

CfP: Neue Perspektiven auf eine kultur- und humanwissenschaftlich orientierte Deutschdidaktik – Interdisziplinäre und internationale Sichtweisen auf eine rassismussensible Lehre und Ausbildung an Schulen und Universitäten (9.8.2020)

Hannover, 2.–4.6.2021

Prof. Dr. Michael Hofmann (Universität Paderborn); Jun.-Prof. Dr. Karina Becker (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

***** English Version below *****

„Rassismus als Ideologie wird auf sozialer Ebene reproduziert“ und wird auf formeller Ebene – „durch politische Abhandlungen, durch die Medien und auf dem Bildungssektor“ – „mitgeteilt und weitergeleitet“, schreibt die Rassismusforscherin Philomena Essed (1991, 15). Lehrkräften in Schulen und Hochschulen kommt damit eine wichtige gesellschaftliche Funktion zu. Insbesondere Lehrkräfte an Schulen nehmen, da sie eine Erziehungsaufgabe wahrzunehmen haben, bewusst und absichtsvoll auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen Einfluss. Sie wirken für Kinder und Jugendliche als Vorbilder in Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen. Welche Themen sie setzen, wie sie damit umgehen und welche Probleme sie ansprechen, prägt auch ihre Schülerinnen und Schüler.

Die länderübergreifenden Leitlinien „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz fordern von den Lehrkräften, sich gegen Diskriminierung und Rassismus in der Schule einzusetzen und sich „selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander“ (KMK 2013, 2) zu setzen. Doch wie und wann sollen sie diese komplexen metakognitiven und selbstkritischen Leistungen selbst erlernt haben und für einen rassismuskritischen Umgang sensibilisiert worden sein, wenn nicht in ihrer Aus- und Weiterbildung an Hochschulen und Fachseminaren? „Es kristalliert sich damit eine Leerstelle zwischen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und der Erwartung an ihr Professionsprofil heraus.“ (Fereidooni / Massumi 2015, 5)

Wie kann diese Leerstelle in der Ausbildung der Lehrenden gefüllt werden? Und welche Aufgaben kann der Deutschunterricht mit Blick auf die Bildung der Lernenden übernehmen? Welche Kompetenzen gilt es zu erwerben, um sich gegen Diskriminierung und Rassismus einzusetzen?

Michael Byram unterscheidet in seinem Modell zum Erwerb interkultureller Kompetenz von 1997 („Model for Intercultural Communicative Competence“) fünf Bereiche, die sicherlich übertragbar sind auf eine generelle diversitätssensible Unterrichtsgestaltung. Zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz gehört nach Byram das Wissen („savoirs“) über die eigene Kultur und andere Kulturen, die Wahrnehmung und das Vertrautwerden mit kulturellen Differenzen, Missverständnissen und Konfliktsituationen, sodann die Sensibilisierung für die Relativität eigener Denk- und Lebensweisen („savoir etre“) etwa durch eine Reflexion der eigenen Identität im vermeintlich Fremden und eine Offenheit und Neugierde gegenüber

kulturellen Praxen, und schließlich verschiedene Fähigkeiten, die es zu erwerben oder auszubauen gilt: sich in andere kulturelle Zusammenhänge hineinzusetzen, eine andere Kultur zu verstehen und neues Wissen zu erwerben sowie interkulturelle Begegnungssituationen zu bewältigen im Sinne einer Handlungskompetenz und kulturelle Eigenheiten, sowohl eigene als auch andere, kritisch zu reflektieren („savoir comprendre“, „savoir apprendre“ oder „savoir faire“, „savoir s’engager“) (vgl. Byram 1997, 34–38).

