Das postmigrantische Korrektiv

Zur kritischen Vermittlung von Kultur und Gesellschaft im DaF-Unterricht

Nicolas Wasser

Einleitung

Migration und Mobilität sind nicht nur in DACHL-Ländern und weiten Teilen Europas, sondern auch global zu Schlüsselthemen geworden, die für die großen kulturellen, sozialen und politischen Umbrüche unserer Zeit bezeichnend sind. Obwohl im Falle Deutschlands besonders von dem Bereich Migrationspädagogik (Mecheril, 2019) schon länger wichtige Impulse ausgehen, welche das traditionelle Selbstverständnis europäischer Gesellschaften als scheinbar statische und homogene (National) Kulturen aufbrechen, tut sich das Fach Deutsch als Fremdsprache bis anhin noch schwer, Kultur und Sprache als etwas Dynamisches, Vielstimmiges und auch Umkämpftes zu vermitteln. Neben den Bemühungen der Kulturstudien, die normativen Setzungen der früheren Landeskunde mit einem diskursiven Kulturbegriff zu überwinden (Altmayer, 2023), scheint es unter den Aspekten von sozialer Teilhabe und globalem Lernen mehr als dringlich, die postmigrantischen Perspektiven einzubeziehen, die sich seit bald zwei Jahrzehnten nicht nur in Literatur, Film, Theater und Musik, sondern auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften stetig verdichten.

Der nachfolgende Beitrag möchte eine kurze Einführung in postmigrantische Perspektiven leisten und dabei auf die Themenbereiche postmigrantische Gesellschaft in den DACHL-Ländern, Identität und Mehrfachzugehörigkeit eingehen. Darüber hinaus werden im zweiten Teil des Beitrags konkrete Unterrichtsvorschläge mit Rückgriff auf die Arbeit mit Literatur und Film/Performance im DaF-Unterricht angeregt.

> *„Das Präfix post in postmigrantisch wird allerdings oft missverstanden. Denn es bedeutet nicht, dass Migration und Mobilität für gesellschaftliche Prozesse heute keine Rolle mehr spielen, vielmehr bezieht sich post auf alle sozialen, kulturellen und politischen Prozesse, die in einem gegebenen nationalen oder regionalen Kontext nach Migrationsbewegungen einsetzen.“*

Was ist das Postmigrantische?

Unter dem Adjektiv postmigrantisch und dessen Verwendung in Begriffen wie postmigrantische Perspektive lassen sich unterschiedliche Blickwinkel auf Kultur und Gesellschaft fassen, die vor allem im deutschen Kontext, aber auch in anderen europäischen Kontexten immer mehr Einzug in öffentliche Debatten finden. Migration und Mobilität beschreiben aus der postmigrantischen Perspektive weder einen gesellschaftlichen Ausnahmezustand noch ein soziales Randphänomen. Sie haben maßgeblich Teil an der Konstitution von Gesellschaft (Bojadžijev & Römhild, 2014, S. 20) und spiegeln somit auch eine

Postmigrantische Erfahrungen und Identitätskonstruktionen sollten im DaF-Unterricht thematisiert werden, um das Verständnis einer monolingualen und -kulturellen Gesellschaft zu korrigieren und Lernende dazu zu befähigen, sich aktiv an aktuellen Debatten zu beteiligen.

Normalität der europäischen Gesellschaften im 21. Jahrhundert wider. Das Präfix *post* in postmigrantisch wird allerdings oft missverstanden. Denn es bedeutet nicht, dass Migration und Mobilität für gesellschaftliche Prozesse heute keine Rolle mehr spielen, vielmehr bezieht sich *post* auf alle sozialen, kulturellen und politischen Prozesse, die in einem gegebenen nationalen oder regionalen Kontext nach Migrationsbewegungen einsetzen. Dazu gehören einerseits die sozialen und politischen Kämpfe sowie die Aufnahme oder Ablehnung von Migrant*innen und/oder deren Kultur und Religion, die heute für die postmigrantische Gesellschaft in Europa prägend sind (Foroutan, 2019, S. 19). Andererseits zählen zu den postmigrantischen Prozessen produktive kulturelle Phänomene, wie beispielsweise die der alltäglichen Mehrsprachigkeit und der „gelebten Transkulturalität", wie sie der Soziologe Erol Yıldız im Rahmen einer Studie in dem deutsch-türkischen Familienbetrieb einer stadtbekannten Kölner Konditorei nachverfolgt (Yıldız, 2025, S. 85). Auch im Kunst- und Kulturbetrieb wirkt Migration heute mehr denn je als eine „plurale soziale Kraft" (Petersen, 2024, S. 1), welche die Formen von Gemeinschaft und Identität neu definiert.

