

2 August
2020

LITERATUR IM UNTERRICHT

Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule

Inhalt

EDITORIAL

Jan Standke Drama und Theater der Gegenwart im Literaturunterricht 119

PERSPEKTIVEN

Caroline Bader /
Johannes Odendahl Schlechte Zeiten fürs Theater. Apropos Corona:
Über Schwierigkeiten der Kunst mit dem Fortschritt und
über ihre heimliche Sympathie mit dem Leiden 123

Johannes Mayer Das Kinder- und Jugendtheater
als Ort gesellschaftlichen Engagements 135

Larissa Schuler /
Christian Sinn Epik ist das neue Drama!? Literaturtheoretische und
literaturdidaktische Perspektiven auf das Phänomen
der Romandramatisierung 147

Vesna Bjegač /
Nina Simon Jonas Hassen Khemiris *INVASION!*
Subjektivierungsanalytische Perspektiven
für den Literaturunterricht 163

Katrin Geneuss /
Gabriele Ruppert „Zeus ist mein Vater, weil ich so mächtig bin wie er!“
Adaptionen griechischer Sagen im Live-Rollenspiel STARS 175

LITERATURSCHAU

Dieter Wrobel Vergessene Texte der Moderne wiedergelesen.
Ernst Barlach: *Der arme Vetter* 187

ÜBER DIE AUTOR(INN)EN 205

Herausgegeben von Jan Standke

Verlag WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel.: 0651/41503, Fax: 41504, www.wvttrier.de, wvt@wvttrier.de

ISSN 1615-6447

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Art der Wiedergabe bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Verlags.

LiU erscheint dreimal im Jahr und kann durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag bezogen werden. Jahresbezugspreis (3 Hefte): € 39,- (Inland); Einzelheft: € 18,- (Inland); jeweils zzgl. Versandkosten; alle Preise inklusive 7% MwSt.; Jahresabonnements sind im Voraus – nach Erhalt des jeweils ersten Heftes – zu begleichen. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen dem Verlag bis zum 5. November vorliegen.

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Jonas Hassen Khemiris *INVASION!*

Subjektivierungsanalytische Perspektiven für den Literaturunterricht

Von Vesna Bjegač und Nina Simon

1. ‚Kultur‘, Migration und ‚die Anderen‘ in der Literaturwissenschaft und -didaktik

‚Kultur‘, Migration und Sichtweisen auf ‚die Anderen‘ werden bereits seit langer Zeit sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der Fachdidaktik verhandelt. Unter Bezeichnungen wie „Interkulturelle Literaturwissenschaft“¹, „Interkulturelle Literaturdidaktik“² oder „Transkulturelle literarische Bildung“³ wurden unterschiedliche Perspektiven auf diese Themen entwickelt. So stehen einerseits ‚Klassiker‘, wie Lessings *Nathan der Weise* (1779) oder Goethes *Iphigenie auf Tauris* (1787), andererseits neuere Dramentexte, wie *Verrücktes Blut* (UA 2010) von Nurkan Erpulat und Jens Hillje, oder *Die Schutzbefohlenen* (UA 2014) von Elfriede Jelinek im Fokus der Auseinandersetzung. Während einige Ansätze eher von einem statischen Kulturbegriff ausgehend die Begegnungen und Konflikte von als verschieden konstruierten ‚(National-)Kulturen‘ fokussieren, richten andere unter Bezugnahme auf transkulturelle Theorien⁴ den Blick auf Verflechtungen und Vermischungen, wobei diese Überlegungen teilweise ebenfalls einem statischen Kulturkonzept verhaftet bleiben.

Daneben gibt es Ansätze, die unter Bezugnahme auf postkoloniale Theorien einen kultur- und machtanalytischen Zugang in den Vordergrund rücken. Eine solche Perspektive, der ein spezifisches Subjektverständnis inhärent ist, wird im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen, da sie es erlaubt, sich von einem statischen Kulturbegriff zu distanzieren, der von einer Überbetonung von Differenzen gekennzeichnet ist und auf diese Weise Zuschreibungen befördert, anstatt sie kritisch zu hinterfragen.⁵ ‚Kultur‘ und insbesondere ‚kulturelle Identitäten‘ lassen sich davon ausgehend als

1 Vgl. Norbert Mecklenburg, 2008, *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturdidaktik*, München: Iudicium.

2 Vgl. Christian Dawidowski und Dieter Wrobel, 2006, *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle – Perspektiven*, Baltmannsweiler: Schneider.

3 Vgl. Werner Wintersteiner, 2006, *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*, Innsbruck: Studien Verlag.

4 Vgl. hierzu v.a. Wolfgang Welsch, 2009, Was ist eigentlich Transkulturalität?, in: *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*, hrsg. von Lucyna Darowska und Claudia Machold, Bielefeld: transcript, S. 1-16.

5 Rudolf Leiprecht, 2004, *Kultur – Was ist das eigentlich?*, https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Kulturtext-veroeffentl.pdf (04.05.2020).

Konstrukte im Machtdiskurs auffassen und vermeintliche ‚kulturelle‘ Eindeutigkeiten infrage stellen.