Der Deutschunterricht kann hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten, indem das Lektürekorpus erweitert wird um mehrsprachliche Literatur sowie Flucht- und Migrationsliteratur (vgl. Hofmann 2006 u. 2013) und beispielsweise auch kanonisierte Texte oder aktuelle Kinder- und Jugendliteratur auf ihren Beitrag zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz hin befragt werden (vgl. Müller-Michaels 2006, 54; Becker 2019). Kinder- und Jugendliteratur eignet sich besonders gut für das interkulturelle Lernen, weil sie der „Erfahrungs- und Gefühlswelt der Heranwachsenden nahe“ ist und „ihren Interessen nahe“ kommt (vgl. Daubert und Ewers 1995, 5) und eine so mögliche Empathiebildung für das Fremdverstehen im Literaturunterricht genutzt werden kann (vgl. Spinner 2016, 187). Interkulturelles Lernen ermöglicht den Heranwachsenden, „jenseits der historischen Perspektive [...], sich die Welt anzueignen, in der sie leben“ (Wrobel 2008, 25), und eine (inter-)kulturelle Kompetenz zu erwerben. Literarisches Lesen kann so, wie Abraham hervorhebt, zur „Initiation in das kulturelle Gedächtnis“ (Abraham 1998, 156) dienen. Die Heranwachsenden erleben in der Schule und im Klassenzimmer einen Ort der Vielfalt. Indem sie sich über das (historische) Entstehen von Bildern vom Anderen klarwerden, Selbst- und Fremdbilder mithilfe von Literatur beleuchten, Eigenes kritisch hinterfragen, findet interkulturelles Lernen statt. Literarisches Lernen bedeutet schließlich, so Abraham (2015, 7), „Lernen *über* Literatur und Lernen *an/durch* Literatur“, wobei letzteres das „soziale und ethische Lernen sowie den Erwerb von Weltwissen“ impliziert.

Neben der kulturellen, religiösen, nationalen, geschlechtlichen Diversität bestimmt zunehmend auch die sprachliche Diversität den Alltag in Schulen und Universitäten. Der „Nationale Integrationsplan“ von 2007 fordert, Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Defizit zu betrachten und auch Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schulalltag zu verankern. (Nationaler Integrationsplan 2007, 24). Und auch der „Nationale Aktionsplan gegen Rassismus“ betrachtet „Mehrsprachigkeit als Basis von Kommunikation und Bildung“ (2017, 107). Selten jedoch wird mehrsprachige Literatur für eine „mehr sprachliche Bildung“ benutzt: „Mehr sprachliche Bildung zielt im Unterschied zu mehrsprachigen oder bilingualen Bildungsangeboten nicht auf die Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen, sondern sensibilisiert für Multi-, Trans- und Interlingualität idealerweise in jedem Fachunterricht. Im Sinne einer Linguizismuskritik wendet sich der Ansatz gegen das Prinzip der Einsprachigkeit und öffnet den Blick für Pluralität und Interdependenz in und zwischen Sprachen.“ (Rösch 2017, 173) Mehrsprachige Texte können das ästhetische, sprachliche, interkulturelle und dominanzkritische Lernen fördern und haben auch Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden, wenn über Literatur für sprachliche Stereotypisierung, Ethnozentrismus und rassistische Argumentationsstrategien sensibilisiert wird. Der in Großbritannien entwickelte und ganzheitlich ausgerichtete Language Awareness-Ansatz (vgl. James/Garrett 1992) nimmt in der Mehrsprachigkeitserziehung die kognitive Ebene (Entwicklung von metasprachlichem Wissen, Sprachsensibilisierung), die

