

Magdalena Kißling

Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation. Thesen zu einem latenten Verhältnis am Beispiel der *Tauben im Gras-Debatte*

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 3–9

DOI: 10.21248/dideu.687

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Das Schweigen der Deutschdidaktik im wissenschaftskommunikativen Diskurs

„Das ist ein brutaler Angriff auf meine Menschenwürde“ (Blunt, zit. nach Meisoll 2023a). Ausgehend von dieser Rezeptionserfahrung startet die Lehrerin Jasmin Blunt im Januar 2023 eine Online-Petition gegen den Einsatz des Literaturklassikers *Tauben im Gras* als Pflichtlektüre in berufsbildenden Gymnasien in Baden-Württemberg. Die Lehrerin fordert eine Textauswahlmöglichkeit unter Berücksichtigung sozialer Situierung, da der zum kanonischen Bestand der deutschsprachigen Literatur zählende Text Schwarze Figuren rassistisch darstelle und eine gewaltvolle Sprache verwende, die Rassismus unmittelbar in ihre eigene Lebenswelt transportiere (vgl. ebd.). Blunts Kritik gegen den Nachkriegsroman löst nach Kontroversen um das N-Wort in Kinderbüchern (2013) und Winnetou-Adaptionen (2022) erneut eine mediale Debatte um genuin literaturdidaktische Fragestellungen der Textauswahl und Unterrichtsmodellierung aus. Engagiert bringen sich neben Politiker:innen und Autor:innen Vertreter:innen der Literatur-, Geschichts- und Erziehungswissenschaft sowie der Didaktiken für Geschichte und Politik/Sozialwissenschaften ein. Die Fachdidaktik Deutsch, deren Aufgabenfelder öffentlich diskutiert werden, erhebt darin keine hörbare Stimme.¹ Diese Bestandsaufnahme wirft die Frage nach dem Verhältnis von Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation auf. Zur Annäherung an diese Frage rekonstruiere ich die wissenschaftskommunikative Debatte um *Tauben im Gras* als Pflichtlektüre.

2 Rekonstruktion des Beziehungsgefüges am Beispiel der *Tauben im Gras*-Debatte

Nachfolgend werden Positionen und Argumentationslinien, zu der die Deutschdidaktik Substanzielles beizutragen hätte, aus denen sie aber auch lernen und sich weiterentwickeln könnte, entlang von drei Thesen ausgeführt.

2.1 Die Deutschdidaktik entzieht sich der politischen Positionierung

In der medial geführten Debatte treten Positionen auf, die aus je unterschiedlicher Forschungsperspektive argumentieren. Sie finden dialogisch nicht zusammen, was ich auf meine erste These zurückführen möchte:

Die Deutschdidaktik entzieht sich der politischen Positionierung zu ihren Aufgabenfeldern. Ihre Methoden und Forschungsergebnisse, die zwischen den verschiedenen Forschungsperspektiven vermitteln könnten, fließen nicht in den Dialog um didaktische Streitfragen ein.

Im Konflikt um *Tauben im Gras* als Pflichtlektüre wird zunächst einmal textseitig argumentiert. Genutzt werden literaturwissenschaftliche Methoden, um die Zumutbarkeit des Nachkriegsromans für die schulische Lektüre zu rechtfertigen: Zeitgebundene rassistische Einstellungen und eine rassistische Sprache werden, so die literaturwissenschaftlich fundierte Argumentation, nicht einfach abgebildet, sondern über eine variable interne Fokalisierung an verdichtete Figurenporträts gebunden und darüber zur „Kenntlichkeit entstellt“ (Mangold, zit. nach Kreiskott 2023, vgl. auch Erhart, zit. nach Bakmaz 2023, Köhler 2023). Der Roman erzähle folglich nicht rassistisch, sondern verweise auf Rassismus als eine gesellschaftliche Ordnungslogik der Nachkriegszeit. Mit Spivak 1988 möchte ich den Analyseweg zu dieser Textdeutung erläutern: Es wird von einem innerdiegetischen Repräsentationsmodell ausgegangen, das einer Logik der Vor-Stellung folgt, die im Bereich der Kunst auftritt und mittels „rhetoric-as-trope“ (Spivak 1988: 277) die Spur des *Anderen* in seiner prekären Subjektivität