Am Beispiel von Jonas Hassen Khemiris *INVASION!*⁶ wird der dramen- und theaterdidaktische Mehrwert eines solchen an postkolonialen Theorien orientierten und subjektivierungsanalytischen Zugangs zu Literatur herausgearbeitet. Das 2006 in Schweden und 2008 in Deutschland uraufgeführte Theaterstück kreist mittels eines Spiels mit verschiedenen Stilmitteln und dramatischen Formen um das Bild des u.a. als ‚bedrohlich‘ inszenierten ‚Fremden‘ und damit um die Konstruktionen sprachlicher und kultureller Identität.⁷ Ausgehend von einer theoretischen Konkretisierung des subjektivierungsanalytischen Zugangs wird im Folgenden skizziert, wie Schüler und Schülerinnen im Unterricht dazu angeregt werden können, die im Stück thematisierten Bedingungen, unter denen sprachliche und kulturelle Identitätskonstruktionen vorgenommen werden, die damit verbundenen Zuschreibungen sowie deren Konsequenzen aufzudecken und kritisch zu reflektieren.

2. ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Identität‘ aus subjektivierungsanalytischer Perspektive – eine Annäherung

‚Kultur‘ und ‚kulturelle Identitäten‘ werden aus einer postkolonial informierten Perspektive nicht als gegebene, naturwüchsige Phänomene betrachtet – vielmehr wird ihr Konstruktcharakter hervorgehoben: Sie werden als Produkte bestimmter sozio-historischer Machtverhältnisse verstanden, die sich in Deutungskämpfen durchgesetzt haben. Auch wenn ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Identität‘ als konstruiert betrachtet werden, so wird zugleich ihre Wirkmacht betont. Am Beispiel von Edward Saids *Orientalism* (2014 [1978]) kann dies verdeutlicht werden: Said fragt unter anderem in Anlehnung an Foucaults Diskurstheorie in seinem als „Gründungsdokument der postkolonialen Studien“⁸ bezeichneten Werk, wie ‚der Orient‘ und ‚der Orientale‘ in und von einem westlichen Diskurs, dem Orientalismus, konstruiert wurden⁹. Dabei betont er die Beteiligung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen an einer diskursiven Hervorbringung ‚des Orients‘ und ‚des Orientalen‘, die schlussendlich maßgeblich dazu beitrug, koloniale Herrschaft zu legitimieren. Er arbeitet heraus, wie im Orientalismus ‚der Orientale‘ als ‚der Andere‘ bzw. ‚der Fremde‘ konstruiert wurde, dem negative Eigenschaften („unvernünftig, verderbt [sündig], kindisch und ‚abartig‘“)¹⁰

6 Jonas Hassen Khemiri, 2017, *INVASION!*, Hamburg: Rowohlt Theater.

7 Natalie Bloch und Dieter Heimböckel, 2019, Drama und Interkulturalität, in: Grundthemen der Literaturwissenschaft: Drama, hrsg. von Andreas Engelhart, Franziska Schöblier, Andreas Grewenig und Hannah Speicher, Berlin, Boston: de Gruyter, S. 372-390, hier S. 386.

8 María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, 2015, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript, S. 93.

9 Edward W. Said, 2014 [1978], *Orientalismus*, Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 54.

10 Ebd., S. 53.

zugeschrieben wurden, während sich die ‚Okzidental(en)‘ bzw. ‚Europäer‘ in Abgrenzung dazu als über positive Eigenschaften Verfügende konstruieren konnten („vernünftig, tugendhaft, erwachsen und ‚normal‘“¹¹). Derartige Prozesse des „Different-Machen[s]“¹², im Rahmen derer Subjekte diskursiv erzeugt werden, die als ‚die Anderen‘ gelten, werden mit dem Begriff ‚Othering‘ bezeichnet, der auf Gayatri Chakravorty Spivak¹³ zurückgeht.

Subjektivierungsanalytische Ansätze, die neben der Orientierung an postkolonialen Theorien insbesondere in Anlehnung an Michel Foucault und Judith Butler entwickelt wurden und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen, nehmen derartige Identitätskonstruktionen in den Blick: Sie gehen davon aus, dass identitäre Zuschreibungen in und durch Diskurse konstruiert werden und in Form von Identitätsschablonen an die Subjekte herangetragen werden. Diese Identitätsschablonen – häufig in Anlehnung an Foucault auch als ‚Subjektpositionen‘ bezeichnet – legen den Subjekten mal mehr, mal weniger rigide nahe, wie sie sich selbst zu formen haben, um eine gesellschaftlich anerkannte Position einnehmen zu können.¹⁴

Dabei wird dem Subjekt in vielen neueren Subjektivierungstheorien eine gewisse Handlungsfähigkeit zugesprochen, die in der Möglichkeit gesehen wird, sich zu den an es herangetragenen Identitätsschablonen zu verhalten. Auf diese Weise wird Subjektbildung als ein Prozess von Fremd- und Selbstbestimmtheit verstanden, bei dem sich Subjekte aktiv mit den Subjektpositionen auseinandersetzen, mit denen sie konfrontiert werden. Worin die Handlungsfähigkeit von Subjekten konkret besteht, ist dabei je nach Subjektivierungstheorie unterschiedlich konzeptualisiert.

