

Warnke, Ingo H.: „Die Stadt als Kommunikationsraum und Linguistische Landschaft.“ In: Hoffmann, W. (Hrsg.): *Die Stadt als Erfahrungsraum der Politik. Beiträge zur kulturellen Konstruktion urbaner Politik*. LIT: Münster, 2011. S.343-63.

Winkler, Heinrich-August: „Wir sind rückwärts gekehrte Propheten.“ In: Spiegel-Online, 23.03.2011. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/heinrich-winkler-ueber-historiker-wir-sind-rueckwaerts-gekehrte-propheten-a-751563.html> Zul. aufgerufen am 09.10.2022, 12.00 Uhr.

Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Frankfurt a.M.: Campus, 2013.





*Matken Uimbach* Made in Germany .....  
*Sylvia Paletschek* Kinder – Kirche .....  
*Harold James* Die D-Mark .....  
*Gunter Gebauer* Die Bundesliga .....

RECHT

*Thomas Lindenberger* Ruhe und Ordnung .....  
*Santrine Kott* Der Sozialstaat .....  
*Stefan Laube* Die Versicherung .....  
*Jörn Eckert* Das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) ..  
*Michael Stolleis* Furchtbare Juristen .....  
*Gerd Roelcke* «Karlsruhe» .....

DIE MODERNE

*Hildegard Chätellier* Moloch Großstadt .....  
*Ayja Baumhoff* Das Banhaus .....  
*Martin Schrow* Walther Rathenau .....  
*Werner Sudendorf* Marlene Dietrich .....  
*Martin Scheider* Die documenta I (1955) .....  
*Bernd-A. Rusinek* Wuhl .....  
*Siegfried Flamm* Der Palast der Republik .....



BILDUNG

*Rudolf Vierhaus* Die Brüder Humboldt .....  
*Uwe Fuschner* Der Duden .....  
*Klaus Tenfelde* «Wissen ist Macht» .....  
*Kurt Novak* Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft ..  
*Françoise Balibar* Albert Einstein .....  
*Thomas W. Gaehtgens* Die Museumsinsel .....

GEMÜT

*Kolb-Bernhard Essig / Gudrun Schury* Karl May ..  
*Constanze Caronac-Lecomte* Der Stuwweilpeter ..  
*Francis Claudon* Hausmusik .....  
*Doris Feitzik* Weihnachten .....  
*Gothfried Korff* Feiernabend .....  
*Albrecht Lehmann* Der deutsche Wald .....  
*Kahner Moritz* Der Schläger .....

GLAUBE UND BEKENNTNIS

*Ottav Janz* Das evangelische Pfarrhaus .....  
*Patrice Velt Bach* .....  
*Jacques Ehrhartfreund* Moses Mendelssohn .....  
*Etienne François* Oberammergau .....  
*Gerd Krumreich* Langemarck .....  
*Sabine Behrenbeck* «Heli» .....  
*Iring Fetscher* Karl Marx .....  
*Albrecht Döhrert* Die Jugendwahn .....

HEIMAT

*Hermann Rudolph* Der Schrebergarten .....  
*Anna Brammwell* «Blut und Boden» .....

*Diethar Klente* Der Gesangverein .....  
*Érédric Hartung* Das Straßburger Münster .....  
*Catharina Clemens* Neuschwanstein .....  
*Herbert Schwedt* Karneval .....  
*Olaf B. Rader* Dresden .....

ROMANTIK

*Oliwer Fink* Heidelberg .....  
*Katja Czarnowski* Die Loreley .....  
*Barbara Hahn* Rahel Levin Varnhagen .....  
*Werner Busch* Caspar David Friedrich .....  
*Ulrich Ihse* Der Wandervogel .....  
*Herfried Münkler* Richard Wagner .....

IDENTITÄTEN

*Michael Werner* Die «Germania» .....  
*Werner M. Doyé* Arnimius .....  
*Gert Matenkloft* Faust .....  
*Frank-Lothar Kroll* Friedrich der Große .....  
*Michael Wajffsohn / Thomas Brechenmacher*  
 Vornamen .....  
*Stephan Krass* Der Kulturbumker .....  
*Michael Jeismann* Die Nationalhymne .....  
*Esteban Buch* Beethovens Neunte .....

(Quelle: François, E. & Schulze, H. (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte I*. München: CH Beck, 4. Aufl., 2002.)

## Anhang 2: Bildmaterial Einstieg Unterrichtsentwurf 1

*Aus urheberrechtlichen Gründen wurden die Bilder aus dieser Publikation entfernt.*

### Anhang 3: Postkarten aus der Kolonialzeit Unterrichtsentwurf 1

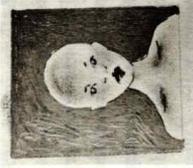
*Aus urheberrechtlichen Gründen wurden die Bilder aus dieser Publikation entfernt.*

von Ada! Sein Griff um ihre Hand war allerdings so fest, dass Naa Lamiley schließlich selber schauen musste, was genau am Strand los war.

Der glühende Mann, der vorher auf dem Hof neben Ada gewesen war, stand im Wasser. Wie riesige Mäuler ragten die Wellen weit über seinen Kopf und drohten ihn zu verschlingen. Er hatte sich sehr anstrengen müssen, um überhaupt aufrecht stehen zu können. Ada steuerte in wenigen Schritten auf den Mann im Wasser zu und packte ihn am Arm, er schubste sie weg. Sie versuchte, ihn noch einmal anzufassen. Er war nicht nah genug. Er holte etwas aus seinem Rücken – einen Stock? – und hielt ihn ihr entgegen. Das war kein Stock. Es glänzte. Naa Lamiley konnte nicht erkennen, was der Mann in der Hand hielt – selbst nachdem der Himmel hell aufleuchtete, als ein Silberstrahl über ihn hinwegriss –, geschweige denn welchen Sinn seine Handlung ergeben sollte. Sie schielte immer noch, als der Stock mit einem lauten Knall plötzlich Feuer und Rauch ausspuckte. Im nächsten Moment sackte Ada auf die Knie und dann zu Boden. Noch bevor sie leblos auf dem Strand lag, war Naa Lamiley schon losgelaufen ...

110

## Ada



Hier? Anfangs hatte ich kein Gespür für das Wort, zumindest nicht bei den Zahnlosen. Das hätte eine fest umrissene, lückenlose Abgrenzung zu »dort« dargestellt. Aber den Hang, Sachen durchzuschneiden und voneinander abzuspalten haben erst Die-Mit-Den-Großen-Schiffen mitgebracht. Rasend entwickelten sich die Umstände so, dass das »hier« nicht nur vom Standort »dort« räumlich getrennt war, sondern dass das »hier« über das »dort« platziert wurde. »Dort« befanden sich Ressourcen, die entweder »uns« bereits gehörten oder möglichst bald gehören sollten; »uns«, das waren selbstverständlich die Menschen aus »hier«. Ein einfaches Wort, eine Silbe gar. Am Ende hatte »hier« für mich nur noch eine Bedeutung: am Leben.