Es ist die Bewegung der zweiten oder dritten Generationen vormals eingewanderter Familien, die die postmigrantische Perspektive in den letzten Jahren zunehmend selbstbewusst und in unterschiedlichen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Sphären artikuliert. Shermin Langhoff, die den Begriff postmigrantisch in den 2000er Jahren durch ihr postmigrantisches Theater in Berlin Kreuzberg maßgeblich mitformte, erklärt dazu, es gehe

> „um Geschichten und Perspektiven derer, die selbst nicht mehr migriert sind, diesen Migrationshintergrund aber als persönliches Wissen und kollektive Erinnerung mitbringen. Darüber hinaus steht ‚postmigrantisch' in unserem globalisierten, vor allem urbanen Leben für den gesamten gemeinsamen Raum der Diversität jenseits von Herkunft." (Langhoff, 2011, S. 1)

Aber ist Identität und Kultur ohne die Vorstellung von Herkunft überhaupt denk- und vermittelbar? Auch Yıldız (2025) bezieht das postmigrantische Denken auf Fragen der Identität und Zugehörigkeit, stellt aber dem hegemonialen Konzept der einen Herkunft die Begriffe „mehrheimisch" und „vielheimisch" entgegen. Gemäß seinem lebensweltlichen Ansatz – seine soziologischen Studien beleuchten von Mobilität geprägte Biografien sowohl in Deutschland, Österreich als auch in der Schweiz – spiegeln sich im postmigrantischen Denken Möglichkeitsräume wider, das heißt die „Lebensrealität vieler Menschen, die sich nicht in einer einzigen Herkunft oder Kultur verorten lassen, sondern sich als Teil verwobener Geschichten verstehen" (Yıldız, 2025, S. 20).

Das postmigrantische Denken fungiert laut Yıldız als emanzipatorisches Erkenntnisinstrument, das der Auffassung einer homogenen und mono-identitären Gesellschaft etwas entgegenstellt, da in den oben genannten deutschsprachigen Ländern die migrantische Erfahrung in national-identitärer Hinsicht nicht selten auf Mangel oder Defizit reduziert wird. Die gängigsten Beispiele dafür stammen aus dem Grundschulkontext, wo Mehrsprachigkeit – insofern sich diese neben Deutsch als Erst- oder Zweitsprache nicht auf Prestige-

sprachen wie vor allem das Englische bezieht – von vielen Lehrenden nicht als Ressource, sondern als Problem betrachtet und das Sprechen der jeweiligen Erstsprachen der Kinder teilweise sogar unterbunden wird (vgl. Lange et al., 2024).

Aber auch im Bereich von DaF wird zunehmend darauf hingewiesen, dass viele Lehrwerke dominanzkulturelle Repräsentationen von Deutschland als einer homogenen, weißen und einsprachigen Kultur und Gesellschaft reproduzieren. In seiner Analyse der gesellschaftlichen Repräsentation in *DaF kompakt* streicht Ernst (2024) hervor, dass starre nationale Zugehörigkeiten gesetzt und trotz vielfältiger Migration nicht hinterfragt werden. Bereits ab der ersten Lektion des genannten Lehrwerks, so der Autor weiter, wird vorausgesetzt, „dass Menschen genau eine Nationalität und Muttersprache haben" (Ernst, 2024, S. 89).

Wider die Eindeutigkeit – Identität und Mehrfachzugehörigkeit

Das Thema Fußball eignet sich didaktisch gut für einen Einstieg in Reflexionen zu postmigrantischen Gesellschaften der DACHL-Länder und der „mehrheimischen" Normalität. Zu Beginn einer Unterrichtseinheit oder -reihe zum Thema können beispielsweise die Namen und Bilder der aktuellen Schweizer Nationalmannschaften (der Frauen sowie der Männer), wie sie auf der Internetseite des Schweizerischen Fußballverbands (SFV) abrufbar sind[1], projiziert werden. In Kleingruppen sollen sich die Lernenden darüber unterhalten, welche Herkunft sie mit den Namen und auch dem Aussehen der Fußballspieler*innen assoziieren. Wie haben sich die Lernenden die Zusammensetzung der Schweizer Nationalmannschaften vorgestellt? Warum? Wo liegen die Unterschiede zur (sozialen) Zusammensetzung der Sportvereine im Kursland?