An dieser Stelle soll lediglich unter Bezugnahme auf Homi K. Bhabha¹⁵ die Handlungsfähigkeit unterdrückter Subjekte und ihr Widerstandspotential knapp dargestellt werden. Bhabhas Konzepte und Ansätze sind insbesondere im Hinblick auf das in diesem Beitrag im Fokus stehende Drama *INVASION!* von zentraler Bedeutung, da sich Bhabha im Gegensatz zu Said von einer homogenisierenden Perspektive auf Diskurse abwendet, die, so seine Kritik, häufig auf eine Dichotomie von Mächtigen und Ohnmächtigen hinauslaufe. Stattdessen unterstreicht er die Widersprüchlichkeiten in (postkolonialen) Diskursen und Subjektivierungsprozessen und verortet in diesen die Handlungsfähigkeit von Subjekten. Wenn Diskurse durch Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten gekennzeichnet sind – so ließe sich diese Argumentation vereinfachend zusammenfassen –, dann werden Subjekte auch mit mehreren und widersprüchlichen Subjektpositionen konfrontiert. Damit werden ihnen im Rahmen machtvoller Ordnungen gewisse Positionierungsoptionen eröffnet. Insbesondere mit seinen Konzepten der Hybridität und des Dritten Raumes zeigt Bhabha „ein stän-

11 Ebd.

12 Castro Varela / Dhawan, Postkoloniale Theorie [Anm. 8], S. 60.

13 Gayatri Chakravorty Spivak, 1985, The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives, in: History and Theory 24, S. 247-272.

14 Vgl. Andreas Reckwitz, 2010, Subjekt, Bielefeld: transcript, S. 26f.

15 Homi K. Bhabha, 2011 [1994], Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg.

diges Bemühen um die Klärung des ‚Dazwischen‘¹⁶. Solche ‚Zwischenräume‘ ermöglichen es Subjekten, sich in gewissen Rahmen binären Zuschreibungen mittels Subjektpositionen zu entziehen und etwas Neuartiges zu schaffen, das sich eindeutigen Zuordnungen von Bedeutungen entzieht.¹⁷

3. Dramen- und Theaterdidaktik aus subjektivierungsanalytischer Perspektive

Aus diesen theoretischen Überlegungen resultiert für eine subjektivierungsanalytische (Literatur-)Didaktik die Notwendigkeit, danach zu fragen, welches Kulturverständnis und welche damit zusammenhängenden Subjektpositionen in und durch Literatur transportiert werden. Dabei gilt es auch Schüler und Schülerinnen dazu anzuregen, die den literarischen Texten inhärenten Vorstellungen von ‚Kultur‘ sowie die daraus erwachsenden Subjektpositionen zu analysieren und zu *dekonstruieren*. Damit wird nicht nur das Ziel verfolgt, dass sich Lernende ihrer eigenen Involviertheit in Diskurse bewusst werden und *Normalitätserwartungen* hinterfragen; vielmehr wird im Sinne von *Empowerment* auch bezweckt, die Lernenden dazu zu befähigen, die „eigene Person betreffende Subjektpositionierungsangebote anzunehmen oder abzulehnen“.¹⁸

Aus einem derartigen Nachdenken, das – bedingt durch die erläuterte Perspektive – immer auch machtkritisches Nachdenken ist,¹⁹ resultieren verschiedene Möglichkeiten der (literatur-)didaktischen Fokussierung, die allerdings nie alle zugleich verwirklicht werden können. Analog zur Mai-Anh Bogers entwickelten „Theorie der trilemmatischen Inklusion“²⁰ können somit, wie dies charakteristisch für ein Trilemma ist, auch im (Literatur-)Unterricht jeweils nur zwei, nicht aber zugleich alle drei der nachfolgend skizzierten Ziele verfolgt werden. Stellt man sich dieses Trilemma wie Boger in Form eines Dreiecks vor, so repräsentiert die erste Ecke das Ziel des *Empowerments*, die zweite das der *Normalisierung* und die dritte das der *Dekonstruktion*. Daraus resultieren die folgenden, von Boger mit Blick auf die Behandlung ‚klassischer‘ Texte herausgearbeiteten Möglichkeiten²¹:

16 Castro Varela / Dhawan, Postkoloniale Theorien [Anm. 8], S. 223.

17 Vgl. Kien N. Ha, 2005, Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus, Bielefeld: transcript, S. 87-89.

18 İnci Dirim, Ulrike Eder und Birgit Springsits, 2013, Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe, in: Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur, hrsg. von Bettina Kümmerling-Meibauer und Ira Gawlitze, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 137.

19 Zu „Subjektorientierung als Kritik“ vgl. Paul Mecheril und Astrid Messerschmidt, 2007, Subjektorientierung als Kritik. Ansatzpunkte non-affirmativer Migrationsforschung, in: Handlung, Kultur, Interpretation 16, S. 264-285.