Seltsam, dachte ich. Es war, als würde ich überhaupt zum ersten Mal Regentropfen im Gesicht spüren; meine Wangen vibrierten, meine Augenlider bebten, meine Stirn wurde zur Trommel. Ich erkannte Bewegungen und Gestalten vor und um den Körper, den ich bis vor kurzem beatmete, aber ich hörte nichts mehr. Ich hatte vergessen, wie Stille klang.

Jene Lebenden, mit denen ich deren winzigen Teil der Zeit-Erde bewohnt hatte, schauten mich, die Frau, die sie Ada nannten, ängstlich an. Alle waren beunruhigt, alle.

111

Manche zeigten es hemmungslos. Sie kreischten und flehten, ihre zitternden Hände, ihre zerfledderten Atemzüge. Die anderen verbargen ihre Sorge hinter einer Mischung aus Wut, Trotz und Scham, ihre Lippen blass gepresst, ihre Augenbrauen streng gezogen. Füße, die erst zu der einen Seite, dann zur anderen traten. Der Anblick des Sturms in seinen vollen Zügen war überragend; ich hätte Angst haben müssen. Doch, ruhig war es in mir. Ich dachte einfach: Seltsam. Wo bleibt das Kind? Und mein Blick driftete ab, weil ich ihn in der Nähe wusste.

Ich hatte einmal einen Sohn. Seine glänzenden Löckchen! Geboren wurde er an einem Freitag, nach einer gewaltigen Entbindung, die mich zerriss. Seine zarten Fingerchen! Wäre ich gestorben, hätte mein Sohn – aus ihm wäre dann nichts geworden, so viel ist sicher –, aber zumindest ... Zumindest die Auszeichnung »Waisenkind« hätte er gehabt. Ein Leben lang. Ich trauerte um ihn, aber eigentlich nur, weil er einen Teil von mir mitgenommen hatte. Oder wie heißen die Mütter unserer verstorbenen Kinder? Als Ehefrau eines Toten wäre ich immerhin Witwe. Ich trauerte um meinen Sohn, aber noch mehr um das gleißende Leerzeichen, wo meine Auszeichnung hätte sein sollen. War die Prophezeiung denn falsch gewesen?

»Ein Kind«, wiederholte sie.

Ich saß alleine vor der Heilenden, im Damals. Ich schaute erstaunt um mich herum. Hier war die Zeit, die die Christen 1451 nannten. Die Zeit, als Damfo und ich noch bei unseren ersten Eltern lebten. Die Zeit vor unserer Ver-

schleppung. Ich sah die Heilende noch einmal an. Ihre glühenden Augen waren unabhängig voneinander auf zwei unterschiedliche Punkte fixiert. Ihre grauen Haare stiegen aus dem Kopf und umrahmten ein leuchtendes Gesicht. Mein kaum hörbares Gestammeltes verdunstete nach ihrer Frage:

»Weißt du, was du bist?«

Ich wusste nur, was *sie* war: die Heilende. Weder Mann noch Frau, eher gleich Mann und Frau. Mein Blick fand die Ameisen. Ich beobachtete, wie sie winzige Fleischstückchen nach draußen transportierten, und bewunderte ihre Stärke. Härte ich selbst mehr davon, dachte ich.

Ich wurde von meiner ersten Mutter zu der Heilenden gebracht, weil meine Brust flach geblieben war, weil ich noch nicht geblutet hatte und vor allem, weil alle meine anderen Mütter bereits angefangen hatten, hinter geschlossenen Türen Pläne für mich zu schmieden. Das alles interessierte die Heilende nicht. Sie hatte ihre Lippen streng zusammengepresst, während ich mich zum dritten Mal wiederholte. Dann fragte sie:

»Weißt du, was du bist?«

Und ich schrumpfte, bis die Ameisen neben mir riesig erschienen, und ich heulte, bis die Heilende die Augen verdrehte. Vielleicht hatte sie bereits gewusst, es würde bald einen echten Grund zum Weinen geben. Vielleicht hatte sie bereits die fernen Schlachtrufe der Krieger gehört, die uns bei einbrechender Dunkelheit erreichen würden. Vielleicht hatte sie bereits die kalte Verzweiflung und quälende Trauer gerochen, die unsere schwelenden Häuser bei Tagesanbruch bedecken würden.

In ihrer fatigen Hand hielt sie das Armband. Ich er-

kannte es. Hin und wieder hatte es vom Handgelenk eines der älteren Mädchen gebaumelt. Die Heilende wartete geduldig, ließ ihren Blick über mich schweifen, und, als meine Show irgendwann beendet war, überreichte sie es mir. Wessen Hände zitterten am meisten, als ich es erhielt? Ich weiß es nicht mehr. Die Perlen des Armbands waren jedenfalls warm. Sie nahmen die Farbe meiner ungeweihten Tränen an. Ewig lange danach ließ ich sie zwischen meinen Fingern hin und her gleiten.

Als ich wieder bei meiner Mutter war, schenkte sie mir eine akua'ba. Sie sagte nichts, als sie die Holzfigur an meinen Rücken binden ließ. Das Armband *und* eine akua'ba! Ich hätte gern gewusst, warum meine Fruchtbarkeit mit einem Mal so dringlich war. Aber weil wir nicht allein waren, fragte ich sie lieber, ob wir uns beim nächsten Tagesanbruch treffen könnten. Ihr Kopf bebte, und ihre Augen sagten: ja. Ich wusste, dass mein Vorschlag ihr gefallen würde, denn meine Mutter liebte den Sonnenaufgang.

Ich habe es kaum abwarten können, ihr alles zu erzählen – aber die Worte der Heilenden erfuhr sie nie. Die Krieger kamen in der Nacht. Kurz bevor sie bei uns eintrafen, wurden mein Bruder und ich im Wald versteckt. Die Heilende schwitzte und hechelte und versprach, uns »bald« zurückzuholen. Es war diese Art von Versprechen, die Erwachsene gelegentlich machen, um weitere Fragen abzuwenden.

»Bald«, zischte sie, bevor ich wieder ansetzen könnte, mich zu beschweren.