affektive Ebene (emotionale Einstellung zu Sprachen und Sprachenvielfalt), die soziale Ebene (Rolle der Sprache und der sozialen Akzeptanz in Schule und Gesellschaft) sowie die Machtebene (Sprachmissbrauch, Sprachmanipulation in Politik, Werbung, Medien) in den Blick. Dieser Ansatz kann als Ausgangspunkt für weitere Forschungen zum „mehr sprachlichen“ Unterrichten dienen. Über die „Machtebene“ lassen sich beispielsweise diskursanalytische Untersuchungen von Interviewmaterial zu alltagsrassistischen Äußerungen anschließen, die ergaben, dass „Vorurteile nicht individuell verschieden sind, sondern Produkte sozialer diskursiver Konstruktionen“ (vgl. Mühe 2017, 21). So zeigen etwa die Untersuchungen Mühes, dass Rassismus zwar normativ geächtet wird, aber diskursiv relativiert wird durch Verleugnungsstrategien („Ja, aber“-Strategie), Strategien der positiven Selbstdarstellung, Autoritätszitate, Täter–Opfer Umkehrung, etc. (vgl. Mühe 2017, 21). Unterstützt werden die Äußerungen durch sprachliche Bilder oder Kollektivsymbole: Migrant*innen träten in „Rudeln“ oder „Massen“ auf, wollten sich nicht anpassen, seien kriminell. Das Individuum verschwindet in rassistischen Diskursen in einer gesichtslosen Masse und wird pauschal kriminalisiert sowie hierarchisiert, wenn zwischen „guten“ und „schlechten“ Nationalitäten und Kulturen unterschieden wird (vgl. S. Jäger 1992, 212 u. 232). Festzustellen ist im Alltagsdiskurs ferner, die Verschränkung zwischen Rassismus und Sexismus: Sexismus wird dabei aus der eigenen Kultur exkludiert und als beklagenswertes, kulturelles Phänomen auf die Anderen projiziert, sodass es als argumentative Stütze für die negativen Bewertungen von Migrant*innen fungiert (vgl. M. Jäger 1996, 219).

Eine diskursanalytische Re–Lektüre von „Klassikern“ (z. B. Kleists „Die Verlobung in Sankt Domingo“, Goethes „Iphigenie auf Tauris“, Fontanes „Effi Briest“, Storms „Pole Poppenspüler“) in rassismussensibler Perspektive kann hier einen Beitrag leisten für die Etablierung einer dominanzkritischen Literaturwissenschaft in Verbindung mit dem Language Awareness– oder Critical Whiteness–Ansatz. Dabei gilt es auch, über die Entwicklung von Kriterien, wie sie Rösch (2006), Becker (1981), Mätschke (2017) vorgelegt haben, zu einer rassismussensiblen Lektüre zu gelangen und dominanzkritische Perspektiven im Literatur– und Sprachunterricht zu verankern.

Die Tagung möchte durch interdisziplinäre und internationale Perspektiven einerseits Facetten und Bestandteile einer rassismussensiblen Ausbildung von Lehrkräften herausarbeiten und andererseits Möglichkeiten für einen rassismus– und dominanzkritischen Unterricht entwickeln, der die Heranwachsenden zur kritischen gesellschaftlichen Teilhabe befähigt. Wichtig ist uns hierbei, dass die Tagungsbeiträge interdisziplinäre Einsichten ermöglichen, aber zugleich Anschlussfähigkeit an (fach–)didaktische Perspektiven zeigen. Insbesondere sollen auch diejenigen Stimmen zu Wort kommen, die Opfer von Diskriminierung und Rassismus (geworden) sind und ihre Erfahrungen in eine wissenschaftliche Diskussion einbringen möchten.

Willkommen sind Beiträge,

- 1) die das Thema Rassismus aus soziologischer, pädagogischer, philosophischer, psychologischer, historischer Perspektive beleuchten und damit ein Wissensfundament für die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Rassismus schaffen. Rassistische Diskriminierung basiert auf der Konstruktion einer Gruppe von Menschen nach Hautfarbe, Kultur, Sprache, Geschlecht, Religion etc. „mit dem Ziel der

Hierarchisierung und Legitimierung von Privilegien mindestens einer anderen Gruppe, die davon profitiert“ (Rösch 2017, 164). Dabei ist sowohl die diskriminierte als auch die privilegierte Gruppe als eine Konstruktion und Naturalisierung zu betrachten. Essed unterscheidet Alltagsrassismus, sozial konstruierten Rassismus, institutionellen Rassismus. Eggers bezeichnet Rassismus als „gesellschaftliches Ordnungsprinzip“ (Eggers 2009, 57), das markiert, differenziert, hierarchisiert, exkludiert. Welche Formen des Rassismus gibt/gab es? Welche Funktionen hat/hatte er? Gerade interdisziplinäre und internationale Sichtweisen und Vergleiche sind hier willkommen.