¹ Eine Ausnahme stellt ein Fernsehinterview mit der Literaturdidaktikerin Magdalena Kißling dar, die in den Medien als Professorin für Literaturwissenschaft kursiert (z. B. Meisoll 2023a, Nutt 2023).

auslöscht. Diese Form der Re-Präsentation ist Spivak zufolge zwar epistemisch gewaltvoll (ebd.: 280f.), werde aber, so die literaturwissenschaftliche Argumentation, über Fiktions-signale grammatisch abgewandelt und sei daher anders zu bewerten als Formen der Repräsentation als (politische) Vertretung im Sinn eines „speaking for“ (ebd.: 275), das sich in einer „rhetoric-as-persuasion“ (ebd.: 277) ausdrückt und verstärkt im Bereich des Staates und der politischen Ökonomie auftritt.

Beobachtet man, wie diese klassisch literaturwissenschaftliche Textdeutung in der wissenschaftskommunikativen Debatte aufgegriffen wird, fallen zwei Aspekte auf: Erstens überführen Bildungspolitik und -administration eine epistemische in eine legitimatorische Sprachhandlung, wodurch es zu einer Diskursverschiebung kommt. Zweitens verzerrt die Art, wie die wissenschaftskommunikative Debatte geführt wird, bildungsadministrative Entscheidungen. Beide Aspekte führe ich in o. g. Reihenfolge kurz aus.

In der Debattenrekonstruktion lässt sich erstens feststellen, dass die Überführung der epistemischen in eine legitimatorische Sprachhandlung die Abkopplung des methodischen Wegs zum Forschungsergebnis zur Folge hat. Die Bildungspolitik nutzt das Ergebnis der hermeneutisch argumentierenden Literaturwissenschaft (u. a. Mangold, Erhart) zur Legitimation ihrer bildungsadministrativen Entscheidung, ohne die in der Debatte angeführten erzähltheoretischen Argumente anzuführen, die auf der Spivak'schen Unterscheidung zwischen Vorstellung (fiktionaler Literatur) und Vertretung (politische Diskurse) basieren. Der literarische Text wird im Zuge der Verschiebung vom Wissens- und Orientierungswert (Erzähltextanalyse) zum Gebrauchswert² (bildungsadministrative Legitimation des Textes für das Abitur) zu einem historischen Quellendokument umkodiert, an dem Schüler:innen lernen können, dass die Nachkriegsgesellschaft rassistisch und das N-Wort zu dieser Zeit ein gängiges Wort war (z. B. Meisoll 2023b, Habermehr 2023). Folge dieser Umkodierung ist, dass der fiktionale Text als historisches Dokument in der medialen Debatte kursiert, der angeblich eine rassistische Gesellschaft *abbildet* (rhetoric-as-persuasion) und nicht Rassismus mit ästhetischen Mitteln *reflektiert* (rhetoric-as-trope). Im Zuge dieser Diskursverschiebung, die darüber noch gefestigt wird, dass sich insbesondere die Wissenschaftsdisziplinen Geschichte, Politik/Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften in die Debatte einschalten, verlieren sich genuin deutschdidaktische Lernziele. Die Folge dieser Lernzielverschiebung ruft die genannten Disziplinen auf den Plan, den „männlich und weiß dominierten Kanon“ als in Sprache und Deutungsmuster veraltet zurückzuweisen (Brüning et al. 2023). Die Deutschdidaktik könnte – würde sie ihr Schweigen brechen – innerhalb dieser wissenschaftskommunikativen Debatte nicht nur auf diese Umkodierung aufmerksam machen, sondern auch mit dem Einbringen disziplinelgener Erkenntnisse aus der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung zur Frage, wie sich Lernende an ein analytisch-distanzierendes und machtkritisches Lesen heranführen lassen, einen disziplinenvermittelnden Lösungsansatz zur Diskussion stellen.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die wissenschaftskommunikativ vage bleibende Vorstellung adäquater Lehrmaterialien und Unterrichtskonzepte, die darauf zurückzuführen ist, dass die innerfachliche Einschätzung zur Zumutbarkeit des kanonischen Textes umstrittener ist, als in der Bildungspolitik und -administration angenommen. So betonen einzelne Fachvertreter:innen, dass literaturwissenschaftliches Lesen nicht nur ein analytisch-distanzierendes Lesen ist, wie die rein hermeneutische Perspektive suggeriert, sondern immer auch ein ästhetisches Lesen darstellt, das den Textwirkungen folgt (Köhler 2023). Mit diesem literaturdidaktisch argumentierenden Blick auf Textaneignungswege, der innerfachlich nach wie vor marginalisiert ist, fordern sie ein, was Kolleg:innen der Nachbardiszip-