Sie schob uns einen Baum hoch. Ich klammerte mich an ihre Hand und schrie, woraufhin sie mich mehrmals schlug und drohte, mir die Zunge aus dem Kopf zu schneiden,

würde ich nicht mit Damfo im Wald bleiben. Ihre Schläge spürte ich nicht, aber es tat überall weh.

Sobald wir das tosende Feuer gerochen hatten, sind Damfo und ich zurückgeschlichen. So nah wie möglich. Ich wäre noch weiter gegangen, aber Damfo weinte und flehte und zog mich weg. Schließendlich versteckten wir uns auf einer der umliegenden Baumkronen. Ich hielt die Augen meines Bruders geschlossen und kniff meine eigenen auch fest zu. Doch meine Ohren verrietten mich. Ich hörte, was die Krieger mit meinen Müttern machten, und wie lange sie es machten, bevor sie endlich ihre Kehlen durchschnitten. Immer und immer wieder.

Die Sonne muss sich sehr davor gefürchtet haben, zwischen den Leichenteilen, den Siegesrufen und der glimmenden Asche aufzugehen. Sie schaffte es endlich, gerade als Damfo einschlief – seinen Kopf in meinem Schoß, seine schwitzenden Hände auf meiner Brust, seine Beine um einen Ast gewickelt. Damfo und ich wurden gefunden, weil ich am späten Nachmittag auch einschlief und wir aus dem Baum gefallen waren.

Wir waren alles aus Kuntanase, was die Krieger nicht abgebrannt hatten. Bis auf das weinende Armband, wovon sie nicht wussten – mehr passte nicht in meine Scheide. Am folgenden Tag wurden wir weggeschafft. Wir mussten selber laufen. Die Ketten, mit denen sie unsere Hände zusammengebunden hatten, waren überflüssig. Damfo und ich waren sowieso nicht zu trennen. Und wir überlebten die zahllosen Tage und Nächte danach, weil ich Hunderte Lieder für ihn sang. Manche erinnerten uns an die, die unsere Mütter gesungen hatten, manche erfand ich selbst. Manche bestanden lediglich aus vier Tönen.

Gegen Ende des Marsches blieb das Essen aus, und mein kleiner Bruder brach zusammen. Seine Füße waren blutig, seine Wangen hohl, seine Augen eingesunken. Er wurde von einem der Umgeheuer aufgehoben – aber meine Finger waren fest um sein Handgelenk gewickelt, und ich ließ nicht locker. Also haben sie uns beide tragen müssen. Ich sang weiter. Mehr als meine Stimme habe ich Damfo nicht anbieten können.

Als wir die Küste erreichten, peitschte die Sonne uns mit ihren gnadenlosen Strahlen aus. Meine erste Erinnerung an die neue Gegend war, dass sie nach Salz roch und dass immerhin die Brise beschwichtigend war. Ich hatte mich noch immer an Damfo geklammert und mit aufgerissenen Augen das große, schäumende Wasser angestarrt. Keine Worte verließen meinen Mund. Noch am gleichen Tag wurde ich nach jenem Küstenort benannt: Ada Foah. Bevor sie meinem Bruder einen neuen Namen gaben, wurde er von mir weggerissen und verkauft wie ein Korb voll frittiertem Fisch. Blitzschnell. Er war an meiner Seite. Er verschwand.

Tagelang wurde ich an einer Palme festgebunden, da ich mich sonst in das Wasser gestürzt hätte, um meinen Bruder zurückzuholen. Ein Mädchen, das gleichaltrig aussah, weinte mit mir. Sie brachte mir Wasser zu trinken und weinte mit mir. Sie nahm meine Hand in ihre und weinte mit mir. Und wir hielten zusammen. Bald hießen wir für die Mütter:

»Naa-Lamiley-Ada.«

Ich schaute unweigerlich in ihre Richtung, immer wenn mir eine Frage gestellt wurde. Ihre ruhige, sichere Art tröstete mich. Lange hatte ich mich geweigert, die hässlichen,

fremden Klänge des Küstengebells in den Mund zu nehmen. Aber Naa Lamiley war eine geduldige Lehrerin. Und da sie auch lernen wollte, zeigte ich ihr, wie ich redete. So sprachen wir nach wenigen Wochen beide mit zwei Zungen.

Ihr Erstgeborener war an einem Freitag gekommen und erinnerte mich an meinen Vater, darum rief ich ihm »Kofli« zu. Er war ein wundervolles Kind.

»Ein Kind?«, fragte sie.

Ich nickte, doch die Stimme hatte eine andere Klangfarbe, und die Frage war nicht an mich gerichtet. Ich fokussierte die neue Person, bis ich wusste, wann ich war. Im Jahr 1845, selbstverständlich. Ich erkannte es an ihrer Haltung. Vor allem fielen mir ihre Hände auf. Die Fingernägel waren so kurz, wie ich es noch nie gesehen habe. Die Haut um die Fingernägel war rissig, das Fleisch geschwollen. Ich sah ihre Hände genauer an, da ließ sie sie in ihren Ärmel verschwinden. Und es überflutete mich. Die wallende Hitze, der überwältigende Gestank, vor allem das Ziehen und Töben in meiner Mitte. Es war, als würde ein gleißendes Seil meinen Rücken entlang, über meinen Bauch und bis tief in den Beckenboden führen. Ich übergab mich.

Wir nannten es Zimmer 218. Es warteten drei weitere Personen auf dem Flur, während ich drinnen auf dem Holztisch »behandelt« wurde. Drei weitere, die mich schreien hörten und trotzdem blieben. Drei weitere, die versuchen mussten, gegen so viele Schillinge, wie sie zusammenkratzen konnten, ein Stück ihrer Zukunft zurückzukaufen. Drei weitere, die sich gegenseitig nicht anschauten.

Irgendwann ging mir die Luft aus. Ich dachte immer, meine Augen wären geschlossen gewesen, doch ich erinnere mich an ihre kurzen Fingernägel.

»Bitte«, gestikuliert die andere Frau in Zimmer 218. Ihre Wangen waren rot, und die wenigen dünnen blonden Haare, die nicht in den Dutt passten, hingen ihr in die Augen. Sie streckte ihre Unterlippe aus und blies nach oben, die Haare fielen ihr wieder ins Gesicht. »Es hört nicht auf«, flüsterte sie. »Halt mal kurz.«

Den brüllendheißen Sommertag ließen wir alle kommentarlos über uns ergehen. Die Strafe für die »Bewertung« jener »Dienstleistung« war damals ein einfaches Schiffahrticket nach Van-Diemens-Land, und dafür hätte nur ein offenes Fenster gereicht. Also schwitzten wir alle zusammen.

