



**Deutschsprachige Literatur der Roma und Sinti im
DaF/DaZ-Unterricht: Inter-/transkulturelles Lernen
am Beispiel der Autobiographie *Gypsy* von Dotschy
Reinhardt**

Julia Podelo, Bayreuth

ISSN 1470 – 9570

Deutschsprachige Literatur der Roma und Sinti im DaF/DaZ- Unterricht: Inter-/transkulturelles Lernen am Beispiel der Autobiographie *Gypsy* von Dotschy Reinhardt

Julia Podelo, Bayreuth

Seit über einem Jahrzehnt plädieren transkulturelle Arbeiten für die Einbindung von mehr-/anders- und fremdsprachiger Literatur in der Schule. Dennoch konzentriert sich die Mehrheit der literaturdidaktischen Forschung hierzu bisher auf die klassische „Migranten-/Minderheitenliteratur“ oder auf den Einbezug von literarischen Werken aus unseren europäischen Nachbarländern. Ganz am Rande erscheinen beispielsweise (in zunehmender Anzahl) Publikationen zur Literatur deutscher Sprachinseln im Ausland (z.B. Russlanddeutsche) und (leider in noch immer zu geringem Maße) zur Literatur der Roma und Sinti. Mag dies vielleicht auch der geringeren Verfügbarkeit von derartigen Werken geschuldet sein, so erscheint es doch bemerkenswert, dass die deutschsprachige Literatur der Roma und Sinti nach wie vor von allen germanistischen Disziplinen marginalisiert, wenn nicht gar ignoriert wird - obwohl diese Bevölkerungsgruppen seit dem Mittelalter im deutschsprachigen Raum gegenwärtig sind. Dabei sind gerade hier interessante Aspekte zur kulturellen Hybridität (bedingt durch vielfältige Einflüsse auf die Kulturen der Roma und Sinti?) und zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (Spracherhalt vs. Sprachverlust des Romanes?) zu erwarten. Der folgende Beitrag möchte anhand des autobiographischen Werks der bekannten Jazzmusikerin und Sinteza Dotschy Reinhardt erste Impulse und Anreize zur Auseinandersetzung mit dieser Literatur im DaZ-spezifischen Kontext liefern. Die Analyse erfolgt unter dem übergeordneten Fokus der kulturellen Hybridität und Mehrsprachigkeit, sowie unter der literaturdidaktischen Perspektive „Autobiographien im Deutschunterricht“ und wie diese in einem DaF/DaZ-Unterrichtsetting nutzbar gemacht werden können.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren machten politische Maßnahmen und Standpunkte gegen Roma und Sinti in Europa immer wieder Schlagzeilen. Seien es die immer wiederkehrenden Räumungen von Romalagern in Frankreich, deutsche Debatten über die Arbeitnehmerfreizügigkeit, die für rumänische und bulgarische Bürger ausgesetzt werden sollte, oder die erst 2015 rigoros reglementierte fast ausnahmslose Abschiebung von Asylbewerbern aus dem Balkan. In all diesen Vorfällen zeigt sich eine Haltung, die nicht anders als antiziganistisch beschrieben werden kann. Klar ist dabei:

„Antiziganismus ist nicht nur ein Phänomen des zwanzigsten Jahrhunderts, sondern bereits seit etwa fünfhundert Jahren ein immer wiederkehrendes Element in der europäischen Geschichte, mit Verfolgungs- und Diskriminierungsgesetzen, in vielen Ländern einschließlich Deutschland, Österreich, der Schweiz, Frankreich, den Niederlanden, Spanien, Portugal und Großbritannien“ (Tebbutt 2001a: 17)

Und wie die obigen Beispiele belegen, besitzt dieses paneuropäische Phänomen nach wie vor Aktualität und Brisanz.

Während die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen an Juden und anderen bis dahin diskriminierten Bevölkerungsgruppen nach 1945 und vor allem seit den 60er Jahren stetig vorangetrieben wurde, wurden Roma und Sinti sogar von Entschädigungszahlungen ausgeschlossen und weiterhin nach bekannten Mustern ausgegrenzt (s.u.). Obwohl die Einflüsse dieser Volksgruppen in fast allen Ländern Europas seit Jahrhunderten nachweisbar sind, werden sie weiterhin oft rechtlich Nicht-Europäern – zynische Zungen würden sagen sogar Nicht-Menschen - gleichgesetzt, da ihnen grundlegende Menschenrechte, wie beispielsweise die Arbeitnehmerfreizügigkeit der EU, nur widerwillig zugesprochen werden.

Angesichts dieses Tatbestandes stellt die Literatur und Kultur (vielmehr Kulturen) der Roma und Sinti ein gerade für den Deutschunterricht im europäischen Ausland spannendes Unterrichtsthema dar: Länderspezifische Entwicklungen, Einstellungen und Umgangsweisen, aber auch kollektive Erfahrungen der Roma und Sinti in den Ländern Europas können mit den sie betreffenden Ereignissen im deutschen Sprachraum verglichen und kritisch im Rahmen eines inter-/transkulturellen Settings diskutiert werden, um antiziganistische Muster aufzudecken, wie Strauß sie versteht:

„Mit Antiziganismus bezeichnen wir demzufolge sowohl die Gegnerschaft gegenüber Sinti und Roma im Rahmen politischer Bewegungen mit nationalistischen und rassistischen Programmen als auch die Gesamtheit der Bilder und Mythen vom ‚Zigeuner‘, also im einzelnen die gängigen Klischees, die Bestandteil des kulturellen Erbes in der Literatur, der Musik und anderen gesellschaftlichen Bereichen geworden sind“ (Strauß 2001: 101)

Der vorliegende Artikel möchte besonders dazu anregen, nicht weiter „über“ die betroffenen Minderheiten zu reden, sondern sich in persönliche Begegnungen zu begeben, wie sie mittels der Lektüre autobiographischer Werke im Unterricht zumindest inszeniert werden können.

Den allgemeinen Ausführungen zur Geschichte und Kultur sowie deutschsprachigen Literatur der Roma und Sinti schließt sich die ausführlichere Analyse des autobiographischen Werks Dotschy Reinhardts (2008) *Gypsy: Die Geschichte einer großen Sinti-Familie* an, welches hinsichtlich kultureller Hybridität, Mehrsprachigkeit und als Autobiographie näher untersucht wird. Dem folgen einige didaktische Anregungen zur Verwendung des Werks als Unterrichtsgegenstand.

2. Kurze Geschichte der Roma und Sinti in Europa/Deutschland

Die Darstellung der Geschichte der Sinti und Roma erweist sich als ein schwieriges Unterfangen:

„D[ie historische] Wahrheit zu finden, ist deshalb schwer, weil es noch immer nur wenige Quellen gibt, die einer wissenschaftlichen Prüfung standhalten, und vorhandene Angaben über die ganze Welt verstreut sind. Es liegen relativ viele, meist populäre Bücher zur Thematik vor, aber eine umfassende und kritische Analyse der Geschichte der Roma und Sinti gibt es bisher nicht“ (Djuric et al. 2002: 19; s. auch Reemtsma 1996: 17)

Konkrete Ausführungen zur Siedlungs- und Wandergeschichte der Roma und Sinti in unterschiedlichen Ländern der Welt, angereichert mit Hintergrundfakten zur jeweiligen kulturellen Ausprägung, liefern v.a. Djuric et al. (2002), kürzer aber ebenfalls zu empfehlen Reemtsma (1996) und Tebutt (2001). Eine kritische Auseinandersetzung bietet Bogdal (2014).