² Zur Verschiebung vom Wissens- und Orientierungswert zum Gebrauchswert in wissenschaftskommunikativen Debatten siehe Janich et al. 2023: 27.

linen Geschichte, Sozialwissenschaften/Politik und Erziehungswissenschaften anmahnen: „alles daran [zu] setzen, selbst rassismuserfahrene Lehrkräfte und alle BPOC Schüler*innen zu schützen“ (Brüning et al. 2023). Was in der Debatte kaum durchdringt, ist, dass verletzungssarme Unterrichtsmodelle zu standpunktgebundenen Aneignungswegen³ zwar seit einigen Jahren entwickelt werden, aufgrund der lange Zeit marginalisierten Fachperspektive bis dato aber weder empirisch geprüft noch systematisch in Lehr-Lernwerke eingegangen sind. Die Folge davon ist, dass Bildungspolitik und -administration bei der Entscheidung der Textauswahl eine verzerrte Wahrnehmung auf fachliche Gegebenheiten haben und argumentieren, dass Lehrkräfte hinreichend vorbereitet seien, den Nachkriegsroman (verletzungssarm) zu unterrichten (z. B. Wein 2023). Für die Bildungspolitik und -administration wäre die Darlegung dieses fachdidaktischen Desiderats eine wissenschaftskommunikativ relevante Information, die aber nur die Deutschdidaktik selbst in den Diskurs einbringen kann.

2.2 Die Deutschdidaktik kann von der Wissenschaftskommunikation profitieren

Neben Positionierungen innerhalb der Streitfrage findet eine wissenschaftskommunikative Sensibilisierung für Rassismus als ordnungsstrukturierende Diskurslogik (Hall 2008: 127), für epistemologische Fragen des situierten Sprechens (Haraway 1988) und für die Traumaforschung (Butler 2006) statt. Sie führen mich zu meiner zweiten These:

Die Deutschdidaktik kann von einer Integration der Wissenschaftskommunikation in ihr wissenschaftliches Selbstverständnis profitieren, insofern Wissenschaftskommunikation immer auch heißt, gesellschaftliche Herausforderungen ins Wissenschaftssystem hineinzutragen.

In der wissenschaftskommunikativen Debatte werden wiederkehrend drei Einwände angebracht, anhand derer ich das Potenzial der Debatte für deutschdidaktische Aufgabenfelder konkretisieren möchte: Eine erste Kritik betrifft die Unterrichtsmodellierung. So heißt es, etablierte Verfahren, um Lernende an eine distanzierte und sprachensible Lektüre sowie Anschlusskommunikation heranzuführen, seien zu vermissen.⁴ Dies führe dazu, dass „Schwarze, afrikanische und afrodiasporische Menschen in der Schule Mikroaggressionen erfahren“ (Blunt 2023: 1), also kleine Verletzungsmomente erleben, die sich langfristig auf die psychische Konstitution der Betroffenen auswirken (Yeboah 2017: 148). Verwiesen wird auf die Verletzbarkeit durch Sprache und auf Normalisierungsprozesse, die infolge wiederholenden Vortragens rassistischer Wörter in Gang gesetzt werden, wo diese „eigentlich beschränkt werden müsse[n] im Sinne einer historischen Lehre aus der Geschichte“ (Zimmerer, zit. nach Lachmayr 2023: o. S).