- 2) die einen metareflexiven Blick auf die Rassismusforschung an deutschen und internationalen Universitäten werfen. Ist das Reden, Schreiben und Forschen über Rassismus auch institutionell diskriminierend, weil über Betroffene, aber nicht von oder mit Betroffenen gesprochen wird? Welche Ausrichtung haben die Postcolonial Studies? Wie ist die Forschung zur Shoa aufgestellt (vgl. Hofmann 2003)?
- 3) die Rassismus aus dominanzkritischer Perspektive als soziales Konstrukt in Geschichte und Gegenwart befragen und Themen der „weißen Dominanz“ und „weißen Normalität“ aus historischer und literarhistorischer sowie fachdidaktischer Sicht aufgreifen (vgl. Hofmann 2014, Kißling 2020). Welchen Anteil hat Rassismus im kulturellen Gedächtnis, auch im internationalen Vergleich? Sollen Statuen, Gedenktafeln von Personen, die in synchroner und/oder in diachroner Sicht durch rassistische Äußerungen und Taten aufgefallen sind, vernichtet werden? Oder soll sich historisch-kritisch, kunsthistorisch, künstlerisch, pädagogisch mit ihnen auseinandergesetzt werden? Inwieweit kann/sollte die Ausbildung eines kulturellen Gedächtnisses in der Lehramtsausbildung und im Schulunterricht verankert werden?
- 4) die Rassismus als diskursives Verhältnis untersuchen und im Sinne des Language Awareness-Ansatzes sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) machen und das Verhältnis von Sprache und Manipulation bzw. von Sprachmissbrauch kritisch durchleuchten. Wie kann (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch im Deutschunterricht verankert werden? Inwieweit bietet ein „mehr sprachlicher“ Unterricht Chancen für eine Integration durch Sprache? Kann so die Trennung von Herkunfts- und Verständigungssprache und ihrer Identitäts- und Zweckorientierung aufgehoben und eine essentialistische Sicht auf Sprache vermieden werden (vgl. Roth/Schramm/Spitzmüller 2018, 8)?
- 5) die curriculare Vorschläge sowohl für die universitäre Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften zu Antidiskriminierung und Antirassismus vorstellen als auch für eine (fächerübergreifende) schulische Verankerung (vgl. Fereidooni 2019; Hofmann 2013). Wie gelingt es, dass diskriminierende und rassistische Äußerungen erkannt werden (vgl. die Kategorien von Rösch [2006], Becker [1981], Mätschke [2017]), sich Lernende und Lehrende dazu argumentativ positionieren können und Funktion und Zweck dieser Äußerungen verstehen?
- 6) die Unterrichtsgegenstände und -materialien im Deutschunterricht (kanonische Texte, Schulbücher, Kinder- und Jugendliteratur, Filme, Serien, Hörspiele, Internettexpte, etc.) einer kritischen Lektüre unterziehen, sei es aus literatur-, sprach- und/oder medien- bzw. kommunikationswissenschaftlicher Sicht.

- 7) die geeignete Lektüren für einen rassismussensiblen Deutschunterricht vorstellen. Sollen diese ein möglichst positives Beispiel von Diversität geben oder Diskriminierungsmuster aufweisen, die es dann zu dekonstruieren gilt?
- 8) die empirische Ergebnisse zum Professionsverständnis von Lehrkräften und deren Haltungen zu Diversität vorstellen und Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der Lehre und Ausbildung an Schulen und Universitäten bieten.

Die internationale und interdisziplinäre Tagung soll vom **2. bis 4. Juni 2021** unter Voraussetzung der Bewilligung der Fördermittel im Schloss Herrenhausen bei Hannover stattfinden. Die Tagungssprachen sind Deutsch und Englisch.

Bitte schicken Sie Ihren Beitragsvorschlag für einen 25-minütigen Vortrag in deutscher oder englischer Sprache von max. einer DIN A4-Seite zusammen mit Ihren bio-bibliographischen Angaben von ca. einer halben DIN A4-Seite in deutscher oder englischer Sprache bis zum **9.8.2020** an

mhofmann@mail.upb.de

karina1.becker@ovgu.de

Die Bewerbung von Nachwuchswissenschaftler*innen ist ausdrücklich erwünscht. Wir bemühen uns um eine Übernahme von Reise- und Übernachtungskosten.