Erste sichere Belege sprechen für eine Ankunft der Roma und Sinti in deutschsprachigen Gebieten im 13. Jahrhundert, die erste urkundliche Erwähnung ist auf 1407 in Hildesheim datiert (Reemtsma 1996: 27; Tebutt 2001c: 8, 17). Von Beginn an beherrschen innerhalb der Bevölkerung des damaligen Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation vorwiegend Misstrauen und Vorurteile den Umgang mit den Ankommenden, die über die folgenden 600 Jahre dieselben bleiben sollen (Diebstahl, Zauberei, Unglaube, Faulheit usw.) (Djuric et al. 2002: 81, 195, 198ff.). Ab dem 18. Jahrhundert werden Sinti und Roma ähnlich den Juden in vielen deutschen Staaten für vogelfrei erklärt, wobei die Argumente für die Diskriminierung beider Gruppen im Wesentlichen dieselben sind. So gesehen sind die Wurzeln des Antiziganismus eng mit dem Antisemitismus in Europa verwoben (Strauß 2001: 101ff.). Die während der NS-Zeit weiter ausgebaute Vernichtung der Sinti und Roma und deren schleppende Aufarbeitung nach 1945 beeinträchtigen das Selbstbewusstsein der Sinti und Roma als eigenständige Volksgruppe für lange Zeit, insbesondere da sich der Umgang der Behörden und Bevölkerung nicht wesentlich geändert hatte, dies gilt für Deutschland wie auch für die UdSSR oder andere vor allem osteuropäische Staaten (Djuric et al. 2002: 23f., 29; Tebutt 2001a: 27ff.).

Besonders frappierend sind dabei zwei Ereignisse der Nachkriegszeit: 1956 entschied der Bundesgerichtshof, dass in der NS-Zeit verfolgten Roma und Sinti keine Entschädigung zustünde: „Alle staatlichen Verfolgungsmaßnahmen vor 1943 seien legitim gewesen, weil sie von ‚Zigeunern‘ durch ‚eigene Asozialität, Kriminalität und

Wandertrieb‘ selbst veranlasst gewesen seien. Eine wesentliche Passage aus dem Urteil: ‚Sie neigen, wie die Erfahrung zeigt, zur Kriminalität, besonders zu Diebstählen und Betrügereien, es fehlen ihnen vielfach die sittlichen Antriebe der Achtung vor fremdem Eigentum, weil ihnen wie primitiven Urmenschen ein ungehemmter Okkupationstrieb eigen ist.‘“ (Schwartz et al. 2016). Das zweite Ereignis betrifft die konsequente Weiterverfolgung von Roma und Sinti auf Basis der Akten der NS-Zeit, wie sie in Bayern bis 1970 in der sog. „Landfahrerzentrale“ ausgeübt wurde. Selbst 25 Jahre nach dem Krieg veränderte sich der behördliche Umgang kaum (Strauß 2001: 107ff.):

„In Hamburg wurden Personen-, Lichtbild-, Zigeunernamen-, Merkmals- und Kraftfahrzeugkarteien angelegt. Die mehrstelligen Nummern in den Merkmalskarteien waren zum Beispiel dieselben, welche die SS den Sinti und Roma in den Konzentrationslagern auf die Haut tätowiert hatte“ (Djuric et al. 2002: 210)

Erst 1995 wurden die rund 80 000 Sinti, die bereits seit über 600 Jahren in Deutschland ansässig sind, als Minderheit in Deutschland anerkannt und rechtlich anderen Minderheiten wie Friesen, Sorben und Dänen gleichgestellt. Die über 130 000 Roma, die vor allem im 20. Jahrhundert aus osteuropäischen Gebieten vorwiegend ins Ruhrgebiet siedelten, sind strenggenommen nicht eingeschlossen (Djuric et al. 2002: 212ff.; Tebbutt 2001c: 169).

3. Kulturen und Literatur der Roma und Sinti in Deutschland

Da eine vollständige Darstellung der Roma und Sinti Kulturen unmöglich ist, sollen hier nur einige Aspekte dargestellt werden, die als kleine Einführung dienen soll und bei der Analyse des ausgesuchten Werks zum Tragen kommt. Die hermetische Verslossenheit der Roma- und Sintikulturen und vielmehr noch ihre innere Heterogenität, die noch viel weniger ein eindeutiges Bild zu entwerfen erlaubt, erweisen sich aber selbst innerhalb der tsiganologischen Forschung als Grundproblematik (Streck 2008: 21). Bedingt durch den indischen Ursprung verfügen Roma und Sinti über einige kulturelle Eigenheiten, die bereits aus der indischen Kultur bekannt sein dürften (Reemtsma 1996: 61). Es handelt sich hierbei einerseits um das Kastensystem, welches sich bei Roma und Sinti vorrangig in den unterschiedlichen beruflichen Orientierungen der einzelnen Sippen wiederfindet (Djuric et al. 2002: 21, 35ff.). Andererseits zählen hierzu Elemente des Glaubens und religiösen Kultes, die trotz Übernahme der jeweiligen Landesreligion immer noch erkennbar sind. Neben Heiligen im christlichen Sinne ist noch der Glaube an Dämonen, heilige Wesen aber auch Naturgeister und

rachsüchtige Totengeister (sog. *mulo*, Reemtsma 1996: 67) unter Roma und Sinti lebendig.

Reemtsma nennt insgesamt zwölf Merkmale, die mehr oder weniger allen europäischen Sinti und Roma gemein sind:

- „1. Abgrenzungen unterschiedlicher Intensität gegenüber den Mehrheitsbevölkerungen (gadze) und gegenüber anderen Romagruppen;
2. die Sprache [...]
3. die Sozialorganisation, in der die verschiedenen Ebenen verwandtschaftlicher Organisation von zentraler Bedeutung sind, diesen jedoch je nach Gruppenzugehörigkeit auch unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird;
4. Formen der mehr oder weniger stark institutionalisierten internen rechtlichen und politischen Selbstverwaltung [die sog. *kris*, Anmerk. d. Verf.];
5. die Existenz eines sozialen Kontrollsystems bestehend aus einer Konzeption von ritueller Reinheit/Unreinheit, für das die verschiedenen Gruppen auch unterschiedliche Begriffe verwenden;
6. die Berufsstruktur, in der die Selbstständigkeit einen hohen Stellenwert besitzt und die einzelnen Gruppen entweder mono- oder pluriprofessionell sind;
7. ein historisches Selbstverständnis als reisende oder seßhafte Gruppe;
8. die Religion, die die Zugehörigkeit zu christlichen (katholisch, evangelisch, orthodox), muslimischen und freikirchlichen Glaubensgemeinschaften mit Elementen anderen Ursprungs verknüpft;
9. die Sozialisation der Kinder, die früh in das Alltagsleben der Eltern integriert und als Erwachsene angesehen werden;
10. die starke Trennung der männlichen und weiblichen Lebenssphären;
11. die Bedeutung der Heirat zur Herstellung von Allianzen zwischen Familien, wobei die Frau unberührt sein soll und der Prozeß der Partnerwahl unterschiedlich verläuft (Absprachen zwischen den Vätern/Eltern mit und ohne Konsultation der Kinder; Entführung der Geliebten bzw. gemeinsames Weglaufen des zukünftigen Paares; einfaches Zusammenleben der Partner);
12. [sic!] die mehrschichtige Identität, d.h. die meisten Roma verstehen sich gleichzeitig als Angehörige einer bestimmten Romagruppe oder als Roma und als Angehörige der jeweiligen (regionalen und/oder nationalen) Mehrheitsbevölkerungen“ (Reemtsma 1996: 60f.)

Neben all diesen mehr oder weniger bekannten Aspekten ist sicherlich die nur mündlich überlieferte Sprache der Roma und Sinti, das Romanes oder Romani chib, das am besten erforschte Merkmal dieser Volksgruppen.

Die geringe Anzahl an deutschsprachiger Literatur von Roma und Sinti erklärt Tebbutt mit dem ihnen lange Zeit verwehrten Zugang zu Bildung und damit zu Lesen und Schreiben (Tebbutt 2001b: 155; Wilhelm 2009). Sie greift als besonders kritische Beiträge der deutschsprachigen Roma- und Sintiliteratur insbesondere die Reminiszenzen von Alfred Lessing (1993 *Mein Leben im Versteck: Wie ein deutscher Sinti den Holocaust überlebte*), Ceija Stojka (1988 *Wir leben im*

Verborgenen: Erinnerungen einer Rom-Zigeunerin; 1992 *Reisende auf dieser Welt*) sowie Karl Stojka (1994 *Auf der ganzen Welt zu Hause*) auf (Tebbutt 2001b). An dieser Auswahl wird bereits ersichtlich, dass die Gattung der Autobiographie eine wichtige Rolle in der Literatur der Roma und Sinti einnimmt (Reemtsma 1996: 83; s. auch Wilhelm 2009), worin das bereits angesprochene neue Selbstbewusstsein der jüngeren Generationen zum Tragen kommt:

„Die zeitgenössische Literatur der Roma und Sinti stellt die traditionellen, stereotypen Bilder des dämonisierten oder romanisierten Zigeuners in Frage und bietet an ihrer Stelle Darstellungen einer ethnischen Gruppe mit ihrer eigenen Tradition und einer sehr spezifischen Geschichte der Diskriminierung und Verfolgung“ (Tebbutt 2001b: 165)

Anders hingegen sieht es mit der Darstellung von Figuren der Roma und Sinti in der deutschsprachigen Literatur aus, die mittlerweile besser erforscht ist, jedoch zusammenfassend auch kein positives Bild auf Roma und Sinti zu geben vermag, sondern zwischen romantischer Stilisierung und klischeebelasteter Stereotypisierung schwankt (Djuric et al. 2002: 214; Strauß 2001: 104–107). Die geringe Beachtung der den Roma und Sinti eigenen Literatur in der literaturwissenschaftlichen Forschung erscheint vor allem aus transkultureller Perspektive bedauerlich: Jacobs/Ries sprechen der sich über staatliche Grenzen hinwegsetzenden Kultur der Roma und Sinti ein ganz eigenes „Innovationspotential“ zu, welches gerade im Hinblick auf Inter-, vielmehr noch Transkulturalität, interessante Ansatzpunkte für eine weitere Auseinandersetzung liefern kann: „weg vom kulturellen Inseldenken der epochalen Nationalstaatverortung, hin zum Verständnis von Kultur als vielfältigem, Grenzen überwindenden Prozess“ (Jacobs & Ries 2008: 9).

4. Literaturwissenschaftliche Analyse

4.1 Die Autorin Dotschy Reinhardt (*1975)

Dotschy Reinhardt ist vorrangig aufgrund ihrer musikalischen Leistungen im Bereich des Jazz bekannt und kann bisher nur auf eine recht kurze Autorenbiographie zurückblicken. Das hier analysierte autobiographische Werk *Gypsy – Die Geschichte einer großen Sinti-Familie* (2008) stellt ihr Debüt als Autorin dar. Diesem folgte 2014 das zwischen Sachtext und Autobiographie anzusiedelnde *Everybody's Gypsy – Popkultur zwischen Ausgrenzung und Respekt*. Während beide Werke Eingang in die Feuilletons großer Tageszeitungen gefunden haben und diverse Interviews mit der

Autorin in einschlägigen Musik- oder Kulturmagazinen vorliegen, ist sie in der literaturwissenschaftlichen Forschung (noch) vollständig abwesend. Dies mag unter Umständen dem vorrangig naiv-autobiographischen Charakter ihrer Prosa geschuldet sein, ist jedoch, wie im Folgenden dargelegt wird, nicht gerechtfertigt.

4.2 Autobiographie im Unterricht

Dotschy Reinhardts Autobiographie stellt sicherlich kein literarisches Musterbeispiel à la Goethes *Dichtung und Wahrheit* dar, präsentiert jedoch eine gerade für den DaF-/DaZ-Unterrichtskontext gut verwertbare und wohl eher als 'naiv' zu bezeichnende Autobiographie (Jeßing & Köhnen 2007: 208; Steinbrenner 2006: 32). Die Gattungsdefinition der Autobiographie ist Gegenstand zahlreicher Publikationen und soll hier nur in Bezug auf das zu untersuchende Werk kurz angerissen werden. Ihr inhaltlicher Gegenstand scheint „als Darstellung des *ganzen* eigenen Lebens von der Geburt bis zum Zeitpunkt der Niederschrift“ (Killy 2005: 22419) noch klar definierbar, trägt sie „als halb-authentische, halb-literarische Gattung“ (Jeßing & Köhnen 2007: 208) die Dualität Fiktion – Realität fest in sich (Killy 2005: 22423), welche wiederum ihre Konturen weniger greifbar macht.

Denn mag auch nach Lejeune zwischen Leser und Autobiograph ein „autobiographischer Pakt“, der ersterem ein Bemühen um faktische Realität suggeriert (Drügh & Ewers 2012: 389; Holdenried 2000: 27), so „sind Autobiographien stets auch sprachlich-literarische Konstruktionen“ (Drügh & Ewers 2012: 389), die neben einer subjektiven Auswahl der Lebensereignisse auch stilistischen Überarbeitungen und Selbstdarstellungstendenzen unterliegen. Im Kern bedeutet dies: Autobiographien sind nicht *per se* wahrheitsgetreu.

Gerade in der älteren Rezeptionsgeschichte der Autobiographie als „Untergattung der Geschichtsschreibung“ (Steinbrenner 2006: 31) war die Vorstellung prägend, dass das „Einzelleben [...] nichts anderes als die individuelle Ausschnittsvergrößerung der ‚großen‘ Geschichte“ (Dilthey 1989: 26, zitiert nach Holdenried 2000: 22) sei. Diese Repräsentativität des eigenen Lebens für die Geschichte eines ganzen Volkes beansprucht auch Reinhardt für sich, wenn sie schreibt:

„Ich habe es mir dennoch zur Aufgabe gemacht, den hartnäckigen Vorurteilen gegenüber meinem Volk, die auch heute noch bestehen, etwas entgegenzusetzen. Ich kann die Welt einer Sinteza beschreiben, ich kann ehrlich darüber schreiben, wie es einer Sinti-Frau im

Deutschland von heute ergeht. Ich kann auch darüber schreiben, wie meine Familie ihr Leben bis heute gemeistert hat“ (Reinhardt 2008: 34)

Dieser Wahrheitsanspruch der Autobiographien darf jedoch nicht unreflektiert übernommen werden, da „in ihnen der Autobiograph seine Lebensgeschichte nicht abbildet oder re-konstruiert, sondern im und als Text und nach den Regeln, die speziell für den autobiographischen Diskurs gelten entwirft bzw. konstruiert“ (Steinbrenner 2006: 32). Die Unvollständigkeit und Distanz zur Historiographie benennt auch Reinhardt selbst in ihrem Schreiben:

„Ich will also nicht nacherzählen, was andere besser erzählt haben, ich will nicht nachrechnen, ob während der Nazizeit 400 000, 500 000, oder doch 800 000 Sinti und Roma umkamen, worüber die Historiker streiten, weil das Größen sind, die ich mich als Zahl geopferter Menschenleben nicht vorstellen kann“ (Reinhardt 2008: 119)

Ihrem Schreiben sind vielmehr persönliche Absichten vorangestellt: „Die Menschen sollen mich kennenlernen, wie ich wirklich bin, um sich ihr eigenes Bild machen zu können“ (Reinhardt 2008: 45). Reinhardts Werk ist damit Ausdruck einer jüngeren Generation von Roma und Sinti, die „den starken Drang [spüren], ihre eigene Geschichte selbst zu erzählen, über ihr Leben und insbesondere ihr Leiden im Holocaust zu reflektieren“ (Tebbutt 2001b: 165). Den bedeutendsten Teil der Erzählung dürfte sicherlich die sorgfältige Aufarbeitung der Vergangenheit der Sinti und Roma sein, insbesondere hinsichtlich der an ihnen begangenen Verbrechen in der NS-Zeit und danach sein, die immer wiederkehrend an unterschiedlichen Stellen des Werks zu finden sind, und durch eigene Familienbeispiele oder persönliche Erlebnisse von Rassismus dem Leser auch emotional näher gebracht werden, sodass er sich am Ende nicht in eine moralisierende Geschichtsstunde versetzt sieht. Vielmehr erfüllt sich in *Gypsy. Die Geschichte einer großen Sinti-Familie* das, was Lixl-Purcell noch als didaktischen Wunsch formulierte: „Jede Autobiographie bietet dem Leser einen eigenen Zugang zur Geschichte und einen anderen Rahmen der Auslegung“ (Lixl-Purcell 1992: 138). Zugleich ist es aber auch das probate Mittel und Produkt der eigenen Identitätssuche der Autorin, welche nach Wilhelm in einer kulturellen Hybridität münde:

„Die Sinti- und Roma-SchriftstellerInnen nutzen die Möglichkeiten literarischen Schreibens für eine eigene Identitätskonstruktion. Gerade auch die künstlerischen Ambiguitäten werden ausgeschöpft, um sich selbst darzustellen und sich kulturell zu repräsentieren. Dabei entwickelt sich diese Darstellung immer stärker weg von den homogenen und durch die Mehrheitsgesellschaft festgeschriebenen Kultureinheiten hin zu einer in sich höchst differenten und heterogenen, auch prozesshaften und sich verändernden Konstruktion einer kulturellen Identität“ (Wilhelm 2009)