20 Mai-Anh Boger, 2019, Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: edition assemblage.

21 Mai-Anh Boger, 2017, Subversive Reinterpretationen, in: Schultheater 31, S. 21-23, hier S. 22f.

Option a) Der Fokus liegt auf *Empowerment* und *Normalisierung*:

In einem Unterricht mit dieser Fokussierung geht es darum, ‚klassische‘ Texte aus der Perspektive von Minderheitsangehörigen umzuschreiben. Bei Goethes *Iphigenie auf Tauris* beispielsweise würde das bedeuten, Thoas stärker zu Wort kommen zu lassen und seine Sicht auf Iphigenies Handeln herauszuarbeiten. Auch wenn Iphigenie als ‚Migrantin‘ auf den ersten Blick als Angehörige einer minoritären Gruppe erscheint, so wird sie doch in der Rezeptionsgeschichte als Repräsentantin eines aufklärerischen, ‚westlichen‘ Ideals gelesen. Durch eine Modifikation des Textes aus der Perspektive Thoas könnte somit auch dieses Ideal zur Disposition gestellt werden. Einen Vorteil dieser Fokussierung auf minoritäre Perspektiven stellt die Konzentration auf und die damit einhergehende Förderung von Austausch dar. Zugleich läuft sie jedoch beständig Gefahr, ein essenzialistisches Verständnis (von ‚Kultur‘) voranzutreiben, das die Figuren auf bestimmte (kulturelle) Zuschreibungen festlegt.

Option b) Der Fokus liegt auf *Normalisierung* und *Dekonstruktion*:

In einem Unterricht, der sich dies zum Schwerpunkt setzt, geht es darum, die Körper der Minderheitsangehörigen in ‚klassische‘ Texte aufzunehmen, um diese zu irritieren und Normalität damit infrage zu stellen. *Iphigenie auf Tauris* betreffend könnte diese Option somit etwa mittels einer Schwarzen Iphigenie umgesetzt werden, ohne dass dabei der Text geändert werden würde. Eine derartige Inszenierung könnte verdeutlichen, dass Humanität – wie sie von Iphigenie verkörpert wird – universell ist und einen Gegenentwurf zu Vorstellungen, wie sie in der deutschen Philosophiegeschichte des 17. und 18. Jahrhunderts vorherrschten,²² darstellt. Während der Vorteil einer solchen Herangehensweise in einer Repolitisierung dieser (‚klassischen‘) Texte besteht, ergibt sich zugleich die Gefahr, unterschiedliche Subjektpositionen zu nivellieren. Zudem wird *Empowerment* als Ziel durch eine derartige Fokussierung verunmöglicht, gelingt es damit doch nicht, zugleich auch auf die Wertschätzung beispielsweise von Texten Schwarzer²³ Autoren und Autorinnen hinzuwirken.

Option c) Der Fokus liegt auf *Dekonstruktion* und *Empowerment*:

In einem Unterricht, der diesen Akzent setzt, liegt die Konzentration auf dekonstruktiven Praxen, beispielsweise in Form einer Rekontextualisierung ‚klassischer‘ Texte innerhalb einer etwa migrantischen Subkultur. So könnte *Iphigenie auf Tauris* als

22 Vgl. Tupoka Ogette, 2017, *Exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*, Münster: Unrast, S. 38f.

23 Der Begriff Schwarz (großgeschrieben) bezeichnet keine biologischen Gemeinsamkeiten, sondern ist eine politische Selbstbezeichnung von Personen, die Rassismus erfahren. Diese Erfahrungen implizieren auch Widerstandserfahrungen dieser rassifizierten Gruppe, die sich, bedingt durch die diskursive (Re-)Produktion von race/Schwarz(-Sein) (ungleich der unmarkierten, weißen Position) fortwährend mit dem Konstrukt Rasse auseinandersetzen müssen. Vgl. hierzu ebd., S. 77.

Impuls fungieren und ‚aktualisiert‘ werden, wie es im Falle der *West Side Story* mit dem Stoff von *Romeo und Julia* geschehen ist. Auf diese Weise würde Iphigenie womöglich nicht mehr als eine zwischen zwei ‚Kulturen‘ hin- und hergerissene Migrantin erscheinen.²⁴ Es könnten Gegenentwürfe zur hegemonialen Perspektive entstehen, die trotz zahlreicher Kritik weiterhin in und außerhalb literarischer Texte vorzufinden ist. Der Vorteil dieser Option besteht darin, zu einem differenzierteren Bild einer Subkultur anzuregen, ohne dabei das diesem inhärente widerständige Moment zu entschärfen. Der Nachteil besteht darin, dass ein solches Vorgehen einzig in ‚homogenen‘ Gruppen, also in solchen, in denen sich ausnahmslos Minderheitsangehörige befinden, realisiert werden kann, geht es dabei doch eben gerade nicht um Normalisierung, sondern darum, subkulturelle Gegenerzählungen zu entwerfen.²⁵

Für dramen- und theaterdidaktische Überlegungen zur Arbeit mit ‚klassischen‘ Texten, in denen sich eine Mehrheitsperspektive widerspiegelt, lässt sich daraus ableiten, dass subjektivierungsanalytischer (Literatur-)Unterricht bzw. vielmehr bereits seine didaktische Konzeption eine Entscheidung treffen muss: Da es nicht möglich ist, alle drei Ziele zugleich zu verfolgen, muss stets eine (macht- und subjektivierungsanalytisch reflektierte) Auswahl getroffen werden, wobei es mit Blick auf (Literatur-)Unterricht an Regelschulen zu berücksichtigen gilt, dass Option c) bedingt durch die Zusammensetzung der (je spezifisch, aber eben [gerade] nicht homogen positionierten) Schüler und Schülerinnen keine realisierbare darstellt und die Entscheidung somit zwischen Option a) (Empowerment und Normalisierung) und Option b) (Normalisierung und Dekonstruktion) getroffen werden muss.