Die jüngere Frau mit den winzigen Fingernägeln bekam einen schmuddeligen Eimer in die Hand gedrückt, und ihr wurde mit einem Kopfnicken gezeigt, wo sie sich hinzu stellen hatte. Ein Geschrei erschütterte erneut den Raum, prallte von den Wänden ab und durchdrang meinen Verstand. Es dauerte, bis ich merkte, dass es mir entkommen war.

Inzwischen habe ich gelernt, dass es möglich ist, für sechzig Sekunden die Luft anzuhalten. Täte ich das jemals, würde ich bestimmt vergessen, wieder auszuatmen. Ach, nicht vergessen, verdrängen. Teilte ich mein Leben in Sechzig-Sekunden-Häppchen ein, würde der Schmerz nicht viel anrichten können. Er würde mir nicht die Vision der Zukunft rauben, die ich für mich und mein Kind zusammengesponnen habe. Ja, ich hatte eine Zukunft. Es war an einem Freitag geboren.

Ich hatte auch eine Vergangenheit. Obwohl es sich in gewissen Momenten so angefühlt haben mag, hatte ich nicht immer in Siebenunddreißig gelebt. 1944 kauerte ich in irgendeiner anderen gottverlassenen Ecke namens Ravensbrück. Mein Säugling, damals knapp fünf Tage alt, lag auf meinem Arm. Seine dünne Stimme überzeugte nicht, schaffte es kaum zu meiner leeren Brust, geschweige denn zu meinem Herzen. Da war ein Mann namens Ulmen – wir bezeichnen ihn hier als Mann. Ulmen zählte die in Reihen stehenden lebendigen Leichen. Er sah, wie ich da saß, umgeben von Durchfall, Erbrochenem und ausgetrocknetem Blut. In zwei Schritten war er an meiner Seite gewesen. Und.

Ich hatte seitdem nie wieder an die Situation gedacht. Doch beim Essen in Dora driften meine Gedanken durch den Aufenthaltssaal und landeten überraschenderweise im Präteritum – genau in dem Moment, als der »Schädling« am Bein gepackt worden war. Und. Ich zog scharf Luft ein. Ich ließ den Löffel fallen.

Eine Fliege flog alle paar Sekunden direkt gegen die Fensterscheibe. Sie erholte sich, um mit aller Wucht noch einmal gegen die Scheibe zu fliegen. Ich bemühte mich, diesem Vorgang einfach mit den Augen zu folgen, und wunderte mich nicht darüber, dass es mir leichtfiel. Dass es mir leichtfiel. Dass es mir leichtfiel.

»Warum?«, fragte ich, nachdem Linde versucht hatte, die Fliege zu zerquetschen. Alle anderen weiblichen Sechssteligen waren mit dem Essen beschäftigt, sie hätte die Fliege auch ignorieren können. Immer wenn Linde genervt war, holte sie tief Luft, biss sich auf die Unterlippe und zog die Augenbrauen hoch. In der Regel stellte sie anschließend eine Frage. Zum Beispiel:

»Wie – warum?«

»Lass sie doch«, sagte ich und griff nach dem letzten Stück Brot, obwohl mir bewusst war, dass ich es nicht hätte essen können. Hals. Eng. Linde konnte es aber nicht lassen. Die zackigen Bewegungen, das aufdringliche Gesumme, das ständige Leiden – es reichte ihr. Linde hob den Pantoffel noch einmal über ihre Schulter und konzentrierte sich auf die Wand. Und, wie damals, hatte ich lediglich die Augen zu schließen. Es hallte, besonders weil Linde offenbar zweimal nachsichern musste. Dieses Hämmern war aber nicht gleichzusetzen mit ... ich zwang mich, im Präsens zu bleiben. Ich öffnete die Augen, gerade als sie den Pantoffel wieder anzog. Eine kleine, überwiegend schwarze Masse beschmierte die Wand.

Linde sah das winzige Flimmern in meinem Mundwinkel. So war sie halt, sie sah alles: Regungen, von denen ich selbst nicht wusste, dass ich sie besaß; Bedürfnisse, von denen ich selbst nicht wusste, dass sie mir fehlten. Sie setzte sich neben mich hin, aber fasste mich nicht an. Bitte nicht anfassen! Berührungen der nackten Haut, egal von wem, riefen bei mir damals stets den Geruch von Sperma hervor, gefolgt von einem Brennen zwischen den Beinen.

Die anderen weiblichen Sechsstelligen diskutierten, räumten weg, räumten auf, mindestens zwei waren in einen Streit verwickelt: Linde hörte das Klappen der Fressnäpfe, aber vor allem hörte sie das Klopfen der Tränen an meinen Augenlidern. Sie ahnte die Gefühle, die ich mich nicht auszusprechen traute.

»Ein Kind«, murmelte sie.

120

Meine Hand zitterte, als ich den überfüllten Löffel an meine Lippen hob. Letztlich schaffte ich es, etwas Suppe in meinen Mund zu bekommen. Ich legte den Löffel weg, nachdem ich die Kartoffelstückchen hatte wieder ausspucken müssen. Linde tupfte – absichtlich mit ihrer Manschette, absichtlich mit der rechten – den weißen Klecks auf meinem Kinn vorsichtig ab.

Und.  
Ahhh ... Da war doch etwas, es klingelte.

Shhh ... Der Boden rief mich zu ihm.

Ich bewegte meinen Kopf von der einen Seite zur anderen; mein Kopf bewegte sich von der anderen Seite zu einem. Lauter wurde es, klarer, dringlicher. Der Boden rief. Ich atmete nicht mehr. Einige Lebende versuchten, mich wachzuhalten. Aber meine Arme, meine Beine. Ich mochte sie nicht mehr tragen. Gute Nacht, dachte ich, obwohl es noch früh war. Oder habe ich mich geirrt? Wie viel Uhr kostet es? Ich machte die Augen zu. Egal.

Alles wurde hell.

Alles war weiß ...

121

## Anhang 5: Arbeitsblatt Unterrichtsentwurf 2

### Arbeitsblatt zu *Adas Raum* (2021)

Lesen Sie den Text zunächst einmal. Unterstreichen Sie pro Seite maximal 2 neue Wörter, die Sie nachschlagen. Beantworten Sie dazu folgende Fragen:

- Welche Informationen über die Protagonistin finden sich im Text?
- Von welchen Zeitpunkten bzw. Zeiträumen wird im Text gesprochen?
- Recherchieren Sie, was eine *akua'ba* (S.114) ist.
- Was meinen Sie: Welche Rolle spielt das Kind, das mehrfach erwähnt wird?