4.3 Kulturelle Hybridität

Kulturelle Hybridität soll im Folgenden unter der Perspektive der kulturellen Identität des Kollektivs einerseits und des erzählenden Ichs andererseits und vor allem in Abgrenzung zur (angenommenen) Identität der Mehrheitsbevölkerung, in diesem Fall der Deutschen, näher beleuchtet werden. Als hybrid wird dabei dasjenige Identitätsverständnis aufgefasst, das einen dritten Raum für sich beansprucht:

„Hybridität lässt sich nicht auf eine bloße Vermischung heterogener kultureller Einflüsse reduzieren. Vielmehr ist sie als ein kulturell vielstimmiges, permanentes Aushandeln und Übersetzen kultureller Zeichen in einem Zwischenraum (*in-between-space*) gedacht. Das ›Zwischen‹ ist nicht externe Grenze zwischen zwei Kulturen, sondern immer schon interne kulturelle Differenz“ (Drügh et al. 2012: 476)

In Bezug auf die Wir-Identität finden sich bei Reinhardt klare Worte, die zunächst keine hybride Identität vermuten lassen, sondern vielmehr das Bild einer völlig integrierten Gemeinschaft von Sinti entwerfen, „die nichts wollten als ihr kleines Stück vom Glück wie die anderen Menschen um sie herum auch“ (Reinhardt 2008: 21f.): „Aber eigentlich, denken viele von uns, sind wir so wie alle anderen Deutschen auch. Unsere Träume bestehen aus einem Einfamilienhäuschen mit einem kleinen Garten und einem Auto davor“ (Reinhardt 2008: 17). Reinhardt bricht damit schon zu Beginn ihrer Autobiographie eventuelle voreingenommene Erwartungshaltungen gegenüber den Roma und Sinti als kulturell Außenständige der deutschen Gesellschaft.

Sie differenziert zudem zwischen den in Deutschland sesshaften Sinti und den zugewanderten Roma aus Osteuropa und dekonstruiert damit erste Vorurteile einer wie auch immer gearteten „Zigeuner“-Gemeinschaft:

„Niemand sagt, dass Schweizer und Österreicher und Deutsche dasselbe Volk sind, nur weil ihre Sprachen sehr ähnlich klingen. Die würden sich alle gegen eine solche Unterstellung wehren, mit Händen und Füßen. Aber warum sollen Roma und Sinti froh darüber sein und zustimmen, dass sie immer in einen Topf geworfen werden?“ (Reinhardt 2008: 196)

Diese Dekonstruktion von Vorurteilen erfolgt bei ihr immer durch das Übertragen auf Fallbeispiele, die einem deutschen Nicht-Sinti den Spiegel vorzuhalten versuchen, sei es der Deutsche als klassischer Einfamilienhaus-Besitzer oder als *Anderer* im Vergleich zu seinen deutschsprachigen Nachbarvölkern. Fast mag es scheinen, dass ihre Abgrenzung gegen Roma zu einer noch eindeutigeren Positionierung der Wir-Identität als *Deutsche* führt:

„Die meisten deutschen Sinti leben heute wie alle anderen Deutschen auch in Wohnungen und Häusern, sie gehen normalen Berufen nach, sind Angestellte oder kleine Gewerbetreibende, leben in Kleinfamilien, tanzen freitags in der Disco, waschen samstags ihre Autos und gehen sonntags in die Kirche“ (Reinhardt 2008: 38)

Die vorherige kulturelle Eindeutigkeit wird bereits wieder brüchig und es eröffnen sich erste hybride Identitätskonstruktionen: „Wir sind hier so verwurzelt und in vielen Dingen den Deutschen so ähnlich geworden, dass wir uns für die paar Eigenheiten, in denen wir uns noch von ihnen unterscheiden, nicht schämen brauchen“ (Reinhardt 2008: 45f.). Reinhardts Werk ist durchzogen vom Spiel mit Klischees sowohl in Bezug auf Roma und Sinti als auch die Deutschen und zeigt vielfältige interessante Vorstellungen eines wie auch immer gearteten *Deuschtums*:

„Wir sind keine Inder mehr, wir sind Europäer. Der Sinto ist Europäer, der mit seiner Eigenart integriert sein will. Warum auch nicht? Überall gibt es einen Trachtenverein, einen Schützenverein, eine Blasmusik. Warum sollen wir nicht auch unsere kulturellen Eigenarten behalten? - Ein Bayer ist in erster Linie Bayer, dann erst Deutscher. Ein Schwabe ist vor allem Schwabe, dann Bundesrepublikaner. Genauso ist das bei uns. Ich bin ein Sinto, und dann bin ich genauso ein Deutscher, aber erst dann“ (Reinhardt 2008: 189)

Der Leser wird immer wieder provoziert und herausgefordert solchen Behauptungen ein „Nicht alle Deutschen sind gleich“ entgegen setzen zu wollen und sieht sich letztlich in die Lebenssituation der Autorin versetzt, deren Alltag vom Umgang mit solchen Vorstellungen geprägt ist.

Ihre Zugehörigkeit zu Deutschland ist keine natürliche, sondern vielmehr eine selbst betriebene Assimilation, ein Deckmantel für das eigene Ich: „Wir sprechen Deutsch, damit keiner hört, dass wir eine andere Sprache haben, wir rufen uns mit deutschen Namen, die wir unseren Kindern gegeben haben, damit sie in ihren Akten keine Sonderlinge sind“ (Reinhardt 2008: 46). Diese Ausdifferenzierung zwischen *Sinti* vs. *Deutsche* bleibt aber nicht bestehen, sondern wird in einer alle Menschen umfassenden, plädoyerähnlichen Aussage wieder zusammengeführt, ohne den für sich beanspruchten Zwischenraum aufzugeben: „Gemeinsam ist Sinti und Roma allerdings, dass sie nicht als Menschen zweiter Kategorie bezeichnet oder behandelt werden möchten“ (Reinhardt 2008: 38).

Auch in Bezug auf sich selbst erscheint Reinhardt anfangs noch klar positioniert: „Ich bin eine Sintiza. Sintitsa. Sinteza. Sinteza“ (Reinhardt 2008: 37). Doch wandelt sich dieser Eindruck im Laufe der episodenhaften Erzählungen. Die hybride Position der Erzählerin zwischen den sie umgebenden Kulturen wird besonders in der Schilderung

ihrer Kindheit deutlich, die sie kindlich-naiv in ihrem eigenen, märchenhaften „Königreich“ verbringt (Reinhardt 2008: 19). Das kindliche Ich ihrer Autobiographie bietet eine gefilterte Sicht auf die Wirklichkeit, in der es negative Aspekte dieses kindlichen Königreichs, die verschmutzte Wohnsiedlung, die Armut und Eingengtheit konsequent ausblendet (Reinhardt 2008: 19ff.). Dass hier das erzählende Subjekt eine idealisierte Sicht auf die Welt schildert, und damit einen nur für die Erzählerin vorhandenen dritten Ort entstehen lässt, zeigt die Perspektive des späteren, erwachsenen Ichs:

„Als ich ein kleines Kind war, wusste ich nicht einmal, dass Großmutter extra einen Namen für die Welt draußen hatte. Ja ich wusste nicht einmal, dass es so etwas wie die Welt Draußen gibt, denn ich war immer mittendrin in meiner Familie, in meiner Sippe, in meinem Volk. Ich wuchs auf wie in einem schützenden Kokon aus Liebe, Zärtlichkeit und Nähe. Was sollte mich die fremde Welt angehen?“ (Reinhardt 2008: 24)

Die kulturell hybride Lebensweise, die die Erzählerin in der Kindheit in eigene Fantasiereiche führte, bleibt auch im Erwachsenenalter als „Doppelleben“ bestehen:

„wir lebten unser Leben, und das Dorf lebte seines. Ich hatte sogar zwei Leben - das in Wetzisreute bei meinen Eltern und das als Prinzessin im Haus meiner Oma in Ummenwinkel. Mein Doppelleben hatte viele Vorteile. Ich bekam nicht nur doppelt Kleider, Spielsachen und Süßigkeiten, sondern ich durfte auch Doppelgeburtstag, Doppelostern und Doppelweihnachten feiern. Das ist heute noch so“ (Reinhardt 2008: 62)