Wie aber verhält es sich mit Blick auf Dramen der Gegenwartsliteratur? Wie lässt sich eine subjektivierungsanalytische Perspektive auch für Texte fruchtbar machen, denen bereits eine subjektivierungsanalytische, postkoloniale bzw. machtkritische Perspektive inhärent ist? Diesen Fragen soll im Folgenden anhand von Khemiris *INVASION!* nachgegangen werden.

4. Jonas Hassen Khemiris *INVASION!*: (De-)Konstruktion des ‚Fremden‘?

Khemiris *INVASION!* besteht aus insgesamt sieben Szenen, die auf den ersten Blick lediglich durch einen Namen, den Namen *Abulkasem*, lose zusammengehalten werden.

Das Stück beginnt mit einem Theaterbesuch einer Klasse bestehend aus ‚Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund‘. *Signora Luna*, ein ‚klassisches‘ Stück, wird aufgeführt: Darin trägt der Protagonist den Namen *Abulkasem* und wird als „Sinnbild eines bedrohlichen Fremden“²⁶ inszeniert. Bei den Jugendlichen, die die

24 Vgl. Heidi Rösch, 2017, *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler, S. 60.

25 Vgl. Boger, *Subversive Reinterpretationen* [Anm. 21], S. 22.

26 <https://rowohlt-theaterverlag.de/tvalias/stueck/3047966> (07.06.2020).

Inszenierung wiederholt stören und schlussendlich zum Verlassen des Theaters aufgefordert werden, bleibt der Name hängen. Er wird in der Folgezeit umgedeutet, ausdifferenziert und entfaltet subversives Potential. Diese erste Szene endet mit einem Monolog eines Schülers der Klasse, der sich an die Rezipierenden richtet und mit dem ein Zeitsprung realisiert wird: Die Figur des ehemaligen Schülers findet sich in einer Bar wieder, in der seine Annäherungsversuche an eine Studentin aus seiner Perspektive geschildert werden. Seine Zweifel, die junge Frau anzusprechen, verschwinden, als er sich als *Abulkasem* vorstellt. Aus dieser selbstständig vorgenommenen Umbenennung schöpft er Stärke und Selbstbewusstsein.

Unterbrochen wird dieser Handlungsstrang durch eine ‚Forscherszene‘, von denen es im Laufe des Dramas drei gibt. Fünf Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, deren Namen mittels vertauschter Buchstaben auf die Politiker und Politikerinnen Georg W. Bush, Dick Cheney, Donald Rumsfeld, Condoleezza Rice und Tony Blair und damit auf entscheidende Persönlichkeiten des ‚Globalen Kriegs gegen den Terror‘ anspielen, führen in diesen Szenen ein Gespräch über einen Terroristen namens *Abulkasem*. Dabei wird dessen Lebensgeschichte ‚aufgearbeitet‘, wobei jede seiner Handlungen so umgedeutet werden, dass sie dem Prototyp des ‚bedrohlichen Fremden‘ entsprechen. Die Figuren schildern die Flucht von *Abulkasem* und die damit einhergehende Verfolgungsjagd durch verschiedene Geheimdienste, wobei sich den Rezipierenden angesichts der Vielzahl an Veränderungen in der Erscheinung *Abulkasems* und seinen raschen Ortswechseln zunehmend die Frage stellt, ob es sich bei den Schilderungen um lediglich eine Person handeln kann. Über dem ‚Terroristenjagd‘-Gespräch schwebt zudem die Frage, welches Verbrechen sich dieser *Abulkasem* schuldig gemacht hat. Die dabei zum Einsatz kommenden, zahlreichen Mittel der Übertreibung entfalten eine komische Wirkung („D: (*Forscher 3*) *Abulkasem* hat die Grenze passiert, und sofort erhöht sich die Zahl der Vergewaltigungen ...; C: Der Verkauf von Knoblauch nimmt enorm zu.; D: Wir verzeichnen eine Steigerung von Batteriediebstählen.“²⁷) und können als Ausdruck der Absurdität der im Namen der Terrorismusbekämpfung vorgenommenen (wiederholten und mannigfaltigen) Konstruktion eines Feindlich-Fremden gelesen werden.

Wie bereits erwähnt, unterbrechen die drei ‚Forscherszenen‘ eine Handlung, die mit der ersten Szene in Gang gesetzt wird. In der „Szene 3: Starregisseur“ wird die Handlung in der Bar ‚fortgesetzt‘, wobei diesmal die Perspektive der Studentin im Vordergrund steht, der die Annäherungsversuche gelten. Diese Szene wird im Folgenden näher besprochen, da sie im Mittelpunkt der vorgestellten Unterrichtseinheit steht.²⁸ In Monologen, mit denen sich die Studentin an das Publikum wendet, kommentiert sie die Annäherungsversuche und liefert eine ganz andere Sichtweise auf die Ereignisse: Während in der ersten Szene das Bild einer erfolgreichen ‚Anmache‘ entsteht, wird nun die ‚Geschichte‘ einer Studentin erzählt, die eine falsche Telefon-

27 Khemiri, *INVASION!* [Anm. 6], S. 29f.

28 Vgl. Kapitel 5.

nummer erfindet, um sich den Annäherungsversuchen entziehen und sich zu der Gruppe von Theaterwissenschaftsstudierenden begeben zu können, die sie in der Bar eigentlich treffen wollte.