Auf der Basis dieser ersten Hinführung und Assoziationen zum Thema Migration und Gesellschaft in den DACHL-Ländern mag es sinnvoll erscheinen, den Unterricht mit einigen Zahlen zu bereichern. Das schweizerische Bundesamt für Statistik (BFS)[2] liefert dazu aktuelle Daten: 2024 hatten 41 % der Schweizer Bevölkerung einen sogenannten Migrationshintergrund[3]. Was aber verbirgt sich hinter dieser Kategorie Migrationshintergrund? Die Lehrperson sollte den Begriff in diesem Moment nicht nur als Teil des Kontextwortschatzes einführen, sondern ihn auch aus einer postmigrantischen Perspektive kritisch beleuchten. Denn für viele Personen, denen in den DACHL-Ländern diese Kategorie zugeschrieben wird, verursacht sie dieselben Gefühle wie die nach wie vor ebenso gängigen Begriffe Migrant*in oder Ausländer*in. Wie Yıldız treffend formuliert, beschreibt „mit Migrationshintergrund" ein Signal oder auch Gefühl, nicht zur „Mehrheitsgesellschaft" zu gehören und nicht auf der Seite des „Wir", sondern der „Anderen" zu stehen (Yıldız, 2025, S. 27).

Diese Binarität von „Wir" und „die Anderen" ist eng mit der Idee von Nationalität und Nationalsprache, vor allem aber auch mit der Selbstwahrnehmung der Gesellschaft als Ein- oder Auswanderungsland und ihrer dementsprechenden sozialen und kulturellen Diversität verknüpft. Wie unterschiedliche Beiträge des Essaybands „Eure Heimat ist unser Albtraum" (Aydemir & Yaghoobifarah, 2018) darlegen, versteht sich Deutschland zwar seit dem Jahr 2000 und der Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes de facto als Einwanderungsland, trotzdem hält sich vielerorts – und so auch in vielen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – hartnäckig das Bild einer nahezu statischen und homogenen weißen Gesellschaft. Zu den „Anderen" dieser Gesellschaft zu zählen bedeutet in einem binären Denken immer ein Entweder-Oder: entweder „türkischer Name" = Türke*in oder „deutscher Name" = Deutsche*r; entweder akzentfreies Deutsch = Deutsche*r oder Deutsch mit Akzent = Ausländer*in. In dieser Logik gibt es wenig Platz für die diversen Namen, Gesichter und Sprachen oder Akzente, die zum Deutschen und zum Deutschsein gehören.

Interessant für die Vermittlung einer postmigrantischen Perspektive erweist sich an diesem Punkt der Vergleich mit verschiedenen Ländern Amerikas, die sich traditionell als Einwanderungsgesellschaften verstehen. In Brasilien, Argentinien oder auch den USA muss es auf der (national)identitären Ebene keinen Widerspruch darstellen, wenn sich Menschen gleichzeitig als zugehörig zu mehreren nationalen Gruppen fühlen und auch als solche betrachtet und/oder kategorisiert werden. Der Historiker Jeffrey Lesser (2003) führt aus, dass eine in São Paulo geborene Nachfahrin japanischer Einwanderer sich beispielsweise als Brasilianerin verstehen kann, jedoch vielleicht kulturelle Praktiken ihrer Familie pflegt, etwa den Besuch japanischer Feste, bestimmte Essgewohnheiten oder einzelne sprachliche Elemente im Alltag. Ihre Zugehörigkeit ist damit nicht exklusiv national definiert, sondern entsteht aus der gleichzeitigen Verankerung in bra-

1 https://football.ch/SFV/Nationalteams/A-Team/Team.aspx (Stand: 20.04.26)

2 Aktuelle Daten sind online abrufbar unter https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/ migration-integration/nach-migrationsstatuts.html (Stand: 21.04.26).