Vervollständigen Sie nun die Tabelle. Jeder Gruppe wird eine Thematik zugewiesen. Notieren Sie, was Sie zu den jeweiligen Themen im Textausschnitt finden. Vergessen Sie nicht die Seitenangabe! Die anderen Tabellenspalten werden Sie im Gespräch mit Ihren Kommiliton:innen ergänzen.

Thema	Notizen
Kolonialismus	<i>Beispiel: Die-Mit-Den-Großen-Schiffen (S.111)</i>
Geschlechterrollen	<i>Beispiel: Weder Mann, noch Frau, eher gleich Mann und Frau (S.113)</i>
Zeitstruktur	<i>Beispiel: Hier war die Zeit, die die Christen 1451 nannten (S.112)</i>

Anhang 6: Cover deutsche/italienische Ausgabe Unterrichtsentwurf 2

*Aus urheberrechtlichen Gründen wurden die Bilder aus dieser Publikation entfernt.*

herschreien, kenne ich überhaupt nicht. Aber manchmal fragen mich Fremde, ob ich deutsch spreche. Als ich gestern mit meiner Mutter im Café saß, fragte uns das auch jemand. Die Leute sind dann meistens sehr überrascht, dass ich so gut Deutsch kann. Wenn ich mit weißen Deutschen unterwegs bin, passiert mir das eigentlich fast gar nicht.

Meist werde ich für eine Halbamerikanerin gehalten, und wenn ich dann erzähle, dass mein Opa Afrikaner war, wundern sie sich sehr. Weiß zu sein, wünsche ich mir nicht. Ich bin halt so. Damit muss ich leben, und ich finde es auch nicht schlimm, damit zu leben.

Meine Freunde fragen zwar, woher ich komme, und dann muss ich zum x-tenmal meine Geschichte erzählen, aber ich werde nicht als Ausländerin angesehen, nicht in der Schule und auch nicht anderswo.

Einmal war ich beim Berufsberater und erzählte dem, dass ich Reise-verkehrskauffrau werden wollte. Er fragte mich, ob ich wüßte, dass ich bei der Bewerbung ein Bild mitschicken muss. Sicherlich, habe ich gesagt. Und da meinte er, ich könnte an Leute geraten, die mich nicht nehmen, weil ich braun bin oder vielmehr, die keine Ausländer nehmen. Da sagte ich: »Na hören Sie mal, ich bin keine Ausländerin.«

Ich dachte, es wird vielleicht schwierig wegen meinem Zeugnis. Ich glaube eher nicht, dass die Leute so reagieren. In Deutschland leben so viele Ausländer/innen, eigentlich ist es ja schon normal. Wir leben ja nicht wer-weiß-wann, das können die doch gar nicht machen, denen keine Arbeit mehr geben.

In Afrika war es schlimmer für mich. Die Leute waren nett, und es hat mir auch gefallen. Aber ich glaube nicht, dass ich dort leben könnte, ich bin eben das Leben hier gewöhnt. Ich habe auch noch nie auf einem Dorf gewohnt.

Als ich dorthin gefahren bin, dachte ich zwar, dass die Menschen dort dunkler sind, aber dass sie »Weiß« hinter uns herrufen würden, darauf war ich nicht gefasst. Sie sagten: »Tuwabuu«, das heisst Fremde, und es war freundlich gemeint, die Kinder lachten und winkten. Ich hatte geglaubt, sie würden mich für eine der Ihren halten.

Hier rufen sie manchmal Schwarze, und dort rufen sie Weiße ... Wozu gehört man denn eigentlich?

ABENAA ADOMAKO (23 J.)

für V.-entwurf

## Mutter: Afro-Deutsche Vater: Ghanaer



Meine Hautfarbe ist schwarz. Dadurch werde ich als Ausländerin – Afrikanerin oder Amerikanerin – wahrgenommen. Ich werde immer gefragt, warum ich so gut Deutsch spreche, woher ich komme usw. Diese Ausfragerei ist nervend. Ich antworte meist provozierend, dass ich Deutsche sei. Trotz meiner eindeutigen Antwort geht es weiter: wieso, weshalb, warum?

Ich bin Afrikanerin, und doch bin ich auch Deutsche. Afrikanerin durch meine Erscheinung, Deutsche durch mein Denken, Handeln und die Art, wie ich mich bewege, darin bin ich europäisch.

Afrikaner werden als lieb, dumm, treudoof, schmutzig beschrieben. Meine Mutter und Großmutter sind als Afro-Deutsche in Deutschland aufgewachsen.\* Um Vorurteilen gegen Afrikaner zu entgehen, haben sie mich stets zu besonderer Reinlichkeit und Sauberkeit sowie zu besonderen Leistungen in der Schule und im Beruf erzogen. Ich sollte besser sein als andere oder zumindest zu den ersten gehören.

Wenn ich nach Ghana fahre, um meine Verwandten zu besuchen, ist das in der ersten Zeit eine Umstellung für mich. Dann gehe ich einfach unter zwischen den vielen Afrikanern, obwohl ich durch meine europäische Art doch auffalle. Ghana! Ich bin zu Hause, aber es ist nicht mein Zuhause, und trotzdem fühle ich mich wohl!

Sah ich früher hellere Mischlinge (Afro-Deutsche), war ich neidisch. Ich dachte, ihre Hautfarbe ist schöner, eben wie sonnengebräunt und dass sie es einfacher haben und in dieser Gesellschaft eher akzeptiert werden. Dass sie Probleme haben, gerade weil die

\* Großmutter Anna G. erzählt in diesem Buch über ihr Leben, s. Kapitel *Unser Vater uar Kameruner*



Abenaa Adomako mit Eltern

Doppelidentität schwarz/weiß mit ihrer Hautfarbe gleich sichtbar ist, habe ich nicht erkannt.

In meiner Kindheit kannte ich nur wenige andere afro-deutsche Kinder. Da war ein Junge in meiner Klasse, zu dem hatte ich keine besondere Beziehung, aber es hätte mich schon interessiert, was er so denkt und fühlt. Unter den Kindern in unserer Nachbarschaft war noch ein Mädchen, als sie später mit einem guten Freund von mir ging, fing ich an, mir Gedanken zu machen. Bin ich zu dunkel, um die Freundin für jemanden zu sein? Ich kann nicht alles auf die Hautfarbe schieben. Vielleicht war ich einfach nicht der richtige Typ, aber es gibt mir bis heute zu denken.