Die Beiträge sollen in einem Tagungsband anschließend veröffentlicht werden.

Die Tagung setzt die Reihe der „Neuen Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik“ fort, die erstmalig 2018 an der Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Hofmann (Universität Paderborn) und Prof. Dr. Sigrid Thielking (Universität Hannover) stattgefunden hat.

Literatur:

Abraham, Ulf: Übergänge, Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen, Wiesbaden 1998.

Abraham, Ulf: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht, in: Leseräume 2, 2015, S. 7-15.

Becker, Jörg: „Argumentationsmuster von Rassismus in Jugendbüchern“, in: Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur, hg. v. Roy Preiswerk u. Regula Reschler, Basel 1981, S. 69-76.

Becker, Karina: Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Hybridität und Diversität in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, in: Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven, hg. v. Marijana Jeleč, Frankfurt a. M. 2019, S. 239-258.

Byram, Michael: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon et al. 1997.

Daubert, Hannelore/Ewers, Hans-Heino (Hg.): Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur, Braunschweig 1995.

Eggers, Maureen Maisha: Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland, in: Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, hg. v. dies., Münster 2009.

Essed, Philomena: Die Niederländer als Alltagsproblem. Einige Anmerkungen zum Charakter des Weißen Rassismus, in: Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie, hg. v. Philomena Essed u. Chris Mullard, Felsberg 1991, S. 11-44.

Essed, Philomena: Rassismus und Migration in Europa, Hamburg 1992.

Fereidooni, Karim u. Mona Massumi: Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 2015, abrufbar unter: www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung [letzter Aufruf: 3.7.2020]

Fereidooni, Karim: Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peer im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht, 2019, abrufbar unter: <https://schwarzkopf-stiftung.de/rassismuskritik/> [letzter Aufruf: 3.7.2020]

Hofmann, Michael: Literaturgeschichte der Shoah, Münster 2003.

Hofmann, Michael: Interkulturelle Literaturwissenschaft, Paderborn 2006.

Hofmann, Michael: Empathie und Herrschaft - Überlegungen zu Ilija Trojanows „Weltensammler“ als Baustein einer postkolonialen Ästhetik des Widerstands, in: Afrikanische Deutschland-Studien und deutsche Afrikanistik - ein Spiegelbild, hg. v. Michel Espagne, Würzburg 2014, S. 373-384.

Hofmann, Michael: Die Erweiterung des deutschen schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur - Grundlagen und Perspektiven, in: Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, hg. v. Michael Hofmann, Würzburg 2013, S. 47-61.

Jäger, Margret: Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs, DISS. 1996.

Jäger, Siegfried: BrandSätze. Rassismus im Alltag. DISS. 1992.

James. Carl u. Peter Garrett: Language Awareness in the Classroom, London, New York 1992.

Kißling, Magdalena: Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik, Bielefeld 2020.

KMK, Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Fassung vom 5.12.2013, abrufbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [letzter Aufruf: 3.7.2020]

Mätschke, Jens: Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat!, in: Rassismuskritik und Widerstandsformen, hg. v. Karim Fereidooni u. Meral El, Wiesbaden 2017, S. 249–268.

Mühe, Marieluise: Rassistische Diskurse im Einwanderungsland Deutschland, Das Aushandeln von Flucht und Asyl über soziale Medien im lokalen Raum, Working Paper 15 (2017), Center for North African and Middle Eastern Politics, Freie Universität Berlin, abrufbar unter: https://www.polsoz.fu-berlin.de/en/polwiss/forschung/international/vorderer-orient/publikation/working_papers/wp_15/index.html [letzter Aufruf: 3.7.2020]

Müller-Michaels, Harro: „Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons“, in: Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven, hg. v. Christian Dawidowski u. Dieter Wrobel, Baltmannsweiler 2006, S. 53–64.