3 In Deutschland wird dieser Begriff seit kurzem vom zuständigen Ministerium nicht mehr verwendet und stattdessen mit Einwanderungsgeschichte in der Familie umschrieben (vgl. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html, Stand: 21.04.26)

silianischen Lebenswelten und transgenerational vermittelten japanischen Bezugspunkten.[4] Diese überlagerte Identität zeigt exemplarisch, wie sich postmigrantische Mehrfachzugehörigkeit im brasilianischen Alltag als normalisierte (mehrheimische) Position manifestieren kann.

Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, die Perspektive von den DACHL-Ländern auf die Lebensrealität der Kursteilnehmenden selbst zu erweitern und damit eine reflexive Brücke zu schlagen. In einem ersten Schritt können die Lernenden dazu angeregt werden, über Formen von Mobilität und Migration in der eigenen Familie nachzudenken. Die Lehrperson bietet dazu offene Leitfragen an, etwa: Gibt es in Ihrer Familie Personen, die aus einem anderen Land oder aus einer anderen Region Brasiliens zugezogen sind? Wie wird darüber gesprochen? Ist diese Erfahrung wichtig für die eigene Identität oder spielt sie im Alltag kaum eine Rolle? Die Ergebnisse können zunächst in Partnerarbeit diskutiert und anschließend im Plenum gesammelt werden. Häufig zeigt sich dabei, dass Mobilität – ob international oder innerhalb Brasiliens – ein selbstverständlicher Bestandteil vieler Biografien ist, jedoch eher selten explizit als „Migration" bezeichnet wird. Diese Beobachtung eröffnet die Möglichkeit, Begriffe wie Migration, Herkunft und Zugehörigkeit als soziale Konstruktionen zu thematisieren und deren unterschiedliche Verwendung im deutschen und brasilianischen Kontext zu reflektieren.

> *„Ihre Zugehörigkeit ist damit nicht exklusiv national definiert, sondern entsteht aus der gleichzeitigen Verankerung in brasilianischen Lebenswelten und transgenerational vermittelten japanischen Bezugspunkten."*

In einem zweiten Schritt kann die Lehrperson die Aufmerksamkeit gezielt auf deutsche Migration nach Brasilien lenken. Ausgangspunkt können spontane Assoziationen der Lernenden sein: Wer sind „die Deutschen" in Brasilien? Leben sie in bestimmten Regionen? Welche Bilder, Eigenschaften oder kulturellen Praktiken werden mit ihnen verbunden? Aufbauend darauf diskutieren die Lernenden in Kleingruppen die Frage, ob diese Personen eher als Brasilianer*innen, als Deutsche oder als etwas Drittes wahrgenommen werden. Die anschließende Plenumsphase dient dazu, unterschiedliche Perspektiven sichtbar zu machen und mögliche Widersprüche herauszuarbeiten. So kann etwa deutlich werden, dass Nachfahr*innen deutscher Eingewanderter selbstverständlich als Brasilianer*innen gelten, gleichzeitig aber bestimmte kulturelle Marker – Sprache, Feste, Namen – weiterhin mit „Deutschsein" verbunden werden. Durch diese Gegenüberstellung wird erfahrbar, dass Mehrfachzugehörigkeiten im brasilianischen Kontext als durchaus üblich wahrgenommen werden, während sie im deutschen Diskurs häufig stärker problematisiert werden. Die Unterrichtseinheit schließt damit den Kreis zur postmigrantischen Perspektive, indem sie die Lernenden dazu anregt, starre Kategorien von nationaler Zugehörigkeit zu hinterfragen und hybride Identitätskonzepte als gesellschaftliche Realität zu erkennen.

Postmigrantische Interventionen

Natürlich sind solche Vergleiche gesellschaftlicher Konfigurationen inklusive ihrer historischen Tiefe nationaler Zugehörigkeitsnarrative zwischen Ländern wie Brasilien und Deutschland begrenzt. Wie bereits angedeutet, macht es einen erheblichen Unterschied, ob sich eine jeweilige (national verfasste) Gesellschaft selbst als ein Land von Zuwandernden und Zugewanderten versteht oder nicht. Die Vermittlung von historischem Grundwissen im DaF-Unterricht muss solche soziologischen Beobachtungen und Kategorien daher unbedingt mit einbeziehen. Eine für den deutschen postmigrantischen Kontext zentrale Kategorie ist die Geschichte der vormals so genannten *Gastarbeiter*. In der Bundesrepublik Deutschland bezeichnete dieser Begriff ausländische Arbeitskräfte, die vor allem in den 1950er bis 1970er Jahren im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs in der Bundesrepublik Deutschland angeworben wurden. Sie kamen überwiegend aus Ländern wie Italien, Türkei, Griechenland oder Jugoslawien und sollten ursprünglich nur vorübergehend arbeiten, etwa in der Industrie oder im Bauwesen. Viele von ihnen blieben jedoch dauerhaft, holten ihre Familien nach und prägten die deutsche