Im Anschluss entfaltet sich in dieser Studierendengruppe ein Gespräch über Herkunft, in dem die Protagonistin dieser Szene wiederholt als ‚fremde‘ Muslimin angesprochen und aufgefordert wird, zu zahlreichen wirkmächtigen Stereotypen Stellung zu nehmen, wie dem Kopftuchtragen, den patriarchalen Strukturen des Islams oder dem Leben in zwei ‚Kulturen‘. Sie wird stets in die Rolle der Repräsentantin eines ‚muslimischen Kulturkreises‘²⁹ gedrängt, obwohl sie auf die typische Frage ‚Woher stammst du eigentlich?‘³⁰ ihren schwedischen Wohnort angibt. Auch wenn an dem Gespräch mehrere Figuren beteiligt sind, dominiert die Perspektive der als Muslimin adressierten Studentin (Figur C), die zusätzliche Informationen liefert, das Gespräch immer wieder zusammenfasst und ihre Gedanken und Gefühle für das Publikum versprachlicht:

C Zehn Minuten später sind sie mitten in der Ehrenmorddebatte. Jemand sagt: „Unterdrückung unter Frauen“, und einer sagt „Parabolantennen“, und einer sagt: „Selbstmordattentäter“ ... Alles gehört zusammen. Ich mache es wie immer, versuche sie totzuschweigen. Aber diesmal scheint es nicht zu funktionieren.³¹

Die Äußerungen der anderen Figuren wirken auch im weiteren Gesprächsverlauf so, als ob sie aus Cs Perspektive nacherzählt würden, da eine Äußerung an die andere gereicht wird, ohne dass dabei ein zusammenhängendes Gespräch entsteht. Durch diese Darbietung des Gesprächs wird den Rezipierenden das einseitige Islambild vor Augen geführt, das der Studentin in ihrem Leben bereits wiederholt aufgezwungen wurde. Um diesem Bild der ‚muslimischen Kultur‘ ein differenzierteres entgegenstellen zu können, lenkt sie das Gespräch auf eine muslimische Regisseurin, die sich so gar nicht in die ‚westliche‘ Imagination der ‚Muslima‘ fügen möchte. Als ihr aber der Name der Regisseurin nicht einfällt, greift auch sie auf den Namen *Abulkasem* zurück. An dieser Stelle fungiert der Name erneut als Mittel des *Empowerments*, diesmal im Kontext des Alltagsrassismus. Ähnlich wie in der ersten Szene führt jedoch die Verwendung des Namens *Abulkasem* nicht zum gewünschten Erfolg, da der ‚Schwindel‘ aufgedeckt wird. Somit wird die Frage nach der Wirkmacht solcher Selbstbehauptungsmittel virulent.

Nach einer weiteren ‚Forscherszene‘ wird der Handlungsstrang nun erneut lose aufgenommen, indem die Telefonanrufe des sich als *Abulkasem* Vorstellenden zum Thema werden. Diese erreichen aus offensichtlichen Gründen nicht die Studentin, sondern einen vor dem Krieg geflüchteten ‚Apfelpflücker‘³², bei dem die Anrufe

29 Khemiri, *INVASION!* [Anm. 6], S. 18.

30 Ebd., S. 17.

31 Ebd., S. 18.

32 Ebd., S. 24.

traumatische Erlebnisse und Alpträume auslösen. Im Fokus der Szene steht einer dieser Träume, in dem der Geflüchtete seine Fluchtgeschichte auf Persisch erzählt, die von einem Dolmetscher übersetzt wird. Der Dolmetscher entfernt sich jedoch zunehmend von der Erzählung, die er übersetzen sollte. Gerade die Aspekte einer ‚globalen Weltkultur‘, wie die Liebe zur und der Trost in (‚westlicher‘) Musik, werden von dem Dolmetscher weggelassen. Stattdessen konstruiert er erzählend die Lebensgeschichte eines den ‚westlichen‘ Lebensstil ablehnenden und ‚den Westen‘ hassenden Terroristen.

Das Stück endet mit einer Rückführung zur ersten Szene, wobei wiederholt mittels epischer Elemente eine vermittelnde Kommunikationsebene aufgebaut wird. Einer der Schauspieler wird auf diese Weise als „Bruder des Stückeschreibers“³³ vorgestellt. Dieser Bruder ist wiederum einer der Schüler aus der ersten Szene, dessen Erlebnisse als Inspiration für das vorliegende Stück gedient hätten. Die Einrichtung einer vermittelnden Kommunikationsebene dient somit als Authentizitätsnachweis, wobei der Bruder in dieser letzten Szene im Gegensatz zur ersten nicht mehr dem Stereotyp eines problembehafteten ‚Schülers mit Migrationshintergrund‘ entspricht, sondern individuelle Züge trägt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Mittelpunkt des Stücks die Auseinandersetzung mit Othering-Prozessen steht, deren (Re-)Produktion in und durch wissenschaftliche und politische Diskurse sowie deren Tradierung im Alltag herausgearbeitet wird. Mit Mitteln der Übertreibung und des epischen Theaters werden dabei die statischen und die Komplexität reduzierenden Kategorisierungen dieser Prozesse offengelegt sowie die Dichotomie zwischen einem ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ dekonstruiert und somit infrage gestellt. Dabei geht es immer auch um die Frage, was diese Othering-Prozesse für die zu ‚Anderen‘ gemachten Subjekte bedeuten. Der Name *Abulkasem* bzw. die damit einhergehenden Umdeutungen werden dabei als Möglichkeiten der Zurückweisung dieser Zuschreibungen und als Instrument der Selbstbehauptung präsentiert, das aber nur in begrenztem Maße alternative Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