Ich hatte in dem Alter überhaupt keine Möglichkeiten, mit Jungens zu gehen. Manche meiner Freundinnen hatten schon Freunde, aber ich konnte da nie mitreden und fühlte mich sehr ausgeschlossen. Eine sagte auch, ich könne ja keinen Freund haben, weil ich zu dunkel sei. Das hörte ich so lange, bis ich tatsächlich meinen ersten Freund hatte. Ich denke heute auch, dass ich zwar akzeptiert und gemocht wurde, dass die Jungen aber Angst hatten, zuviel Zuneigung zu mir zu entwickeln oder zu freundlich zu mir zu sein und sich dann

daraus irgendwelche Verpflichtungen oder Komplikationen entwickeln könnten. Z.B. dass es dann doch zu schwierig ist, eine ganz schwarze Freundin mitzubringen.

Ich litt auch darunter, mich nicht an Streichen beteiligen zu können. Unter 5 oder 10 Kindern »auf Tour«, bei Klingelstreichen u.ä., wäre ich immer wiederkannt worden. Sei vorsichtig, benimm dich anständig, wurde mir von klein auf gesagt. So verhielt ich mich dann auch, bis ich ungefähr 17 war.

In allen Familien ist gutes Benehmen und Erziehung für die Kinder das Ziel, bei unseren Eltern kommt der Kampf gegen Vorurteile aber noch dazu. Nicht negativ auffallen, um jeden Preis. Immer höflich lieb und nett sein zu jedermann, das ist ein »anständiger« Afrikaner, eine »anständige« Afrikanerin. So ist man, und so wird es erwartet.

Als die Pubertät begann, als Flaschendrehen und Kennenlernspiele zwischen Mädchen und Jungen anfangen, fühlte ich mein Ausgeschlossensein. Meist wurde ich zur Hüterin irgendwelcher Tassen und Mäntel gemacht. Noch heute reagiere ich empfindlich, wenn jemand mich zu solchen Diensten anstellen will.

1980 ging ich als *au pair* nach London. Dort hat sich das Bewusstsein von meiner Abstammung und meiner Hautfarbe verstärkt und entwickelt. Es ging mir sehr gut. Unter den vielen verschiedenen Nationalitäten fiel ich nicht weiter auf, die Last und der Stress, überlegen und cool wirken zu müssen, und das Gefühl, ständig beobachtet und angemacht zu werden, blieben aus. Frei auf der Straße, in der U-Bahn, unter den Menschen mich bewegen zu können, war ein erlösendes Gefühl. Die Frage, wer oder warum du das bist, was du nicht scheinst, das Problem afro-deutsch-sein, war einfach nicht da.

Meine eigene Hautfarbe lernte ich hier, ganz zu akzeptieren. Ich wollte nicht mehr heller sein. Ich bin schwarz. Abena und alles, was dazu gehört, das bin ich.

Wieder in Berlin, fing ich die Zwangs- und Stresssituationen wieder von Neuem an, die Gafferei, die Heuchelei und das Minderwertigsein. Meine Umgebung verlangte nach der wohlgezogenen, braven Abena, die sie bisher gekannt hatte. War ich zuvor still und in mich gekehrt

gewesen, war ich jetzt lebendig und herausfordernd und selbstbewusst. Ich redete wie ein Wasserfall und tauschte meine konservative Kleidung gegen Secondhandklamotten. Mein Verhalten ging gegen alle Erwartungen meiner Familie und Freunde.

Nach meiner Rückkehr aus England ging ich auf Arbeitssuche. Ich habe Fremdsprachensekretärin gelernt und bewarb mich nun schriftlich und telefonisch. Daten werden verlangt: Alter, Nationalität... In meinem Kopf fängt es an zu arbeiten. Kann ich dort erscheinen mit meinem Berliner Akzent und meiner Hautfarbe? Ist die Nachfrage nach der Nationalität durch meinen Nachnamen, Adomako, entstanden? Ich gehe zu einem der vielen Vorstellungsgespräche. Meisterhafte Inszenierungen finden statt, um Ausländerfeindlichkeit und Vorurteile gegen mich zu verbergen. So schreibe und telefoniere ich zighundertmal, um eine halbwegs neutrale Person zu finden, die bereit ist, mich einzustellen. Als ich endlich eingestellt bin, geht es weiter, ich spüre die Vorurteile der Kolleg/inn/en und Vorgesetzten. »Das haben Sie aber falsch geschrieben.« Zweifel an meinen Fähigkeiten. Afrikaner können das eben nicht. Ich habe diesen Beruf doch gelernt. Dann weiß ich nicht mehr, wer recht hat. Es ist ein Kreislauf, und ich kämpfe meinen Kampf immer weiter.

In den letzten Jahren hier in Deutschland habe ich wieder an Kraft und Selbstvertrauen verloren. Da entsteht die Idee und der Wunsch fortzugehen, an einen Ort, wo die Menschen frei von Vorurteilen sind und ich frei eine Straße überqueren kann, ohne als das fremde Objekt zu gelten. Es wird mir gesagt, »Geh erst mal fort, dann wirst du deine Heimat vermissen.« Das kann sein, aber lieber etwas Heimweh, als in der »Heimat« unglücklich sein.

Es ist die Zeit der Discos, Kneipen und Beziehungen; sich zurecht machen, ausgehen und tanzen gehen; für mich bedeutet das Stress von Anfang bis Ende.

1. Sich zurechtmachen: Ich habe den Zwang, gepflegt und sauber auszusehen. Warum? Da gibt es das Vorurteil gegen ärmliche und schmutzige Afrikanerinnen oder das Gegenteil – schick, schick, die kann Mann bestimmt kaufen. Also was anziehen? Ich

wähle das neutrale, möglichst nicht zu aufreizende oder sexy wirkende Aussehen.

2. In der Disco: da sind die Blicke und das Getuschel von Männern und Frauen und der Stress meiner Begleiter, auch beobachtet zu werden, oder ist es sogar ein Genießen, im Mittelpunkt zu stehen?

3. Das Tanzen: allgemein wird behauptet, Menschen afrikanischer Abstammung könnten besser tanzen. Ich gehe auf die Tanzfläche mit der besonderen Aufmerksamkeit der Umstehenden für meine »Wenigkeit«, Egal, ob ich selbst denke, ich habe gut getanzt oder es geht mir heut nicht so gut, immer werde ich gelobt.

4. Annacherei: alle Frauen werden angemacht, aber bei mir gibt es keine Zurückhaltung mehr. Ich empfinde die Art, wie es geschieht, als plump und erniedrigend. »Weiß doch jeder, was eine schwarze Frau einem Mann bieten kann.« Als erstes ist sie eine sexuell attraktive Frau, als zweites eine Frau mit Charakter. Gerne höre ich das Kompliment, dass ich gut aussehe, aber ist es in meinem Fall nicht eher eine Beleidigung?