Die Wahrung dieses Doppellebens wird zu einer identitätserhaltenden Aufgabe, wenn es beispielweise darum geht, im Gesangsunterricht an der Schule der Aufforderung der Lehrer, ein Lied der Sinti vorzutragen, Einhalt zu gebieten: „Ich hatte das Gefühl, als würden die anderen sonst einen Einblick in mein Leben erhalten, der ihnen nicht zustand, weil Schule für mich in einem Bereich stattfand, der weit außerhalb meines Lebens lag“ (Reinhardt 2008: 151). Das erwachsene Ich lebt nicht mehr nur in der Welt der Sinti, es distanziert sich sogar von dem Weltbild der Älteren: „Ich fühle anders als meine Oma, weil ich aus einer anderen Generation bin, die das Recht auf freie Bildung hat, auf Chancengleichheit“ (Reinhardt 2008: 33) und verweigert deren unweigerlich zur kulturellen Selbstaufgabe führende Assimilation, indem sie das Spiel mit Vorurteilen zu ihrem Recht erklärt: „So ist es für mich keine ‚Zigeunerromantik‘, wenn ich von einem eigenen Wohnmobil träume, um im Sommer unabhängig von stickigen Hotels und überfüllte Zügen unterwegs sein zu können“ (Reinhardt 2008: 45). Sie hat für sich einen neuen Weg eröffnet und eine hybride Identität gefunden:

„Mit den Deutschen geht es mir heute anders, ich lebe mitten unter ihnen und auch mit ihnen, doch wenn mich jemand fragt, wo ich herkomme, sage ich immer, dass ich eine Sinteza bin, eine Frau aus dem Volk der Sinti. Aber auch eine Ravensburgerin, oder eine Berlinerin, zumindest zur Zeit“ (Reinhardt 2008: 11)

Auch an der Figur des Vaters wird deutlich, dass die kulturelle Identität als Sinto/Sinteza nur eine von vielen individuellen Rollen darstellt und nicht die einzig bestimmende sein kann:

„Schade nur, dass sie [die Nachbarn] in meinem Vater »nur« den »Zigeuner« sehen, und nicht den Menschen oder den Vater oder den Antiquitätenhändler, den Nachbarn, den Hundebesitzer, den Wirtshausbesucher - wen auch immer, unabhängig von seiner ethnischen Zugehörigkeit“ (Reinhardt 2008: 62)

Wilhelm sieht genau hierin die besondere Leistung dieser Autobiographie:

„Diese Identitätsdefinition ist vielseitig, widersprüchlich und prozesshaft. Kulturelle Identität ist für Reinhardt, als erste Repräsentation der jungen schreibenden Generation von Sinti, nicht absolut und fest definierbar, sondern variabel und relativ“ (Wilhelm 2009)

Ihr Selbstverständnis als Sinteza und Deutsche wird durch eine kosmopolitische Orientierung erweitert, Reinhardt beschreitet damit nicht nur einen eigenen dritten Raum, sondern die ganze Welt als ihre Heimat:

„Ich habe kein Land, das nur meinem Volk gehört, weil Sinti noch nie in ihrer Geschichte ein eigenes Land hatten oder weil das schon so lange her ist, dass wir es längst vergessen haben - aber ich habe ein Vaterland, in dem meine Eltern und Großeltern und Urgroßeltern aufwuchsen, und das ist Deutschland. Das Land meiner Träume aber sind die Vereinigten Staaten von Amerika, denn dort sprudeln die Quellen der Musik, die mich erfüllen und tragen und die ich mit dem Strom der Musik verbinden kann, die mir aus den Erinnerungen meines Volkes haften geblieben ist. Doch gibt es auch ein Land, in dem der Teil meiner Familiengeschichte spielt, die mir vielleicht für immer unter einem geheimnisvollen Schleier unvollständiger Erinnerungen und nie niedergeschriebener Aufzeichnungen verborgen bleiben wird, und das ist Frankreich. [...] Seither kann ich nicht damit aufhören, es zu bereisen, und wenn ich Französisch könnte, wäre ich wunschlos glücklich, mein zweites Vaterland betreffend“ (Reinhardt 2008: 267)

Dieses kosmopolitische Verständnis wird dann wieder humvovoll auf das Kollektiv ausgedehnt: „Wir waren die ersten echten Kosmopoliten. Würde es Leben auf dem Mars geben, ich glaube, dann wären die ersten Menschen dort oben Sinti“ (Reinhardt 2008: 181). Was sie für sich als *Doppelleben* titulierte beschreibt sie für die Gesamtgruppe der Sinti „eine Art Leben im Zwiespalt, zwischen zwei Welten, die wir beide kennen, die wir beide intensiv erlebt haben, von denen wir uns aber keiner zweifelsfrei zuordnen können“ (Reinhardt 2008: 211). Sie besiedelt damit einen

Zwischenraum innerhalb der Mehrheitsgesellschaft, der für die Volksgruppen der Sinti und Roma auch in der tsiganologischen Forschung als sozialhistorischer Kontext angenommen wird (Streck 2008: 23).

4.4 Mehrsprachigkeit

Streck sieht in der Mehrsprachigkeit ein Wesensmerkmal der meisten Roma- und Sintikulturen, da „die perfekte Beherrschung der regional dominanten Sprache in Gebot der Überlebenskunst ist“ (Streck 2008: 36). Diese primäre Mehrsprachigkeit als das Beherrschen mehrerer Sprachen, die sich im Werk Reinhardts zum einen inhaltlich und sprachlich in Form von Liedziten manifestiert (s.u.), kann in einem sekundären Mehrsprachigkeitsverständnis auch in der Mehrstimmigkeit der Erzählung gesehen werden, in der immer wieder mündliche Zitate ihrer Verwandten Eingang finden. Damit eröffnet es auch den Gegensatz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit als mehrsprachige Erzählform und insbesondere wenn es um die Vergangenheitsbewältigung der älteren Generation geht, auch den zwischen Verstummen/Schweigen und Reden, wenn sie ihre Großmutter folgendermaßen zitiert:

„Darüber, was dort wirklich passiert ist, konnte sie nicht sprechen, genauso wenig wie die, die im KZ waren, darüber sprechen konnten - die wenigsten jedenfalls. »Ich erzähle nichts«, sagte sie, »weil Worte nicht ausreichen, um darüber zu berichten, sie können das Schreckliche nicht beschreiben, niemand kann das Schreckliche verstehen, wenn er nur die Worte hört, die darüber erzählen«“ (Reinhardt 2008: 29)

Mit ihrem Schreiben, mit Schriftlichkeit wird dieses Nicht-Sprechen überwunden:

„Erst jetzt, mit einem Abstand von mehr als einem halben Jahrhundert, können Menschen meines Volkes schriftlich das bis dahin Unausprechliche artikulieren, erst jetzt tauchen die ersten Veröffentlichungen von Zeugnissen auf, in denen Sinti über die schreckliche Zeit berichten“ (Reinhardt 2008: 34)

Zudem findet das Schreiben auf Deutsch statt. Es mag zunächst logisch erscheinen, da Mündlichkeit ein Wesensmerkmal ihrer Muttersprache Romanes ist, doch ergeben sich unter dem Stichpunkt „Schreiben in der Sprache der Unterdrückten“ Anknüpfungspunkte an den Diskurs der deutschsprachigen Holocaustliteratur. Nichtsdestotrotz hat die Mündlichkeit und orale Erzähltradition (s.o.) des Romanes für Reinhardt und viele Sinti eine außerordentliche Rolle:

„Romanes ist eben keine Schriftsprache, was ich nicht als Makel sehe, sondern als dessen hervorstechende Eigenschaft, als Qualitätsmerkmal. [...] Es braucht deshalb keine

Bücher, sondern es braucht Menschen, um diese Sprache weiterzugeben, von Generation zu Generation, wie wir das schon immer getan haben.“ (Reinhardt 2008: 48)