Moniert werden zweitens die herangezogenen Textauswahlkriterien, die sich auf facheigene Aspekte der Komplexität, Medienverbündigkeit, Lebensweltnähe und Vergleichbarkeit mit strukturell ähnlichen Erzähltexten (vgl. Ballarin 2023: o. S.) beschränken und rassistische Diskursfiguren und Sprache nicht bedenken: „Es gibt“, so räumt ein Kommissionmitglied ein, „viele lohnende Vergleichsmöglichkeiten [...]. Wenngleich das nicht so sehr den Themenbereich Rassismus betrifft“ (ebd.).

Drittens wird das Prüfungsinstrument Pflichtlektüre als eigentliches Hauptproblem ausgemacht. Infragegestellt wird nicht, dass es adäquate Lektürekontexte für den Roman gibt, die Schule als ein Ort,

³ Zur „standpoint epistemology“ vgl. Harding 1990: 85.

⁴ Bestehende didaktische Ansätze zu dominanzkritischer Sprachreflexion (u. a. Rösch 2017; Dirim 2010) finden bis dato kaum Eingang in Lehr-Lernwerke, die im Kontext rassistischer Wörter Verfahren der Tilgung, Kaschierung oder der Banalisierung vorschlagen. Infolge dieser Nicht-Thematisierung misslingt eine Entkopplung vom verletzenden Gehalt, die Butler zufolge nur über die Dechiffrierung der in einem Wort gespeicherten Semantiken gelingen kann (vgl. Butler 2006: 66; vgl. hierzu auch Kißling 2022).

an dem sich weder Lernende noch Lehrende der rassistischen Romansprache entziehen können, sei dafür aber ungeeignet (vgl. Grewe, zit. nach Lachmayr: o. S, Brüning, zit. nach Soldt 2023: o. S., Otoo, zit. nach Wein 2023: o. S.). Demokratietheoretisch notwendig scheint die hier angemahnte Flexibilisierung von Prüfungsinstrumenten, weil sich in der Pflichtlektüre ein Hegemoniebestreben Bahn bricht: Sowohl der text- als auch der rezeptionsseitige Blick bringen in sich überzeugende Argumente hervor, die aber bildungspolitisch nicht in einen Dialog miteinander gebracht, sondern einseitig machtvoll aufgelöst werden.

In allen drei Punkten kann die Deutschdidaktik Impulse zur Weiterentwicklung der genannten Aufgabenfelder gewinnen und mit ihren fachspezifischen Methoden rassismuskritische Ansätze aus den benachbarten Disziplinen für eigene Lernziele und -wege rekonfigurieren. Die gesellschaftlich drängende Herausforderung, Rassismuskritik als einen Teilbereich von Demokratiebildung in den einzelnen Schulfächern zu verankern (KMK 2018: 4), kann darüber hinaus auch zu einer genuin literaturdidaktischen Aufgabe werden.

2.3 Eine Kommunikationsbeteiligung gelingt über partizipative Formate

Wiederkehrend formuliert wird in der wissenschaftskommunikativen Debatte schließlich die Forderung nach Diversifizierung von Gremien. Erste Ideen reichen von einem „Minderheitengremium“ (Diallo, zit. nach Bakmaz 2023: o. S.) als Kontrollinstanz bis zur diversen Zusammensetzung der Textauswahlkommission (Brüning, zit. nach Lachmayr 2023: o. S.), die mich zu meiner letzten These führen:

Die Deutschdidaktik steht bei ihrer wissenschaftskommunikativen Öffnung vor der Aufgabe, partizipative Formate einzubinden.

Geleitet ist die These von der Beobachtung, dass in der Wissenschaftskommunikation facheigene Forschungs- und Lehransätze nicht nur auf interdisziplinären Dialog, sondern auch auf bewegungspolitisches Expertise-Wissen treffen, die methodische Fachtraditionen infrage stellen und neu perspektivieren können. Bindet die Fachdisziplin partizipative Formate ein, können Reaktionen von pädagogischen Professionellen auf Rassismuserfahrungen, die häufig als außergewöhnlich, überempfindlich oder unangemessen relativiert und als nicht handlungsleitend eingestuft werden (vgl. Mecheril 2006: 465), durch Zuhörenlernen als Teil diskursiver Ordnungslogik analysiert und in didaktische Fragen spezifischer Literaturbarrieren transformiert werden. Die Chance in dieser partizipativen Öffnung liegt darin, Lernwege für Rassismuserfahrene zu ebnen, die sich bislang durch „ihre verletzenden, vielleicht traumatischen Erfahrungen hindurcharbeiten oder sie verdrängen müssen, bevor sie sich analytisch mit dem Text auseinandersetzen können“ (Köhler 2023: o. S.).