Nationaler Integrationsplan, 2007, abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1> [letzter Aufruf: 3.7.2020]

Nationaler Aktionsplan gegen Rassismus, 2017, abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/116798/5fc38044a1dd8edec34de568ad59e2b9/nationaler-aktionsplan-rassismus-data.pdf> [letzter Aufruf: 3.7.2020]

Rösch, Heidi: Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur, in: Beiträge Jugendliteratur und Medien 6, 2006, 2, S. 94–103.

Rösch, Heidi: Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung, Stuttgart 2017.

Roth, Kersten Sven; Schramm, Karen u. Jürgen Spitzmüller: Phänomen „Mehrsprachigkeit“. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, in: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 93, 2018, S. 7–12.

Spinner, Kaspar H.: Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht, in: Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft, hg. v. Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann u. Jan Standke, Baltmannsweiler 2016, S. 187–200.

Wrobel, Dieter: Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik. Kanonbildung und Kanonerweiterung als Problem und Prozess, in: Germanistische Mitteilungen 68, 2008, S. 23–35.

*** English Version ***

CfP: New Perspectives on German Didactics Oriented towards Cultural and Human Sciences – Interdisciplinary and International Perspectives on Racism–Sensitive Teaching and Training at Schools and Universities (31.7.2020)

Hanover, June 2–4, 2021

Prof. Dr. Michael Hofmann (University of Paderborn); Jun. Prof. Dr. Karina Becker (Otto–von–Guericke University Magdeburg)

Racism as an ideology is reproduced at the social level and is communicated and passed on at the formal level – through political treatises, through the media and in the educational sector, writes the racism researcher Philomena Essed (cf. 1991, 15). Teachers in schools and universities thus have an important social function. Teachers in schools in particular, because they have an educational task to perform, consciously and intentionally influence the personal development of young people. They act as role models for children and young people in terms of values, attitudes and actions. Which topics they set, how they deal with them and which problems they address also shapes their pupils.

The transnational guidelines "Interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule" of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK 2013, 2) demand that teachers take action against discrimination and racism in schools and "deal with their own images of others in a self-reflective manner". But how and when should they themselves have learned these complex metacognitive and self-critical skills and have been sensitised to deal with racism critically, if not in their education and further training at universities and specialist seminars? A gap is thus crystallizing between the training of teachers and the expectations of their professional profile. (cf. Fereidooni / Massumi 2015, 5)

How can this void be filled in the training of teachers? And what tasks can German lessons take on with regard to the education of learners? What skills need to be acquired to combat discrimination and racism?

In his 1997 Model for Intercultural Communicative Competence, Michael Byram distinguishes five areas that are certainly transferable to a general diversity-sensitive teaching design. According to Byram, the development of intercultural competence includes knowledge ("savoirs") about one's own culture and other cultures, the perception of and familiarity with cultural differences, misunderstandings and conflict situations, then the sensitisation to the relativity of one's own ways of thinking and living ("savoir etre"), for example through a reflection on one's own identity in the supposedly foreign and an openness and curiosity about cultural practices, and finally various skills that need to be acquired or developed: to put oneself in another cultural context, to understand another culture and acquire new knowledge, and to cope with intercultural encounter situations in the sense of a competence to act and to critically reflect on cultural characteristics, both one's own and others ("savoir comprendre", "savoir apprendre" or "savoir faire", "savoir s'engager") (cf. Byram 1997, 34–38).

German lessons can make a decisive contribution to this by expanding the reading corpus to include multilingual literature as well as refugee and migration literature (cf. Hofmann 2006 and 2013) and, for example, also asking canonised texts or current children's and youth literature about their contribution to the development of intercultural competence (cf. Müller-Michaels 2006, 54; Becker 2019). Children's and youth literature is particularly well suited for intercultural learning because it is "close to the world of experience and feelings of the adolescents" and comes "close to their interests" (cf. Daubert and Ewers 1995, 5) and a possible empathy formation for understanding others can be used in literature lessons (cf. Spinner 2016, 187). Intercultural learning enables young people "beyond the historical perspective [...] to acquire the world in which they live" (Wrobel 2008, 25) and to acquire (inter)cultural competence. Literary reading can thus, as Abraham points out, serve as "initiation into cultural memory" (Abraham 1998, 156). Adolescents experience a place of diversity in school and classroom. Intercultural learning takes place by becoming aware of the (historical) emergence of images of the Other, illuminating images of the self and of others with the help of literature, critically questioning one's own. Literary reading can thus, as Abraham points out, serve as "initiation into cultural memory" (cf. Abraham 1998, 156). Adolescents experience a place of diversity in school and classroom. Intercultural learning takes place by becoming aware of the (historical) emergence of images of the Other, illuminating images of the self and of others with the help of literature, critically questioning one's own. Literary learning ultimately means, according to Abraham (2015, 7), "learning about literature and learning on/through literature", whereby the latter implies "social and ethical learning and the acquisition of world knowledge".