5. Anregungen für den Literaturunterricht

Die allgemeine didaktische Perspektivierung betreffend lässt sich der Gesamttext damit für mindestens zweierlei fruchtbar machen: Zum einen für ein Anstoßen von Bildungsprozessen, die mittels einer Analyse der inhaltlichen, sprachlichen und narratologischen Gestaltung des Dramas auf kritische Reflexionen der diskursiven Erzeugung von *Fremdheit* abzielen; zum anderen für ein Nachdenken über das Verschränktheitsein von vorherrschenden Wissensbeständen mit Subjektivierungsmechanismen im Rahmen einer Auseinandersetzung mit einem literarischen Text. Um der Dekonstruktion von Othering-Prozessen in Khemiris *INVASION!* Rechnung zu tragen,

bietet sich im Rahmen einer Doppelstunde eine Auseinandersetzung mit der dritten Szene an. Diese Szene, in der Alltagspraxen der „VerÄnderung“³⁴ fokussiert werden, ermöglicht einen für Schüler und Schülerinnen konkreteren Zugang zu ‚fremdmachenden‘ Zuschreibungen als es beispielsweise die ‚Forscherszenen‘ erlauben, die abstraktere Othinging-Prozesse auf der diskursiven Ebene der Politik und Wirtschaft thematisieren. Ziel der Doppelstunde ist es, den Lernenden im Sinne des literarischen Lernens nach Kasper H. Spinner sowohl subjektive Involviertheit als auch genaue Textwahrnehmung zu ermöglichen und diese miteinander in Bezug zu setzen.³⁵ Bezogen auf die fokussierte Szene bedeutet dies, dass im Unterricht Prozesse angeregt werden, bei denen die Lernenden die Möglichkeit bekommen, sich ihrer eigenen Islambilder bewusst zu werden und diese zugleich durch eine genaue Analyse des Textes zu hinterfragen. Für eine solche Zielsetzung scheint ein Zusammenspiel aus textanalytischen sowie handlungs- und produktionsorientierten Zugängen vielversprechend. Das doppelstündige Lernarrangement verläuft in drei Phasen:

In einer ersten Phase analysieren und reflektieren die Lernenden ausgehend von einem analytischen Zugang die Wechselwirkungen zwischen Inhalt und Struktur. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Erkennen zentraler Textstrukturen eine Voraussetzung sowohl für die Textdeutung als auch für die Möglichkeit ist, einen Bezug zur eigenen Wirklichkeit herzustellen.³⁶ Zugleich ist zu unterstreichen, dass das Erkennen von Strukturen nicht an die Verwendung von bestimmten Fachbegriffen gebunden sein muss. Vielmehr kann eine übermäßige Fokussierung auf literaturwissenschaftliche Fachbegriffe hinderlich für das Verstehen von Textelementen sein.³⁷ Die Lernenden werden daher dazu aufgefordert, Textstrukturen möglichst präzise in eigenen Worten zu beschreiben. Die Aufgabe, die an die Schüler und Schülerinnen in dieser ersten Phase gestellt wird, besteht darin, das Islambild, das im Gespräch der Theaterwissenschaftsstudierenden³⁸ konstruiert wird, zu untersuchen. Dabei sollen sie die Art und Weise, wie dieses Gespräch dargeboten wird, möglichst präzise beschreiben. Die mit der Aufgabenstellung angestrebte Inbezugsetzung von strukturellen Elementen und einer Textdeutung unterstützt die Lernenden dabei, die im Text vorgenommene Dekonstruktion eines wirkmächtigen Islambildes zu erkennen.

34 Julia Reuter, 2002, Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld: transcript, S. 20.

35 Kasper H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, S. 8f.

36 Vgl. Martin Leubner und Anja Saupe, 2016, Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben, 2. vollständig überarb. und erw. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, S. 16ff.

37 Siehe hierzu Jutta Hanner, i.E., Wie sprechen Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe I über einen literarischen Text? Eine rekonstruktive Fallstudie von Kleingruppengesprächen über Literatur, Dissertationsschrift, LMU München.