4 Als Vertiefung in das Thema Identität und japanische Immigration in Brasilien empfiehlt sich der Band „Searching for Home Abroad: Japanese Brazilians and Transnationalism" (2003), herausgegeben von dem Historiker Jeffrey Lesser. Die Arbeiten dieses Autors machen auch deutlich, dass die seit den 1930er Jahren künstlich geschaffene Vorstellung der brasilianischen Nation als ethnischer Mischgesellschaft keineswegs kulturellen Stereotypen vorbeugte und Einwanderungsgruppen wie die aus Japan nicht immer einen Platz in diesem nationalen Idealbild fanden.

Gesellschaft nachhaltig. Als historische Einführung in das Thema empfiehlt sich bereits ab Sprachniveau A2 die vom Goethe-Institut bereitgestellte Didaktisierung des Films *Almanya – Willkommen in Deutschland* von Yasemin Samdereli aus dem Jahre 2011.[5] Neben einer Familiengeschichte mehrerer Generationen wirft die Komödie auf niederschwellige Art und Weise Fragen von Herkunft, Heimat sowie „Integration" in Deutschland auf, die für den Unterricht genutzt werden können.

Der Einsatz von ästhetischen Medien erweist sich im DaF-Unterricht als äußerst wertvoll für Lehr- und Lernprozesse, die auf das Aufbrechen konventioneller und normativer kultureller Wahrnehmungsmuster abzielen. In Literatur, Film, Musik sowie weiteren Medien eröffnen sich Erfahrungsräume zum Erwerb von „symbolischen Kompetenzen" im Sinne von Kramsch (2006), die essentialistische, binäre und auch homogenisierende Kulturkonzepte zugunsten von „Vielschichtigkeit, Dynamik und Ambivalenz von Sprache und Kommunikation" (Dobstadt & Riedner, 2021, S. 398) dekonstruieren. In diesem Sinne sollen hier im Folgenden zwei Vorschläge postmigrantischer Interventionen aus Literatur und Performance/Theater für die DaF-Unterrichtspraxis darlegt werden, die sich – anders als die oben angeführte kinematografische Produktion *Almanya* – für Sprachniveaus der Mittel- und Oberstufe eignen: einen Auszug der Dichtung *flying while muslim* (2022) von Ozan Zakariya Keskinkılıç und einen Ausschnitt der Performance *Grundgesetz* (2018) von Marta Górnicka.[6]

Als Vorentlastung empfiehlt sich in beiden Fällen, das Vorwissen der Lernenden zum Thema Mobilität und Migration in Deutschland zu aktivieren. Dies kann wie vormals beschrieben beispielsweise über die soziokulturelle Zusammensetzung nationaler Fußballteams geschehen oder auch über Bildmaterial wie Karikaturen[7]. Über eine anfängliche gemeinsame Bildbeschreibung und Bildinterpretation wird das Thema von Migration und Zugehörigkeit auf eine partizipative und zugleich dynamische Art eingeführt, während die Lehrperson – je nach Umfang des Vorwissens der Teilnehmenden – einige aktuelle statistische Daten zu Demographie und Migration als Thema europäischer Politik und Gesellschaft ergänzt. In die Diskussion können hier Fragen von (nationaler) Zugehörigkeit sowie Aspekte von Religion, Differenz und Sprache einfließen.

Das erste der beiden Beispiele postmigrantischer Inventionen stammt von dem deutschen Schriftsteller und Politikwissenschaftler Ozan Zakariya Keskinkılıç. Wie Baumann (2024) in ihrer kulturwissenschaftlichen Forschung zur postmigrantischen Perspektive hervorhebt, sind nicht nur Keskinkılıçs Schriften zu radikaler Vielfalt, antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus von großer gesellschaftspolitischer Bedeutung, sondern auch die mit viel Ironie und Humor angereicherte „widerständige künstlerische Praxis" in seinem nominierten Lyrikband *prinzenbad* (Baumann, 2024, S. 123).