Die mündliche Kommunikation auf Romanes dient also nicht der eigenen Abgrenzung, sondern dem Ausdruck der eigenen innersten Empfindungen: „Natürlich kann ich mich in dieser Sprache [Deutsch] genauso gut ausdrücken, nur wenn es um Herzensangelegenheiten geht, fällt es mir leichter auf Romanes“ (Reinhardt 2008: 217) und dem Erhalt der eigenen Kultur: „Ich spreche mit allen meinen Leuten Romanes - nicht, um Deutsche auszuschließen, sondern um unsere Sprache lebendig zu erhalten. Dass dann, wenn Deutsche mit am Tisch sitzen, Deutsch gesprochen wird, ist selbstverständlich“ (Reinhardt 2008: 46f.). Nach Wilhelm (2009) übernimmt das Romanes bei Reinhardt sogar „identitätsstiftende Funktion“ (Wilhelm 2009), da es zugleich Heimatersatz ist:

„Wir haben kein eigenes Land auf dieser Erde, keinen eigenen Staat, keine eigene Regierung. Wir haben nichts als unsere Kultur und unsere Sprache, die uns zusammenhält, auf die wir uns berufen und mit der wir uns auch abgrenzen können. Unsere Sprache ist das einzige Terrain, auf dem wir uns frei und ungehindert, unbeobachtet und diskret bewegen können. Sie ist unser Rückzugsgebiet, unser über die Jahrhunderte gehüteter Schatz“ (Reinhardt 2008: 47)

Neben der vorherigen Taktik, Vorurteile über Vergleiche oder Klischees zu Deutschen zu entkräften, geht Reinhardt zudem den Weg der Ehrlichkeit. Ihre nicht präskriptiven, aber doch offenen – und mehrstimmigen – Worte in Bezug auf ihre Bedürfnisse und (alltäglichen) Sorgen führen dem Leser die faktische Wahrheit emotional gefärbt vor Augen.

Laut Wilhelms Analyse hat das Romanes bei Reinhardt eine noch stärkere Bedeutung als in den Werken anderer Roma- und Sintiautoren (Wilhelm 2009), vor allem da auch die Vorstellung einer einheitlichen *Zigeunerkultur* sorgsam entkräftet wird, indem deutlich auf die sprachliche (und auch kulturelle, s.o.) Heterogenität der einzelnen Gruppen verwiesen wird (Streck 2008: 37):

„Ich kann einen Roma aus Rumänien so gut wie überhaupt nicht verstehen und er mich auch nicht, genauso wenig wie einen Rom oder eine Romni, so nennen Roma ihre Frauen, aus Spanien. Englische Roma sprechen Angloromani, skandinavische Rom Romani rakripa, in Spanien heißt deren Sprache Caló, im Baskenland dagegen Errumantxela“ (Reinhardt 2008: 37)

Hier zeigt sich schließlich die dritte Säule von Reinhardts Feldzug gegen die Voreingenommenheit gegenüber Roma und Sinti: Sie sammelt und stellt eine Reihe von Fakten zusammen, die die vergangenen Verbrechen an Individualbeispielen klar ins

Heute treten lassen, oder schildert sachlich wie hier in Bezug auf die sprachliche Heterogenität zum Teil wissenschaftlich erwiesene Tatsachen.

Neben dem Romanes steht fast gleichwertig eine zweite Sprache im Leben der Erzählerin: „Musik ist für mich eine universale Sprache, aber es ist trotzdem nicht selbstverständlich, dass die überall auf offene Ohren trifft, wenn die Köpfe zwischen diesen Ohren von zu vielen Botschaften verstopft sind“ (Reinhardt 2008: 16f.). Diese universale Sprache verbindet Mitglieder der Sinti auch über realsprachliche Grenzen hinweg: „Eigentlich, soviel wurde mir klar, gab es nicht viel zu sagen zwischen uns. [...] Beide sind Musiker, doch das war eben der Grund dafür, dass es nicht soviel zu sagen gab, denn wir hatten die Musik, um uns zu unterhalten“ (Reinhardt 2008: 278). Dem Genre der Autobiographie entsprechend wird auch der berufliche Werdegang - im Beispiel Dotschy Reinhardts geradezu die Berufung - in die Musik immer wieder thematisiert. So ist nicht nur jede Überschrift ein Songtitel, sondern die Mehrzahl der Kapitel enthalten auch einige Liedstrophen bekannter Sinti und Roma-Lieder oder Jazzklassiker, mal deutschsprachig (ebd.: 10f., 129) mal Romanes (ebd.: 15), meist englisch (ebd.: 60, 89f., 93, 104, 153, 155, 215f., 284f., 287) oder gar Übersetzungen aus anderen Sprachen wie Russisch (ebd.: 116) und Jiddisch (ebd.: 125f.). Die Musik zieht sich leitmotivisch durch sämtliche Aufzeichnungen und ist das verbindende Element aller erwähnten Familienmitglieder. Gleichsam einer Klimax spitzt sich letztlich die autobiographische Erzählung dem drittletzten Kapitel entgegen, indem sich dem lesenden Musikkennner endlich der genaue familiäre Zusammenhang mit Django Reinhardt eröffnet.

5. Didaktisches Potential

Was Lixl-Purcell bereits 1992 für Memoiren im Literaturunterricht feststellt, kann in gewissem Maße 2016 auch noch für den Umgang mit sog. ‘naiven’ Autobiographien konstatiert werden: Sie sind ein „Stiefkind des deutschen Literaturunterricht“ (Lixl-Purcell 1992: 134). Dabei gibt es zahlreiche Anregungen für die Verwendung von Autoren- oder Künstlerbiographien im Deutschunterricht (vgl. *Der Deutschunterricht* 2/1989, *Deutschunterricht* 4/2002), allen voran für Goethes *Dichtung und Wahrheit*, oder auch das eigene autobiographische Schreiben mit SchülerInnen. (Lixl-Purcell 1992).

Ausgehend vom Definitionsversuch der Autobiographie lassen sich auch klarere Unterrichtsziele beschreiben:

„Doppelwertiger Begriff: (1) das eigene Leben beschreiben, (2) selbst sein Leben beschreiben. Die erste Lesart rückt das Faktische in den Vordergrund, die Lebensgeschichte, die das Ich *be*-schreibt. Die zweite betont den Schreibakt, in dem das Ich sich sein Leben entwirft und *er*-schreibt“ (Steinbrenner 2006: 31)

Steinbrenner umreißt damit genau die beiden didaktischen Potentiale der Autobiographie als Gegenstand des Deutschunterrichts: Einerseits die literarisch bildende und erzieherische Komponente über die Lektüre und andererseits die schreibdidaktische Möglichkeit des autobiographischen Schreibens (Steinbrenner 2006). Steinbrenner nennt als konkrete Zielsetzungen für den Unterricht einerseits textrezeptive und andererseits textproduktive Aspekte, sodass sich gerade im DaF/DaZ-Kontext die unterschiedlichen Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben in idealer Weise in einem integrativen Setting verbinden lassen.

Die "fakten-orientierte Lesart" (Steinbrenner 2006: 33) fokussiert stärker die Inhaltsebene und „eröffnet Einblicke in real gelebtes Leben“ (Steinbrenner 2006: 33) mit deren Hilfe sich literarpädagogische und interkulturelle/landeskundliche Ziele im Unterricht verfolgen lassen, wenn Autobiographien als Beispiele für *das Leben von Frauen, Jugendlichen, Migranten...in Deutschland* herangezogen werden. Nach Steinbrenner fördert „der spezifische Authentizitätsanspruch der Autobiographie Prozesse der Identifikation und der Abgrenzung in besonderem Maß [...], weil sie das Wirklichkeits-Begehren und den Voyeurismus des Lesers befriedigen [... und] dem Leser den Eindruck einer personalen, aufrichtigen Begegnung“ (Steinbrenner 2006: 33) vermitteln. Gerade in Bezug auf interkulturelles Lernen liefern Autobiographien somit einen idealen Ansatzpunkt auch hinsichtlich ihres lesemotivierenden Potentials (Steinbrenner 2006: 33). Nach Lixl-Purcell lassen sie sich einerseits für landeskundliche/historische Lernziele einsetzen:

„An den persönlichen Schicksalen der Opfer des Faschismus zeigen sich die schmerzhaften Konturen der Geschichte viel deutlicher als in historischen Analysen oder literarischen Fiktionen. Schon deshalb erzielen Autobiographien und dokumentarische Arbeiten bei jüngeren Lesern eine tiefere didaktische Wirkung als Werke anderer Gattungen. Außer Autobiographien, Memoiren, Tagebüchern und Briefen gibt es keine authentische Vermittlung des Geschehens [...]“ (Lixl-Purcell 1992: 138)