38 Khemiri, *INVASION!* [Anm. 6], S. 17f.

In der zweiten Phase bekommen die Schüler und Schülerinnen mittels eines handlungs- und produktionsorientierten Zugangs³⁹ die Gelegenheit, sich möglichst eigenständig mit dem Fortgang der Szene auseinanderzusetzen und ästhetisch-kreativ tätig zu werden. Dies geschieht, indem sie die im Zentrum stehende dritte Szene in der ersten Phase zunächst nur bis „Da ist bei mir das Maß voll“⁴⁰ lesen und nun den weiteren Fortgang der Szene mithilfe eines szenischen Rollenspiels in Kleingruppen von je vier Lernenden entwerfen, erproben und anschließend dem Plenum präsentieren. Ein solche Herangehensweise ermöglicht den Lernenden einen subjektiven Bezug. Ihr Wissen, ihre Perspektiven sowie Erfahrungen werden sichtbar. Im Rahmen des Rollenspiels wird zudem ein Probehandeln möglich: Schüler und Schülerinnen können die Vermeidung von essentialistischen Zuschreibungen sowie Möglichkeiten der Zurückweisung solcher Zuschreibungen erproben. Bedingt durch die kooperative Arbeit ist die damit einhergehende subjektive Involviertheit bereits in Aushandlungsprozesse eingebunden.

Diese in einer Reflexionsphase fortzuführen, ist zentral, möchte man einer bedeutenden Kritik am handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht entgegenwirken, nämlich der Kritik an einer Verselbstständigung der Methoden.⁴¹ Die präsentierten Produkte der Schülerinnen und Schüler sollen daher in einer letzten, dritten Phase explizit zum Thema gemacht werden. Die Schüler und Schülerinnen werden aufgefordert, Stellung zu ihrem Entwurf des Gesprächsfortgangs zu nehmen. Gleichzeitig findet ein Vergleich mit dem Originaltext statt, bei dem die folgenden Fragen aufgeworfen werden können: „Was unterscheidet euer Ergebnis vom Original? Warum ist das so? Was hat das für Konsequenzen?“⁴² Im Rahmen dieser Auseinandersetzung sollte auch die Frage diskutiert werden, inwieweit dominante Zuschreibungen zurückgewiesen werden können.

Eine Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht birgt (insbesondere) für einen subjektivierungsanalytischen Zugang viel Potential, kann es damit doch etwa gelingen, Subjekt-Werdung im erläuterten Sinne sowie das Verschränktsein vorherrschender Diskurse mit Subjekt-Werdung sicht-, erfahr- und anknüpfend daran reflektierbar zu machen. Ein solcher Zugang erfordert jedoch auch eine hohe Sensibilität von Lehrpersonen. Indem durch das Rollenspiel und die daran anschließende Reflexion das eigene Involviertsein der Lernenden in mitunter rassistische (Herrschafts-)Verhältnisse verarbeitet wird, was durchaus schmerzhaft sein kann, gilt es, Aufforderungen zu rassistischen ‚Geständnissen‘ oder zum Berichten über rassis-

39 Vgl. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kasper H. Spinner, 1994, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 123, S. 17-25; Tilman von Brand, 2019, Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 276, S. 4-11.

40 Khemiri, *INVASION!* [Anm. 6], S. 18.

41 Siehe u.a. Harro Müller-Michaels, 1996, Wider die Handlungseuphorie. Neue Akzente für Aufgabenstellungen im Literaturunterricht, in: Deutschunterricht 9, S. 410.

42 von Brand, Handlungs- und Produktionsorientierung [Anm. 39], S. 9.

tische Erfahrungen zu vermeiden. Vielmehr sollte der Fokus auf dem Gespräch über die fiktionale Verarbeitung des Themas liegen, von dem ausgehend eine Bewusstmachung der eigenen Schemata erfolgen kann, ohne dass diese im Plenum geteilt werden müssen.⁴³

6. Fazit und weiterführende Anregungen

Abschließend gilt es, die unter Punkt 3 aufgeworfene Frage nach den möglichen Zielen eines subjektivierungsanalytischen Zugangs zu Dramen der Gegenwartsliteratur zu klären. Bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Dramen wie Khemiris *INVASION!* bietet sich der Fokus auf Dekonstruktionen eher weniger an, da die Offenlegung (der Wirkmächtigkeit) hegemonialer Logiken dem Text bereits inhärent ist. Daher geht es darum, die im Text erfolgten Dekonstruktionen beispielsweise durch die Analyse der dafür verwendeten Mittel sichtbar zu machen. Im Sinne dieser Zielsetzung ließen sich im weiteren Unterrichtsverlauf die ‚Forscherszenen‘ besprechen, die über die individuelle Ebene hinausgehend die (Re-)Produktion von Othering-Prozessen sichtbar machen. Ähnlich wie in der präsentierten Unterrichtseinheit können davon ausgehend die Schüler und Schülerinnen dazu befähigt werden, vorherrschende Wissensbestände und damit verwobene Praxen der Normalitätskonstruktion hinterfragen zu lernen und sich von diesen zu emanzipieren. Wie wichtig die Auseinandersetzung sowohl mit individuellen als auch strukturellen natio-ethno-kulturellen⁴⁴ Zuschreibungen und ihren Auswirkungen ist, sollte nicht zuletzt durch die aktuellen, nicht nur in den USA stattfindenden Proteste gegen Rassismus deutlich geworden sein. Wie das vorgestellte Unterrichtsbeispiel zeigt, stellen diese Ziele eines subjektivierungsanalytischen Zugangs zur Literatur weiterhin keineswegs einen Widerspruch zu anderweitigen Zielen des Literaturunterrichts dar.

43 Spinner, Literarisches Lernen [Anm. 35], S. 9.

44 Vgl. Paul Mecheril, 2003, Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster: Waxmann.