In addition to cultural, religious, national and gender diversity, linguistic diversity is increasingly determining everyday life in schools and universities. The German "Nationale Integrationsplan" of 2007 calls for multilingualism to be seen as an opportunity rather than a deficit, and for the languages of origin of children and young people with a migration background to be anchored in everyday school life. (Nationaler Integrationsplan 2007, 24). And the German "Nationale Aktionsplan gegen Rassismus" also considers "multilingualism as a basis for communication and education" (2017, 107). Rarely, however, is multilingual literature used for "more language education": "More language education, unlike multilingual or bilingual education programmes, does not aim at competence in two or more languages, but ideally sensitises students to multi-, trans- and interlingualism in every subject class. In the sense of a critique of linguicism, the approach turns against the principle of monolingualism and opens the view for plurality and interdependence in and between languages". (cf. Rösch 2017, 173) Multilingual texts can promote aesthetic, linguistic, intercultural and dominance-critical learning and also have an impact on the personality development of learners if literature is used to sensitise them to linguistic stereotyping, ethnocentrism and racist argumentation strategies. The holistic language awareness approach developed in Great Britain (cf. James/Garrett 1992) focuses in multilingual education on the cognitive level (development of meta-linguistic knowledge, language sensitisation), the affective level (emotional attitude towards languages and linguistic diversity), the social level

(role of language and social acceptance in school and society) and the power level (language abuse, language manipulation in politics, advertising, media). This approach can serve as a starting point for further research on "more language" teaching. Via the "level of power", for example, discourse-analytical investigations of interview material on everyday racist statements can be connected, which showed that "prejudices are not individually different, but are products of social discursive constructions" (cf. Mühe 2017, 21). Thus, for example, the investigations of Mühe show that racism is indeed normatively ostracized, but discursively relativized by denial strategies ("yes, but" strategy), strategies of positive self-representation, quotes from authority, victim-perpetrator conversion, etc. (see Mühe 2017, 21). The utterances are supported by linguistic images or collective symbols: Migrants appear in "packs" or "masses", do not want to adapt, are criminal. The individual disappears in racist discourses in a faceless mass and is criminalised across the board as well as hierarchised when a distinction is made between "good" and "bad" nationalities and cultures (cf. S. Jäger 1992, 212 and 232). In everyday discourse, it is also noticeable that racism and sexism are intertwined: sexism is excluded from one's own culture and projected onto others as a deplorable cultural phenomenon, so that it functions as an argumentative support for the negative evaluations of migrants (cf. M. Jäger 1996, 219).

A discourse-analytical re-reading of "classics" (e.g. Kleist's "The Engagement in Sankt Domingo", Goethe's "Iphigenie auf Tauris", Fontane's "Effi Briest", Storm's "Pole Poppenspäler") in a racism-sensitive perspective can make a contribution here to the establishment of a literary science critical of dominance in connection with the Language Awareness or Critical Whiteness approach. It is also important to develop criteria such as those presented by Rösch (2006), Becker (1981) and Mätschke (2017) in order to achieve racism-sensitive reading and to anchor perspectives critical of dominance in literature and language teaching.

By means of interdisciplinary and international perspectives, the conference wants to work out facets and components of a racism-sensitive training of teachers on the one hand, and on the other hand develop possibilities for teaching that is critical of racism and dominance and enables adolescents to participate critically in society. It is important to us that the conference contributions allow for interdisciplinary insights, but at the same time demonstrate the ability to connect to (specialist) didactic perspectives. In particular, those voices should also be heard who are (have been) victims of discrimination and racism and who would like to contribute their experiences to a scientific discussion.