Gerade im Kontext des Holocaust wäre der Einsatz der ausgewählten Autobiographie von Dotschy Reinhardt denkbar, um eine alternative Perspektive als die traditionelle

deutsch-jüdische auf die Verbrechen der NS-Zeit vermitteln zu können und auf das heute noch in ganz Europa verbreitete Problem des Antiziganismus aufmerksam zu machen (Lixl-Purcell 1992). Andererseits haben Autobiographien auch erzieherische und identitätsbildende Momente: „Der Unterricht über Autobiographien wird zur Lebensschule“ (Müller-Michaels 2002: 9), denn:

„Lebensgeschichten anderer haben Modellfunktion für das eigene Leben. Der Leser / die Leserin kann sich an den fremden Lebensbilanzierungen seine/ihre Selbstzuordnung bilden: über Ablehnung oder Übernahme, empathische Einfühlung oder widerstrebende Auseinandersetzung. Muster von Lebenswegen stellen Wegmarken für die eigene gesellschaftliche Situierung bereit [...]“ (Holdenried 2000: 13)

Eine „poetologische Lesart“ (Steinbrenner 2006: 33) konzentriert sich stärker auf literarisch bildende und analytische Lernprozesse. Ziel hierbei kann es sein, „die Differenzen zwischen erinnerndem und erinnertem Ich herauszuarbeiten und an die Stelle der problematischen Frage nach der ‚Autor-Intention‘ die prinzipielle Frage nach der Literarizität des Textes zu rücken“ (Steinbrenner 2006: 33). Nach Holdenried (2000: 44-49) kann (und nicht muss) eine moderne Autobiographie folgende Merkmale aufweisen, die in einem didaktischen Rahmen gleichzeitig die literarischen Lernziele in Bezug auf die Gattung *Autobiographie* abstecken:

1. „autobiographisches Paradoxon“ (Holdenried 2000: 44): Gleichsetzung von Erzähler, Autor und Hauptfigur; das schreibende Subjekt ist gleichzeitig das beschriebene Objekt
2. Achronologie der Erzählung mit Elementen wie Zeitdehnung, -raffung usw., die damit den heute stärkeren, fiktionalen Charakter der Autobiographie unterstreicht
3. mehrdimensionale Selbstreferentialität der Autobiographie: metanarrative Reflexion des eigenen Schreibens und Erinnerns und Analyse des eigenen Ichs
4. Stilisierung des Selbst und des Werks als absichtsvolle, fiktionalisierende Gestaltung
5. Autobiographie als „echtes Fragment“ (Holdenried 2000: 49) einerseits durch fehlende Kindheits-/Jugenderinnerung sowie i.d.R. gattungsbedingte Unabgeschlossenheit und andererseits fragmentarischer Charakter durch „die assoziative Abfolge von Bildern, Träumen, Erinnerungssequenzen [statt kausalgenetischer Ordnung]“ (Holdenried 2000: 49)

Bei anderen Merkmalslisten wie beispielsweise Müller-Michaels (2002: 8) steht vor allem der eingeforderte Wahrheitsanspruch der Autobiographie im Fokus:

- konstruierte Darstellung
- Identität Autor = Erzähler = Hauptfigur
- Authentizitätsversprechen des Autors ermöglicht autobiographischen Pakt
- subjektive Sicht auf Realität, die aber der objektiven Wahrheit nicht entsprechen muss
- glaubhafte Aufrichtigkeit der Erzählung

- Appellfunktion der Autobiographie zur Anteilnahme, Akzeptanz und Übertragung auf das eigene Leben (Lernfunktion)

Wichtiges Merkmal und gleichzeitig zentraler didaktischer Lerngegenstand der Autobiographie ist damit tatsächlich das meist unbestimmbare Verhältnis von Fiktionalität und Authentizität: Ob der Ich-Erzähler als Bürge für die Wahrheit der Erzählung gelten kann, lässt sich meist nie zweifelsfrei bestimmen, und bietet daher im didaktischen Kontext zahlreiche Diskussions- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten für die SchülerInnen (Jeßing & Köhnen 2007: 208). Die Auseinandersetzung mit Merkmalen und Funktionen der Autobiographie führt über den „allmähliche[n] Nachvollzug des Entwurfscharakters autobiographischen Schreibens“ (Steinbrenner 2006: 34) zur Textproduktion und zum autobiographischen Schreiben als wiederum literarpädagogische „Selbst-Reflexion und Selbst-Deutung“ auf der einen Seite und schreibdidaktische Motivation auf der anderen Seite, wenn die SchülerInnen basierend auf der rezipierten Autobiographie als Modell „über einen längeren Zeitraum in ihrer eigenen Schreibentwicklung die Phylogese der Autobiographie als Gattung nachvollziehen und von anfänglich eher konventionellen, linearen Schreibweisen allmählich zu moderneren Erzählweisen gelangen“ (Steinbrenner 2006: 34).

Um auch sprachdidaktische Lernziele umzusetzen, bietet sich die Analyse der textuellen Merkmale an, wie Knoche sie vorschlägt: Neben klassischen literarischen Textelementen (Erzählhaltungen, Intentionen, Textarten) sollen in ihrem Unterrichtsmodell auch sprachliche Aspekte einbezogen werden wie „Tempus, Verben subjektiver Befindlichkeit (glauben, denken, fühlen) und Adjektive, Hochsprache, literarische Sprache, Alltags- und Jugendsprache [Wortfelder, Schlüsselbegriffe; Zitate, Anspielungen, Intertextualität; Anglizismen]“ (Knoche 2002: 12). Insbesondere der Aspekt der Intertextualität stellt im Zusammenhang mit Reinhardts Werk eine interessante Untersuchungsperspektive dar, da sich vielfache Bezüge zu den im Werk zitierten musikalischen Texten (die wiederum einzeln analysiert, interpretiert und in den Gesamtkontext gesetzt werden könnten) ergeben und auch Reinhardts Nachfolgewerk, *Everybody's Gypsy: Popkultur zwischen Ausgrenzung und Respekt* (2014), eine sachbuchartige Sammlung unterschiedlicher Kulturprodukte der Roma und Sinti weltweit, diese intermedialen Bezugsmöglichkeiten um ein Vielfaches erweitert (Malerei, Foto, Film, Theater, Musik...).

Steinbrenners Zusammenfassung bisheriger Unterrichtsmodelle zur Autobiographie im muttersprachlichen Deutschunterricht liefert auch für den DaF/DaZ-Kontext übertragbare Elemente, die gerade die integrative Unterrichtsgestaltung begünstigen, da sie mündliches, freies Erzählen, (kreatives/autobiographisches) Schreiben auch mittels Collagen und das Lesen von Autobiographien samt literarisch bildender Aspekte verbinden. Als sinnvollste Methode erscheint auch im DaF/DaZ-Unterricht die unterrichtsbegleitende Erstellung eines autobiographischen Portfolios, welches genügend Raum für eigene Schreibprodukte, Reflexionen aber auch sprachdidaktische Aspekte bietet (Steinbrenner 2006: 34). Lixl-Purcell beschreibt die Einbindung von autobiographischen Texten anhand eines universitären DaF-Kurses (Lixl-Purcell 1992: 138).

Zusammenfassend ist noch auf die besondere Rolle der Lehrkraft in einem derartigen Unterrichtsmodell hinzuweisen, da „aus dem Widerspruch zwischen der Intimität der Textsorte und der Schule als öffentlichem Rahmen mit institutionellen und asymmetrischen Formen der Kommunikation“ (Steinbrenner 2006: 34) auch Verweigerungshaltungen der SchülerInnen denkbar sind. Diesen kann mit geschicktem didaktischen und pädagogischen Handeln entgegengewirkt werden, einerseits durch klare Vereinbarungen und Betonung der Freiwilligkeit von Angaben, andererseits durch variable Aufgabentypen. Aber auch die eigene authentische Selbstdarstellung der Lehrkraft kann Hemmungen der SchülerInnen abbauen. Steinbrenner hält abschließend fest, dass trotz aller möglichen Fallstricke, das Lernen mit Autobiographischen wesentliche Kompetenzen fördern kann: „die Fähigkeit, sich selbst in Sprache darzustellen, und die Entscheidungskompetenz über die kontextspezifische Form der Selbstartikulation“ (Steinbrenner 2006: 35).