Wo ich auch auftauche, sind die Reaktionen groß, aber es wäre mir lieber, nicht immer auffallen zu müssen. Ich bin nicht der Typ, eine Show zu machen, wie es oft von mir erwartet wird.

Um mich vor unliebsamen Bewerbern zu schützen, war es für mich nötig, eine Mauer um mich herum aufzubauen. Denn von Zuhältern und geilen Böcken angemacht zu werden, so möchte ich bestimmt nicht leben! Misstrauen und Vorsicht auf der ganzen Linie, so wirke ich hart, abweisend, ruhig und versuche, jegliche Reize zu verstecken, dann habe ich meine Ruhe. Dieses Hartsein überträgt sich in den normalen Alltag. Für einen wirklich netten Typen ist es schwierig, mich zu erreichen, und ich kann seine Ehrlichkeit kaum erkennen. An diesem Punkt fange ich an, unbewusst Prüfungen aufzuerlegen. Ich kann nur schwer erklären, warum das so ist, vielleicht weil ich wissen möchte, ob er es schafft, trotz der Vorurteile und Widerstände von außen zu mir zu halten. Aber all das macht mich nur unglücklich.

Auch wenn meine Erfahrungen sich manchmal hart anhören, so habe ich doch gelernt, zu mir zu stehen und einen Weg zu mir zu finden und mich zu verwirklichen. Immer mehr finde ich den Mut aufzufallen, den Mut aufzutreten und den Mut, meinen Körper zu zeigen, ohne mich hinter hochgeschlossenen Blusen und weiten Hemden zu verstecken und mich dessen zu schämen. Das ist wichtig für mich.

Ich muss mich in einer Gesellschaft behaupten, die neutral scheint, es aber nicht ist. Ich kann auch selbstbewusst wirken, aber es ist dennoch nur eine Kraft, die sagt: »Sei es, du musst, sonst gehst du unter.« Warum kann ich nicht so sein, wie ich es gerne sein möchte, einfach ohne jegliche Kampfhaltung?

MAY AYIM/OPITZ (25 J.)

## Aufbruch

An dem Tag, als ich geboren wurde, kamen viele Geschichten meines Lebens zur Welt. Jede trägt ihre eigene Wahrheit und Weisheit. Diejenigen, die im Erleben von Kindheit in meiner Nähe waren, werden vielleicht mit einer völlig anderen Geschichte meiner Kindheit aufwarten als ich. Ich kann nur meine Geschichte erzählen, so wie sie sich mir eingeprägt hat, und wenn die negativen Ereignisse deutlicher in Erinnerung blieben als die positiven, bedarf es dafür keiner Entschuldigung. Es ist einfach so. Ich werde hier also etwas von mir preisgeben. Ohne Anklage oder Verzeihung, ohne Anspruch auf Wirklichkeit und im Erleben von Wahrheit. Und in der Gewissheit, dass jede/r, der oder die meine Geschichte liest, sie anders versteht.

Als ich geboren wurde, war ich nicht schwarz und nicht weiß. Vor allen Namen, die ich bekam, hieß ich »Mischlingskind«. Es ist schwer, ein Kind mit Liebe zu umgeben, wenn die Großeltern der Mutter sagen, dass das Kind fehl am Platze sei. Es ist schwer, wenn das Kind nicht in die Pläne der Mutter passt und wenn kein Geld da ist. Es wird alles noch schwerer, wenn die weiße Mutter nicht möchte, dass ihr Kind in eine schwarze Welt entführt wird. Auch die Gesetze erlauben nicht, dass der afrikanische Vater das deutsche Töchterchen zu einer afrikanischen Mutter bringt.

Es ist nicht leicht, ein Kind in ein Heim zu geben. Es bleibt dort ein Jahr und sechs Monate.

Über das Radio hörte irgendwo ein Ehepaar von Kindern wie mir: von denen, die keine Eltern finden, weil sie »Soldatenkinder« sind,



(Quelle: Adomako, Abeena: „Mutter: Afro-Deutsche Vater: Ghanaer“. In: Ayim, M., Oguntoye, K. & Schultz, D. (Hrsg.): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda, 3. Aufl., 2020. S.255-60).

## Anhang 8: Karikatur Rassismus Unterrichtsentwurf 3

*Aus urheberrechtlichen Gründen wurde das Bild aus dieser Publikation entfernt.*

## Anhang 9: Arbeitsblatt Gedichte Unterrichtsentwurf 3

### Arbeitsblatt *afro deutsch I/II*

Lesen Sie die Gedichte. Bearbeiten Sie im Anschluss die folgenden Aufgaben bzw. Fragen:

- 1) Identifizieren Sie die Aussagen, die der:die Sprecher:in über afrodeutsche Menschen trifft und markieren Sie diese im Text.
- 2) Was meinen Sie: Wer ist der:die Sprecher:in bzw. das lyrische Ich? Belegen Sie Ihre Vermutung mit Versen aus dem Text.
- 3) Beschreiben Sie die Gesprächssituation im Text. Was bedeuten die „...“ im Text Ihrer Meinung nach?
- 4) Wie würden Sie die Sprache im Gedicht beschreiben?
- 5) Wie bewerten Sie die Aussagen/Einstellungen des:der Sprecher:in?

<b>Afro deutsch I</b>	
5	Sie sind afro-deutsch? ... ah, ich verstehe: afrikanisch und deutsch. Ist ja ne interessante Mischung! Wissen Sie, manche, die denken ja immer noch, die Mulatten, die würden's nicht so weit bringen wie die Weißen
10	Ich glaube das nicht. Ich meine, bei entsprechender <sup>49</sup> Erziehung ... Sie haben ja echt Glück, daß Sie <i>hier</i> aufgewachsen sind Bei deutschen Eltern sogar. Schau an!
15	Wollen Sie denn mal zurück? Wie, Sie waren noch nie in der Heimat vom Papa? Ist ja traurig ... Also, wenn Se mich fragen: So ne Herkunft, das prägt eben doch ganz schön. Ich z.B., ich bin aus Westfalen, und ich finde, da gehör' ich auch hin ...
20	Ach Menschenskind! Dat ganze Elend <sup>50</sup> in der Welt! Sein'n Se froh, daß Se nich im Busch geblieben sind. Da wär'n Se heute nich so weit!

