



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Medienreflexiver Unterricht in der Migrationsgesellschaft:
satirische Stereotype in den *Simpsons*“

verfasst von / submitted by

Eleonore Gstrein

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Mag.a Dr.in Sabine Zelger

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 25.01.2020

Eleonore Gstrein

Danksagung

Herzlichsten Dank möchte ich meiner Betreuerin Prof.in Mag.a Dr.in Sabine Zelger aussprechen, die mir half, meine Gedanken in die richtigen Bahnen zu lenken.

Besten Dank gilt auch Prof.in Dr.in Natalia Wächter (Universität Graz) fürs Korrekturlesen meiner Arbeit.

Ich bedanke mich von ganzem Herzen bei meinem Lebenspartner Günther Steidl und bei meinem Schwiegervater Josef Weillechner für die Aufmunterungen und die Entlastung während der vielen Monate, in denen ich diese Arbeit verfasst habe. Besonders danken möchte ich meinem Sohn Vito Leonardo, der dafür gesorgt hat, dass ich die so nötigen Pausen einhalte und der mir diese mit viel Lachen versüßt hat.

Inhaltsverzeichnis

i	Abbildungsverzeichnis	3
ii	Episodenliste	5
1.	Einleitung	7
2.	Forschungsfrage	8
3.	Migrationspädagogik	9
3.1	Zugehörigkeitsverhältnisse.....	9
3.2	Das Konzept der Nation.....	9
3.3	Der koloniale Zugehörigkeitsdiskurs.....	11
3.4	Gegenwärtige postkoloniale und migrationsgesellschaftliche Diskurse.....	17
4.	Medienreflexiver Unterricht	20
4.1	(Massen-)Medien sind machtvolle Akteure.....	20
4.2	Audiovisuelle Medien mit Breitenwirkung.....	21
4.3	Lernen mit audiovisuellen Medien.....	22
4.4	Humorvoller Unterricht mit den <i>Simpsons</i>	25
5.	Die Simpsons	27
5.1	Produktion und Ausstrahlung.....	27
5.2	Figuren, Setting und Handlung.....	29
5.2.1	Familie Simpson.....	29
5.2.2	Apu, der Migrant.....	30
5.3	Episodenserie mit Fortsetzung.....	31
5.4	Die Zeichentrickwelt der <i>Simpsons</i>	32
5.5	<i>Die Simpsons</i> als Satire.....	33

6. Die Simpsons und die Migrationsgesellschaft	39
6.1 Das kulturell heterogene Klassenzimmer	39
6.2 Apu, der ‚gute‘ Migrant	40
6.3 Assimilation ist keine Lösung.....	42
6.4 Apu in der Krise.....	43
6.5 Schmach oder Schmähung?	46
6.6 ‚Arrangierte Hochzeit‘ und ‚Kinderreichtum‘	48
6.7 Davés Konzept der <i>compatibility</i>	50
7. Apu im Unterricht	52
7.1 Ökonomische Bildung	53
7.1.1 Apu, der ‚Gastarbeiter‘	53
7.1.2 ‚Bildungsausländer‘ und ‚Computerinder‘	67
7.2 Historische Bildung: Menschenschauen, Völkerschauen	72
7.3 Politische Bildung: ‚Dritte Welt‘, ‚Entwicklungsländer‘	82
7.4 Inter- und Transkulturelle Bildung: soziale Integration und Mehrfachzugehörigkeit, Assimilation.....	97
7.5 Sprachliche Bildung: Rechtschreibfehler, Klang des Namens, Sprachakzent.....	105
8. Schlussbemerkung	113
9. Literaturverzeichnis	116
Zusammenfassung / Abstract	123