*****

Auszug aus **flying while muslim** von
Ozan Zakariya Keskinkılıç
Aus: Keskinkılıç, O.Z. (2022). Prinzenbad. Nettetal: Elif, S. 12.
Online unter: https://www.lyrikline.org/en/poems/flying-while-muslim-16975

[...]

neben bahnsteigen, an bushaltestellen, im
terminal, fühl ich mich so muslimisch. durch
lautsprecher schallt mein schwarzes haar
über asphalt, pflastersteine und pvc-böden, wickelt sich um ohren, um augen und
um nackte füße auch. for security reasons,
raunt der prediger am schalter. für wessen
security, werde ich zurückraunen, sobald ich
ankomme. vorerst: speeddating mit zwangsverkupplung. ein flugzeug, zwei beamte und
mein name, ein muttermal auf der haut.
nene sagt, ich soll die punkte niemals zählen,
sonst werden es immer mehr. nene sagt, so
ein gesicht ist nicht schön anzusehen. den
kopf in kolonya getaucht, trage ich das mal
oder trägt es mich.

[...]

einmal türke immer türke, sagt der beamte.
das klingt wie deutschlehrer zum mittagsdiktat. am schalter für verlorengegangene steht
ein immer-türke nach dem anderen. der
eine immer-türke schwitzt französisch, die
andere immer- türkin verlässt den londoner
vorort for the first time. hättet ihr nicht auf

5 https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/almanya_willkommen_in_deutschland_filmdidaktisierung (Stand: 12.04.26)

6 Kultur lässt sich in beiden Beispielen im Sinne der britischen Cultural Studies als etwas Umkämpftes, Hybrides sowie von Macht Durchdrungenes thematisieren. Als postmigrantische Interventionen lassen sie sich dadurch auch als Artikulation von gegenhegemonialem Wissen (Hodaie, 2022) begreifen.

7 Die brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung stellt eine Reihe von Karikaturen zum Thema Flucht und Integration bereit. Eine Auswahl findet sich unter https://www.maz-online.de/kultur/karikaturen-zu-flucht-und-integration-YNXF6FT22GMFWKA2WBELJFVAHQ.html (Stand: 25.06.26)

dem mond gastarbeiten können, hättet ihr
nicht schutzmauern aus belgischen waffeln,
aus rotwein, aus fish&chips um kleine bet-
ten bauen können, damit wir nicht verloren
gehen, werde ich meine großeltern fragen,
sobald ich ankomme.

[...]

*****

Im folgenden Unterrichtsvorschlag zu diesem literarischen Text beginnen die Lernenden zunächst mit dem Vorlesen des Titels und anschließend mit dem halbautonomen Erschließen von Kontextwissen zur postmigrantischen Perspektive in deutschsprachiger Kunst und Kultur, bevor sie in Kleingruppen die inhaltsspezifischen Fragen zum Prosatext diskutieren. Zum Ablauf dienen folgende Aufgabenstellungen und Fragen:

1. Was assoziieren Sie mit dem Titel? Wo/in welcher Situation könnte die Erzählung stattfinden? Warum wird religiöse Zugehörigkeit betont?
2. Kennen Sie deutsch-türkische Künstler*innen, z. B. aus dem Bereich Film? Tauschen Sie sich mit ihrer/m Partner*in aus.
3. Recherchieren Sie im Internet Informationen zum Autor Ozan Zakariya Keskinkılıç – u. a. Lebenslauf, Werke und den Aspekt der autobiographischen Bezüge in seinem Werk. Was hat seine Familiengeschichte mit der vielsprachigen Prosa zu tun?
4. Welche Gefühle beschreibt die Erzählperson? An welchen Wörtern lässt sich das erkennen?
5. Warum und wie bezieht sich die Erzählperson auf Familie?
6. Was wird im Zusammenhang mit der Kategorie „türke“ thematisiert?