3 Fazit

Eingangs habe ich nach dem Verhältnis von Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation gefragt, das ich etwas überspitzt als ein Nicht-Verhältnis mit Potenzial zu einem produktiven Beziehungsgefüge dargestellt habe. Um dieses produktive Potenzial zu entfalten und eine wissenschaftskommunikationsfreundlichere Fachkultur auszubilden, muss die Deutschdidaktik erstens anerkennen, dass ihre Aufgabenfelder politisch sind, und zwar nicht etwa, weil ihre Gegenstände politisch(er) geworden wären, sondern weil ihre Aufgabenbereiche infolge zunehmender medial geführter Debatten über die Zumutbarkeit von Literatur(sprache) öffentlicher werden. Voraussetzung ist zweitens, ihr Selbstverständnis als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013: 59) zur Handlungsmaxime zu machen. Es gilt, facheigene Konzepte in partizipativen Formaten und interdisziplinären Aushand-

lungsprozessen weiterzuentwickeln und in den wissenschaftskommunikativen Diskurs zurückzuspielen. Drittens bedarf es eines Hineinwachsens in „kritische Interaktionssituationen“ (Janich et al. 2023), die Wissenschaftskommunikation im Zusammenprall der verschiedenen Diskursrollen immer auch bedeutet. Werden diese Schritte gegangen, kann die Deutschdidaktik über kommunikative Rückbindung ihrer Erkenntnisse und Methoden an „bildungspolitischer Wirksamkeit“ (#FACTORY WISSKOMM 2021: 5) gewinnen.

Literatur

- Bakmaz, Aleksandra (2023): Rassismus-Streit um Abi-Lektüre: „Als Bildungsinstitutionen müssen wir uns damit auseinandersetzen, wem wir da was zumuten“. News4TEACHERS. Das Bildungsmagazin. <https://www.news4teachers.de/2023/03/rassismus-debatte-um-abitur-pflichtlektuere-als-bildungsinstitutionen-muessen-wir-uns-damit-auseinandersetzen-wem-wir-da-was-zumuten/>. Abgerufen am 01.07.2023.
- Ballarin, Kara (2023): ‚Tauben im Gras‘ – Jetzt reden zwei Kommissionsmitglieder. Schwäbische. <https://www.schwaebische.de/regional/baden-wuerttemberg/mitentscheider-tauben-im-gras-sollte-nicht-ersetzt-werden-1537252>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Blunt, Jasmin (2023): Brief an die Kultusministerin Theresa Schopper vom 12.01.2023 (unveröffentlicht).
- Brüning, Christina et al. (2023): Protestschreiben von Professor*innen gegen Wolfgang Koeppens Tauben im Gras als Lektüre im Abitur. https://www.instagram.com/p/Cp3E7BYLi_M/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=loading. Abgerufen am 29.06.2023.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann Verlag. S. 91–114.
- #FACTORY WISSKOMM. Handlungsperspektiven für die Wissenschaftskommunikation. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/factorywisskommpublication.pdf?__blob=publicationFile&v=5. Abgerufen am 29.06.2023.
- Habermehr, Axel (2023): „Rassismus spielt in der Lehrer-Ausbildung keine große Rolle“. Südwest Presse. https://www.swp.de/baden-wuerttemberg/rassismus-im-unterricht-_k_ein-thema_-welche-rolle-spielt-diskriminierung-in-schulen_-70072043.html. Abgerufen am 01.07.2023.
- Hall, Stuart (2008): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Hall, Stuart (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag. S. 89–136.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14 (3). S. 575–599.
- Hofmann, Michael (2022): Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte – Vorschläge für einen schulischen Kanon der neuen Weltliteratur. In: Leseräume. 9 (8). S. 1–17.
- Janich, Nina et al. (2023): no:crisis. Linguistische Notizen zu kritischen Interaktionssituationen in der Wissenschaftskommunikation. Praxisempfehlungen der Darmstädter Angewandten Linguistik für Didaktik Deutsch. Jg. 28 (2023). H. 55. S. 3–9. DOI: 10.21248/dideu.687.