6. Zusammenfassung

Letztendlich liefert die Erzählerin nur bruchstückhafte Einblicke in die Kultur und Sprache der Sinti: Was sie schon für die Sprache explizit sagt: „Ich aber bin dagegen, dass Deutsche Romanes lernen“ (Reinhardt 2008: 47), scheint gleichermaßen für kulturelle Gepflogenheiten und Besonderheiten zu gelten. Es wird nur aufgegriffen und (teilweise) dekonstruiert, was der vorurteilsbelastete Leser schon zu wissen glaubt, der angebliche Wandertrieb (ebd.: 11ff., 17, 45, 175ff. usw.), enge Beziehung zur Familie (ebd.: 35, 53, 74, 90 usw.), der Kleidungsstil insbesondere der Sinti-Frauen (ebd.: 13f., 75 usw.) und der Hang zur Ghettobildung (ebd.: 102ff.). Eventuell neuere Aspekte stellen die große Rolle und Bedeutung der Religion (ebd.: 31, 50ff. 84ff. 98, 245-252) dar, eine eher als konservativ beschriebene Haltung (ebd.: 51, 180) auch gegenüber Sexualität (ebd.: 64, 213), Traditionen und Gepflogenheiten in Liebesbeziehungen (ebd.: 67-77, 213-235) und Mythen wie die des *Mulo* (ebd.: 178ff.) sowie Aufklärungsmythen für Kinder (ebd.: 63f.).

Diese hermetische Haltung bleibt gerade in den spannenden Momenten bestehen: Die Regeln, Normen und Werte, die eine eventuelle Differenz zur deutschen Kultur beschreiben könnten, werden nur bruchstückhaft erwähnt. Die Erzählerin gestattet nur einen Einblick durch einen Türspalt, um dann sogleich alles wieder im Dunkeln zu lassen:

„Was bedeutet einer Sinteza die Ehre? Ihr Stolz, ihre Leidenschaft? - Für mich ist sie kein bewusst gewähltes Thema, aber vieles in meinem Inneren ist damit verknüpft. Ich trage meinen Ehrbegriff in mir. Es ist dieser Stolz, der es mir nie gestatten würde, etwas Schlechtes über meine Familie kommen zu lassen [...]. Es gehört zu meinem nirgendwo schriftlich festgelegten Ehrbegriff, dass ich kein Pferdefleisch esse, in der Öffentlichkeit keine Hosen trage und immer das respektieren würde, was mir ein älterer Sinto oder eine ältere Sinteza sagt. [...] Es gehören noch ein paar andere Bestimmungen und Einschränkungen zu diesem Ehrbegriff, interne Verhaltensregeln für die Menschen meines Volkes, die niemanden von außen beeinträchtigen. Die niemand wahrnimmt, der mit Sinti zu tun hat, weil sie sich nicht außen [sic!] richten, sondern nach innen. Das sind Regeln, über die ich nicht in der Öffentlichkeit reden darf und auch nicht möchte“ (Reinhardt 2008: 167)

Am Ende der Lektüre kann nicht genau beschrieben werden, was das Spezifische, was eben diese „paar Eigenheiten“ (ebd.: 46) der Sinti sind. Vielmehr sieht man sich mit einer Lebens- und Familiengeschichte konfrontiert, die durchaus nachvollziehbar ist und Empathie sowie Verständnis wecken kann. Hierin liegt wohl aber der bedeutendste Wert des Werks: Es liefert keine weiteren stereotypen Bilder der Sinti - und selbst wenn sie wahr seien - sondern macht deutlich, wozu die Erzählerin selbst keinen klaren

Standpunkt bezieht: Es sind genauso Menschen, Deutsche, Jugendliche wie ich mit familiären Prägungen, individuellen Erfahrungen und Meinungen und zukunftsorientierten Wünschen, und eignet sich damit sehr gut, um antiziganistische Prozesse aufzudecken.

Literatur

- Bogdal, Klaus-Michael (2014) *Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung*. Berlin: Suhrkamp-Verl.
- Djuric, Rajko; Becken, Jörg; Bengsch, Bertolt (2002) *Ohne Heim - ohne Grab: Die Geschichte der Roma und Sinti*. Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verl.
- Drügh, Heinz; Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (2012) *Germanistik: Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen*. Stuttgart: Metzler.
- Grant, Anthony (2001) Aspekte der linguistischen Berührungspunkte von Deutsch und Romanes, in Tebbutt (2001c), 83–100.
- Holdenried, Michaela (2000) *Autobiographie*. Stuttgart: Reclam.
- Jacobs, Fabian; Ries, Johannes (Hrsg.) (2008) *Roma-/Zigeunkulturen in neuen Perspektiven: Romani/Gypsy cultures in new perspectives*. Veröffentlichungen des Instituts für Ethnologie der Universität Leipzig Reihe Tsiganologie. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Jeßing, Benedikt; Köhnen, Ralph (2007) *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler.
- Killy, Walter (2005) *Walter Killy - Literaturlexikon: Autoren und Werke deutscher Sprache*. Berlin: Directmedia Publ.
- Knoche, Susanne (2002) Bekenntnisse 2000: Vom Schüler zum Autor zum Medienprofi. 9./10. Jahrgangsstufe. *Deutschunterricht* 55 (4), 11–14.
- Lixl-Purcell, Andreas (1992) Mehr Memoiren! Exil, Faschismus und Holocaust im Deutschunterricht. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 25 (2), 134.
- Müller-Michaels, Harro (2002) Autobiografien im Unterricht. *Deutschunterricht* 55 (4), 4–10.
- Reemtsma, Katrin (1996) *Sinti und Roma: Geschichte, Kultur, Gegenwart*. München: Beck.
- Reinhardt, Dotschy (2008) *Gypsy. Die Geschichte einer großen Sinti-Familie*. Frankfurt am Main: Scherz.
- Schwartz, Kolja; Anabah, Kerstin (2016) *Urteil zur Verfolgung von Sinti und Roma: Als der BGH Unrecht sprach* (<https://www.tagesschau.de/inland/faq-sinti-roma-101.html>).
- Steinbrenner, Marcus (2006) Autobiographie. In: Heinz-Jürgen Kliewer; Inge Pohl (Hrsg.) *Lexikon Deutschdidaktik* Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 31–35.
- Strauß, Daniel (2001) Antiziganismus in der deutschsprachigen Gesellschaft und Literatur, in Tebbutt (2001c), 101–110.
- Streck, Bernhard (2008) Kultur der Zwischenräume: Grundfragen der Tsiganologie. In: Fabian Jacobs; Johannes Ries (2008), 21–48.

- Tebbutt, Susan (2001a) Das Puzzle zusammensetzen: Die Geschichte der Sinti und Roma in Deutschland, in Tebbutt (2001c), 17–33.
- Tebbutt, Susan (2001b) Kritische neue Bilder von Sinti und Roma in der Literatur, in Tebbutt (2001c), 151–168.
- Tebbutt, Susan (Hrsg.) (2001c) *Sinti und Roma in der deutschsprachigen Gesellschaft und Literatur*. Frankfurt am Main: Lang.
- Wilhelm, Deike (2009) *Die Literatur von Sinti und Roma im deutschsprachigen Raum - Betrachtungen eines jungen Phänomens* (<https://heimatkunde.boell.de/2009/02/18/die-literatur-von-sinti-und-roma-im-deutschsprachigen-raum-betrachtungen-eines-jungen>).

Kurzbiographie

Julia Podelo (geb. Schimpf) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Prof. Dr. Gabriela Paule) an der Universität Bayreuth. Sie ist dort an der Projektkoordination der “Zusatzqualifikation außerschulische Berufsfelder” für die Weiterbildung von LehramtsabsolventInnen beteiligt. Darüber hinaus arbeitet sie als Lehrbeauftragte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache am Lehrstuhl der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Prof. Dr. Ulf Abraham). 2014 schloss sie das Erste Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium in Bayern erfolgreich ab, und seit 2016 promoviert sie zum inter-/transkulturellen Literaturunterricht. Email: julia.podelo@uni-bayreuth.de

Schlagwörter

Hybridität, Autobiographie, Mehrsprachigkeit, Roma und Sinti, Antiziganismus