<sup>49</sup> Synonym von „angemessen“/„passend“

<sup>50</sup> Unglück, Leid

25	<p>Ich meine, Sie sind ja wirklich ein intelligentes Mädchen.</p> <p>Wenn Se fleißig sind mit Studieren, können Se ja Ihren Leuten in Afrika helfen: Dafür sind Sie doch prädestiniert,</p>
30	<p>auf Sie hör'n die doch bestimmt, während unsereins – ist ja so'n Kulturgefälle<sup>51</sup> ...</p>
35	<p>Wie meinen Sie das? Hier was machen. Was woll'n Se denn hier schon machen? Ok., ok, es ist nicht alles eitel Sonnenschein<sup>52</sup>. Aber ich finde, jeder sollte erstmal vor seiner eigenen Tür fegen.</p>

<b>Afro deutsch II</b>	
5	<p>... hm, verstehe. Kannst ja froh sein, daß de keine Türkin bist, wa? Ich meine: ist ja entsetzlich, diese ganze Ausländerhetze<sup>53</sup>, kriegste denn davon auch manchmal was ab?</p> <p>„...“</p>
10	<p>Na ja, aber <i>die</i> Probleme habe ich auch. Ich finde, man kann nicht alles auf die Hautfarbe schieben, und als Frau hat man's nirgendwo einfach. Z.B. ne Freundin von mir: die ist ziemlich dick, was die für Probleme hat!</p>
15	<p>Also dagegen wirkst du relativ relaxed. Ich finde überhaupt, daß die Schwarzen sich noch so ne natürliche Lebenseinstellung bewahrt haben.</p>
20	<p>Während hier: ist doch alles ziemlich kaputt. Ich glaube, ich wäre froh, wenn ich du wäre. Auf die deutsche Geschichte kann man ja wirklich nicht stolz sein, und so schwarz bist du ja auch gar nicht.</p>
<p>Quelle: Ayim, May: <i>blues in schwarz weiss. gedichte</i>. Berlin: Orlanda Frauenverlag, 1994. S.18-19 &amp; 25.</p>	

<sup>51</sup> Unterschied, hier zwischen Kulturen, der sich von hohen zu niedrigen Werten bewegt.

<sup>52</sup> Redewendung für „alles ist gut“.

<sup>53</sup> Extrem diskriminierende Handlungen oder Äußerungen gegenüber vermeintlich ausländischen Menschen

## Anhang 10: Songtext Unterrichtsentwurf 3

### Arbeitsblatt *Niemals Stress mit Bullen* (Nura, 2021)

Lesen Sie den Songtext. Bearbeiten Sie danach die folgenden Aufgaben/Fragen:

- 1) Welche Erfahrungen mit Alltagsrassismus macht das lyrische Ich?
- 2) Was meinen Sie: Weshalb sind die Aussagen im Refrain in Anführungszeichen?
- 3) Welche Parallelen sehen Sie zu *afro deutsch I/II*?

<b><i>Niemals Stress mit Bullen</i></b>	
[...]	<p>Es ist Nura030, ich habe niemals Stress mit Bull'n<sup>54</sup> Okay, das war gelogen Meine Hautfarbe bleibt Trend bis du das Blaulicht siehst und rennst Verführ' 'ne Nazi-Braut für jedes Flüchtlingsheim, das brennt Seit Dezember unbefristet, schieß auf <i>Krone</i>, <i>Vogue</i> und <i>Bravo</i>, Ihr kriegt mich nicht aus Deutschland, so wie Deutschland aus der NATO Ich flirte am Pegida<sup>55</sup>-Stand, die waren alle aggro Und wurde nicht geklärt<sup>56</sup> wie der Mord an Oury Jalloh (T-T-T-) Thai-Massage geht nicht, Zoo zu, versteh's nicht Der Keller ist voll mit Klopapier, nur zweilagig? Schäm dich! Sei mal nicht so eklig, bisschen Krieg ist doch erträglich Ihr hängt an der Grenze und ich häng' im goldenen Käfig</p> <p>„Ich bin doch kein Rassist, ich habe einen schwarzen Freund“ „Sag mal, würd'st du dich auch so benehmen, wärt ihr da bei euch?“ „Dafür sprichst du aber wirklich gutes Deutsch“ „Mein Land ist nicht mehr stolz, ich bin enttäuscht“ „Ich bin doch kein Rassist, ich habe einen schwarzen Freund“ „Sag mal, würd'st du dich auch so benehmen, wärt ihr da bei euch?“ „Dafür sprichst du aber wirklich gutes Deutsch“ „Mein Land ist nicht mehr stolz, ich bin enttäuscht“</p> <p>Es ist Nura030, ich hatte immer gute Noten Okay, das war auch gelogen Meine Mama hatte drei Jobs, nur ihre Kinder im Kopf Ich hab' ein'n Job und Burnout und nehm' euch trotzdem hops<sup>57</sup> Du kennst Tatort vom Fernseh'n, ich kenn' Tatort vom Block Liest nur einmal die <i>Bild</i>, rennst auf die Straße mit dem Mob Ich und meine Kanaks<sup>58</sup> haben Gästeliste plus</p>

<sup>54</sup> die Bullen = Synonym für die Polizei (abwertend, umgangssprachlich)

<sup>55</sup> Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes; rassistische, völkische, islamfeindliche und rechtsextreme Organisation

<sup>56</sup> etwas klären: zum Beispiel eine Frage, eine Angelegenheit; jemanden klären: eine Person mit nach Hause nehmen

<sup>57</sup> jemanden festnehmen, meist durch die Polizei

<sup>58</sup> Selbstbezeichnung für diejenigen, die als Menschen von ausländischer Herkunft gelesen werden.

Doch der Secu<sup>59</sup> hat kein'n Bock, will uns nicht lassen, aber muss  
Auf so viele Schwarzköpfe hat er heute keine Lust  
Dicka, schaff' ich's in dein Land, dann schaff' ich's auch in deinen Club  
Und sie singen seit dem Sandkasten, der schwarze Mann würde ihn'n Angst machen  
Nein, du darfst meine Haare immer noch nicht anfassen!

„Ich bin doch kein Rassist, ich habe einen schwarzen Freund“  
„Sag mal, würd'st du dich auch so benehmen, wärt ihr da bei euch?“  
„Dafür sprichst du aber wirklich gutes Deutsch“  
„Mein Land ist nicht mehr stolz, ich bin enttäuscht“  
„Ich bin doch kein Rassist, ich habe einen schwarzen Freund“  
„Sag mal, würd'st du dich auch so benehmen, wärt ihr da bei euch?“  
„Dafür sprichst du aber wirklich gutes Deutsch“  
„Mein Land ist nicht mehr stolz, ich bin enttäuscht“

Quelle: <https://genius.com/Nura-niemals-stress-mit-bullen-lyrics> Zul. aufgerufen am  
02.10.2022, 20.30 Uhr.

---

<sup>59</sup> Kurzform für Security