- Q-Wissenschaftler*innen. <https://www.scienceculture.de/materialien/nocrisis-notes-on-critical-interaction-situations-in-science-communication-linguistische-notizen-zu-kritischen-interaktionssituationen-in-der-wissenschaftskommunikation-praxisemp/>.
Abgerufen am 06.07.2023.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Praxis Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 18 (34), S. 52–68.
- Kißling, Magdalena (2022): Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik. Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Band 4 SLLD (B). S. 35–50.
- Kißling, Magdalena (im Druck): Serielles Erzählen kolonialer Rhetoriken. Ein diskursreflexives Unterrichtsmodell an der Schnittstelle von literaturunterrichtlichem und literaturmusealem Lernen. In: Hülscher, Magdalena/Schönbeck, Sebastian (Hg.): Diversität und Darstellung. Bielefeld: transcript.
- KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2028. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf. Abgerufen am 01.07.2023.
- Köhler, Sigrid (2023): Aus Fehlern darf gelernt werden. TAZ. <https://taz.de/Rassismus-in-Tauben-im-Gras/!5921779/>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Kreiskott, Mischa (2023): „Tauben im Gras“ als Abi-Lektüre: „Eine gewisse Robustheit gehört dazu“. NDR. <https://www.ndr.de/kultur/Tauben-im-Gras-als-Abi-Lektuere-Eine-gewisse-Robustheit-gehoeert-dazu,koeppen114.html>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Lachmayr, Felicitas (2023): „Tauben im Gras“: Ist der Roman zu rassistisch für den Schulunterricht? Augsburg Allgemeine. <https://www.augsburger-allgemeine.de/kultur/rassismus-in-der-literatur-tauben-im-gras-ist-der-roman-zu-rassistisch-fuer-den-schulunterricht-id65935141.html>. Abgerufen am 01.07.2023.
- Mecheril, Paul (2006): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten ... In: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 462–471.
- Meisoll, Astrid (2023a): „Tauben im Gras“: Lehrkräfte in BW sollen entscheiden dürfen. SWR aktuell. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/kompromissvorschlag-tauben-im-gras-100.html>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Meisoll, Astrid (2023b): Nach Treffen im Ministerium zu „Tauben im Gras“ keine Lösung in Sicht. SWR aktuell. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/tauben-im-gras-bleibt-abitur-stoff-100.html>. Abgerufen am 01.07.2023.
- Nutt, Harry (2023): „Tauben im Gras“ und das N-Wort: Wer spricht? Und mit wem? Frankfurter Rundschau. <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/wolfgang-koeppens-tauben-im-gras-und-das-wort-wer-spricht-und-mit-wem-92174950.html>. Abgerufen am 30.06.2023.
- Rösch, Heidi (2017): Deutscherunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler Verlag.

- Soldt, Rüdiger (2023): Kultusministerin will weiter Koeppen lesen lassen. FAZ. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bawue-tauben-im-gras-soll-schullektuere-bleiben-18767608.html>. Abgerufen am 01.07.2023.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the subaltern speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): Marxism and the interpretation of culture. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Education. S. 271–313.
- Wein, Eberhard (2023): Auch jüdische Kritik an „Tauben im Gras“. Stuttgarter Nachrichten. <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.streit-um-pflichtlektuere-auch-juedische-kritik-an-tauben-im-gras.063e15bb-b3c9-4b72-b75c-ba310429f725.html>. Abgerufen am 29.06.2023.
- Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 143–161.

Anschrift der Verfasserin:

Magdalena Kißling, Institut für Germanistik und vergleichende Literaturwissenschaft, Germanistische Literatur- und Mediendidaktik, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
magdalena.kissling@uni-paderborn.de