Das zweite Beispiel postmigrantischer Interventionen, das für einen möglichen Einsatz im DaF-Unterricht vorgestellt werden soll, stammt aus dem Bereich Theater und Performance. Es gehört zum Werk der polnischen Regisseurin und Sängerin Marta Górnicka, die durch ihre Arbeit mit Chören Menschen eine Stimme gibt, die im politischen und gesellschaftlichen Diskurs oft nicht gehört werden. Im Sinne der ästhetischen Interventionen, wie sie Kofer (2024) für das Lernen in der Migrationsgesellschaft anregt, stellt der „chorische Stresstest“ mit dem Namen GRUNDGESETZ aus dem Jahre 2018 ein geeignetes Beispiel dar.

*****

Transkript Ausschnitt aus
GRUNDGESETZ – Ein chorischer Stresstest von Marta Górnicka

Wir das deutsche Volk haben uns in dem Bewusstsein unserer Verantwortung,
dem Frieden der Welt zu dienen
dem Frieden
dem Frieden
dem Frieden
kraft unserer verfassungsgebenden Gewalt, dieses Grundgesetz gegeben.

Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand.

Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens, des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

BRD.DE - BRD.DE - BRD.DE - BRD.DE
Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.
Die deutsche Staatsangehörigkeit darf nicht entzogen werden.

Politisch Verfolgte genießen Asylrecht.

Wir sind alle Deutsche.

******

Die nun folgende Unterrichtseinheit stützt sich auf die Theaterperformance *Grundgesetz – Ein chorischer Stresstest* von Marta Górnicka[8], die 2018 vom Maxim Gorki Theater vor dem Brandenburger Tor aufgeführt wurde und zu postmigrantischer Kunst(intervention) im öffentlichen Raum gezählt wird (Petersen, 2024). In dieser chorischen Inszenierung, an der rund fünfzig Darsteller*innen unterschiedlicher Herkunft, Altersgruppen und sozialer Hintergründe beteiligt waren, wird das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland performativ befragt, insbesondere die Formulierung „Wir, das deutsche Volk“. Durch das Zusammenspiel von kollektiver Rezitation,

8 Grundgesetz – Ein chorischer Stresstest (Marta Górnicka): https://youtu.be/Xlnj129F8O4?si=MNQnVy2U8hbDwBo-

individuellen Stimmen und musikalischen Elementen entsteht ein Spannungsfeld zwischen einem homogenen und einem pluralen Verständnis von gesellschaftlicher Zugehörigkeit. Gerade diese ästhetische Auseinandersetzung im öffentlichen Raum eignet sich, um Lernende an zentrale Fragen der postmigrantischen Gesellschaft in Deutschland heranzuführen: Wer gehört zum „Wir"? Wie wird gesellschaftliche Vielfalt sichtbar und verhandelt?

Für die Unterrichtseinheit wird folgendes Vorgehen mit Diskussionsfragen vorgeschlagen:

1. Aktivierungsphase: Was ist das Grundgesetz? Was ist besonders am deutschen Grundgesetz von 1949?

2. Lernende lesen den kurzen Auszug aus dem Grundgesetz, der dem Sprech- und Chortext der Performance entspricht. Im Plenum werden drei bis vier Schlüsselbegriffe gesammelt und in Gruppen diskutiert (z. B. „Volk", „Freiheit", „Gleichheit").

3. Anschließend wird der gefilmte Ausschnitt der Performance vorgeführt. Die Lernenden werden gebeten, darauf zu achten, wie die Performance unterschiedliche Stimmen und Körper sichtbar macht und ein pluralistisches Verständnis von Gesellschaft inszeniert. Welche Personen sind zu sehen und wie treten sie auf? Was ist z. B. in Bezug auf ihre Kleidung, Mimik und Sprache zu beobachten?

4. Was denken Sie, warum die Autorin den Begriff „Stresstest" für den Titel der Performance gewählt hat? Wie wird das von den sprechenden Personen dargestellt?