Contributions are welcome,

1) which illuminate the subject of racism from a sociological, pedagogical, philosophical, psychological and historical perspective, thus creating a knowledge base for the professionalisation of teachers in dealing with racism. Racist discrimination is based on the construction of a group of people according to skin colour, culture, language, gender, religion etc. "with the aim of hierarchising and legitimising privileges of at least one other group that

benefits from it" (Rösch 2017, 164). In this context, both the discriminated and the privileged group must be regarded as a construction and naturalisation. Essed distinguishes everyday racism, socially constructed racism, institutional racism. Eggers describes racism as a "social ordering principle" (Eggers 2009, 57), which marks, differentiates, hierarchizes, excludes. What forms of racism exist / have existed? What functions does/have it had? Especially interdisciplinary and international perspectives and comparisons are welcome here.

2) which take a metareflexiv view of racism research at German and international universities. Is talking, writing and researching about racism also institutionally discriminatory, because people talk about those affected, but not about or with those affected? What is the orientation of postcolonial studies? How is research on the Shoah positioned (cf. Hofmann 2003)?

3) question racism from the perspective of a critique of dominance as a social construct in history and the present, and take up topics of "white dominance" and "white normality" from a historical and literary–historical as well as didactic perspective (cf. Hofmann 2014, Kißling 2020). What part does racism play in cultural memory, also in international comparison? Should statues, commemorative plaques of persons who have attracted attention through racist statements and deeds in synchronous and/or diachronic view be destroyed? Or should they be dealt with in a historical–critical, art–historical, artistic, educational way? To what extent can/should the formation of a cultural memory be anchored in teacher training and school lessons?

4) examine racism as a discursive relationship and, in the sense of the Language Awareness approach, make linguistic action in the socio–cultural context aware(ed) and critically examine the relationship between language and manipulation or language abuse. How can (language) knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, teaching and use be anchored in German lessons? To what extent does "more linguistic" teaching offer opportunities for integration through language? Can the separation of language of origin and language of communication and its identity and purpose orientation be abolished and an essentialist view of language avoided (cf. Roth/Schramm/Spitzmüller 2018, 8)?

5) present curricular proposals both for the university training and professionalisation of teachers on anti–discrimination and anti–racism and for (cross–curricular) school anchoring (cf. Fereidooni 2019; Hofmann 2013) How can discriminatory and racist statements be recognised (cf. the categories of Rösch [2006], Becker [1981], Mätschke [2017]), how can learners and teachers position themselves in an argumentative way and understand the function and purpose of these statements?

6) subject the subjects and materials taught in German lessons (canonical texts, schoolbooks, children's and youth literature, films, series, radio plays, Internet texts, etc.) to critical reading, whether from a literary, linguistic and/or media or communication science perspective.

7) present suitable readings for racism-sensitive German lessons. Should these give the most positive example possible of diversity or show patterns of discrimination which should then be deconstructed?

8) present the empirical results on teachers' understanding of their profession and their attitudes towards diversity and provide starting points for the further development of teaching and training in German as a foreign language.

The international and interdisciplinary conference is scheduled to take place from June 2nd to 4th, 2021, in Herrenhausen Castle near Hanover, Germany, subject to approval of funding. The conference languages are German and English.

Please send your contribution proposal for a 25-minute lecture in German or English of max. one DIN A4 page together with your bio-bibliographical data of approx. half a DIN A4 page in German or English until **9.8.2020** to

mhofmann@mail.upb.de

karina1.becker@ovgu.de

The application of young scientists is expressly desired. We make every effort to cover travel and accommodation expenses.

The contributions should be published in a conference proceedings afterwards.

The conference continues the series of "New Perspectives of a Cultural Studies-Oriented Didactics of Literature", which was first held in 2018 at the University of Paderborn under the direction of Prof. Dr. Michael Hofmann (University of Paderborn) and Prof. Dr. Sigrid Thielking (University of Hanover).