5. Wie verändert die Vielfalt der Stimmen in der Performance die Bedeutung der Aussage „Wir, das deutsche Volk"?

Fazit

Der Beitrag konnte zeigen, dass eine postmigrantische Perspektive im DaF-Unterricht ein notwendiges Korrektiv darstellt, um statische und essentialistische Vorstellungen von Kultur zu überwinden und gesellschaftliche Realität als dynamisch, vielstimmig und von Macht- und Aushandlungsprozessen geprägt zu vermitteln. Indem Migration nicht als Ausnahme, sondern als konstitutives Element europäischer Gesellschaften verstanden wird, eröffnet das postmigrantische Denken neue didaktische Zugänge zu Fragen von Zugehörigkeit, Identität und Vielfalt in nationalen Kontexten. Die vorgeschlagenen Unterrichtsbeispiele verdeutlichen, wie Lernende durch den Vergleich unterschiedlicher (besonders lateinamerikanischer) nationaler Kontexte, durch biografische Reflexion sowie durch die Arbeit mit Literatur, Film und Performance zur kritischen Auseinandersetzung mit dominanten Deutungsmustern angeregt werden können. Auf diese Weise wird der DaF-Unterricht zu einem Raum, in dem kulturelle Bedeutungen nicht reproduziert, sondern gemeinsam verhandelt werden, und in dem hybride Identitäten sowie pluralistische Gesellschaftsbilder als Normalität sichtbar werden. Das postmigrantische Korrektiv trägt somit dazu bei, symbolische Kompetenzen zu fördern und Lernende zu befähigen, Sprache und Kultur als komplexe, ambivalente und gesellschaftlich eingebettete Prozesse zu verstehen. ■

„Der Beitrag konnte zeigen, dass eine postmigrantische Perspektive im DaF-Unterricht ein notwendiges Korrektiv darstellt, um statische und essentialistische Vorstellungen von Kultur zu überwinden und gesellschaftliche Realität als dynamisch, vielstimmig und von Macht- und Aushandlungsprozessen geprägt zu vermitteln."

Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien: Eine Einführung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler.

Aydemir, F., & Yaghoobifarah, H. (Hrsg.). (2018). *Eure Heimat ist unser Albtraum*. Ullstein.

Baumann, B. (2024). *Sprache, Kultur, polyphone Narration: Entwicklungen im postmigrantischen Deutschland*. Frank & Timme.

Bojadžijev, M., & Römhild, R. (2014). Was kommt nach dem „transnational turn"? Perspektiven der kritischen Migrationsforschung. In Labor Migration (Hrsg.), *Vom Rand ins Zentrum: Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung* (S. 10–24). Panama Verlag.

Dobstadt, M., & Riedner, R. (2021). Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 394–414). J.B. Metzler.

Ernst, C. (2024). Reproduktion von Dominanzkultur im DaF-Lehrwerk und die Perspektive der Lernenden: Eine Analyse der Repräsentation der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder in DaF kompakt neu. In K. Becker (Hrsg.), *Dominanzkritik und Mehrsprachigkeit im diversitätsorientierten Deutschunterricht* (S. 83–96). SLLD. https://doi.org/10.46586/SLLD.337

Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Transcript.

Hodaie, N. (2022). Der postmigrantische Literaturunterricht. In R. Behrendt & S. Post (Hrsg.), *Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft* (S. 133–148). Peter Lang.

Kofer, M. (2024). Postmigrantische Narrative und ihre Ästhetik – Deutschdidaktische Interventionen und Möglichkeiten literar-ästhetischen Lernens in der Migrationsgesellschaft. In J. Odendahl & M. Illetschko (Hrsg.), *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen* (S. 81–100). Frank & Timme.

Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, *90*(2), 249–252.

Lange, S. D., Alhallak, Z., & Plohmer, A. (2024). „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut" – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *17*, 247–262.

Langhoff, S. (2011, 10. März). *Die Herkunft spielt keine Rolle „Postmigrantisches" Theater im Ballhaus Naunynstraße*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60135/die-herkunft-spielt-keine-rolle-postmigrantisches-theater-im-ballhaus-naunynstrasse/

Lesser, J. (Hrsg.). (2003). *Searching for home abroad: Japanese Brazilians and transnationalism*. Duke University Press.

Mecheril, P. (2019). Migrationspädagogik. In SchlaUWerkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven* (S. 8–18). SchlaU. http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-SchlaU-Jahrestagung-2018.pdf

Petersen, A. R. (2024). *Postmigration, transculturality and the transversal politics of art*. Routledge.

Yıldız, E. (2025). *Postmigrantisch denken: Heimisch in einer globalisierten Gesellschaft*. Transcript.

Nicolas Wasser ist promovierter Sozialwissenschaftler und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache (Grünes Diplom) in Brasilien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen soziale Ungleichheit, Diversität und LGBTQIA+, postmigrantische Perspektiven sowie kultursensibler Sprachunterricht.

Kontakt: nicolas.wasser@gmail.com

Nicolas Wasser
Brasilien