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Homer Simpson und Ned Flanders (Quelle: 20th Century Fox)	11
Abb. 2: Die Achtlinge im Zoo (TC 15:30)	14
Abb. 3: Apu Nahasapeemapetilon (Copyright: Matt Groening).....	30
Abb. 4: Die Simpsons (Quelle: Fox.com).....	32
Abb. 5: Beispiel für blackface (Quelle: Library of Congress).....	47
Abb. 6: Peter Sellers in Der Partyschreck/The Party (1968). (Copyright: United Artists).....	47
Abb. 8: Homer freut sich über billigen Schinken (TC 01:32)	55
Abb. 7: Apu macht das Ablaufdatum unkenntlich (TC 01:27).....	55
Abb. 9: TC 01:00	59
Abb. 10: TC 01:27	59
Abb. 11: TC 01:35	59
Abb. 12: TC 01:57	59
Abb. 13: TC 02:14	59
Abb. 14: TC 02:14	59
Abb. 15: Apu will "die Rechnung begleichen" (TC 05:52).....	61
Abb. 16: Apu klopft an Homers Tür (TC 06:58).....	61
Abb. 17: Homer öffnet die Tür (TC 07:01)	62
Abb. 18: Apu greift nach Homer (TC 07:04)	62
Abb. 19: Subjektive auf Homer (TC 07:07)	62
Abb. 20: Großaufnahme von Homer (TC 07:10).....	62
Abb. 21: Homers Angst ist groß (TC 07:12)	63
Abb. 22: Apus Verhalten war eigentlich eine traditionelle Entschuldigungsgeste (TC 07:41).....	63
Abb. 23: Apu als „Mischung aus Specht und Kolibri“ (TC 19:27).....	65
Abb. 24: Apu rettet dem ‚weißen‘ Verkäufer das Leben (TC 20:02).....	66
Abb. 25: Die Frauen sind begeistert von Apu (TC 02:56).....	68
Abb. 26: TC 09:25	70
Abb. 27: TC 09:30	70
Abb. 28: TC 09:50	70
Abb. 29: „OCTO SAPIENS. From the Collection of Apu and Manjula“ (TC 15:29)	73
Abb. 30: Programmheft zur Völkerschau (TC 16:11)	73
Abb. 31: Der Zoodirektor von Springfield als Organisator der Völkerschau (TC 16:23).....	73
Abb. 32: Baby Animal (TC 16:37)	73
Abb. 33: Baby ‚Liza Minnelli‘ (TC 16:54)	74
Abb. 34: Der ‚Baron‘ (TC 17:21)	74
Abb. 35: Kostüm und Maske des ‚Barons‘ (TC 17:23).....	74
Abb. 36: TC 15:29	78
Abb. 37: Manjula mit Baby im Zoo (TC 15:35).....	78
Abb. 38: ‚Menschenzoo‘ (Quelle: www.forschung-und-wissen.de)	78
Abb. 39: Menschenfresser! Lebend. Werbekarte für eine Jahrmarktausstellung (Quelle: www.humanzoos.net)	78
Abb. 40: TC 16:11	80
Abb. 41: Die ‚Wilden‘, Anzeige im Tagblatt der Stadt Zürich, 1882 (Quelle: www.tagesanzeiger.ch).....	80
Abb. 42: Plakat für eine Ausstellung in Hamburg etwa um 1883/84 (Quelle: www.bpb.de) .	81
Abb. 43: ‚Schöne Mädchen aus Togo‘ (Quelle: www.aargauerzeitung.ch).....	81
Abb. 44: Programm ‚Indische Völkerschau‘ (Quelle: www.humanzoos.net).....	81
Abb. 45: Schwangerschaftstest (TC 06:23)	84
Abb. 46: Palette WUVS-Windeln (TC 09:45).....	84
Abb. 47: Werbegeschenk ‚Pepsi B – For export only‘ (TC 09:30)	84

Abb. 48: Der ‚entmenschlichte‘ Apu (TC 12:34).....	85
Abb. 49: TC 08:06	89
Abb. 50: TC 07:50	89
Abb. 51: TC 08:45	89
Abb. 52: TC 08:43	89
Abb. 53: TC 10:13	91
Abb. 54: TC 07:50	91
Abb. 55: TC 09:30	93
Abb. 56: TC 09:45	93
Abb. 57: TC 09:59	93
Abb. 58: TC 12:34	95
Abb. 59: Manjula mit Korb auf dem Kopf (TC 12:48).....	96
Abb. 60: TC 08:26	99
Abb. 61: TC 08:57	99
Abb. 62: TC 10:01	99
Abb. 63: TC 08:41	99
Abb. 64: TC 10:08	99
Abb. 65: TC 08:26	99
Abb. 66: ‚Pin Pals‘ (TC 06:20).....	100
Abb. 67: ‚Fire Chief‘ Apu (TC 17:06).....	101
Abb. 68: ‚Volunteer Fire Dept‘ (TC 17:26).....	101
Abb. 69: TC 17:05	102
Abb. 70: TC 17:07	102
Abb. 71: TC 17:09	102
Abb. 72: TC 17:10	102
Abb. 73: TC 17:24	102
Abb. 74: TC 17:24	102
Abb. 75: TC 17:25	102
Abb. 76: TC 17:25	102
Abb. 77: TC 17:26	102
Abb. 78: TC 17:26	102
Abb. 79: TC 17:26	102
Abb. 80: TC 17:29	102
Abb. 81: TC 17:29	102
Abb. 82: TC 17:29	102
Abb. 83: TC 17:32	102
Abb. 84: TC 12:26	105
Abb. 85: TC 12:41	105
Abb. 86: TC 12:43	105
Abb. 87: Der Kwik-E-Mart (Apu der Inder/Homer and Apu, S05E13, TC 00:53).....	106
Abb. 88: Titelblatt des Springfield Shopper (TC 08:49)	107
Abb. 89: Der Kwik-E-Mart (TC 00:53).....	109
Abb. 90: Titelblatt des Springfield Shopper (TC 08:49)	112

Episodenliste

Schon mal an Kinder gedacht?/Eight Misbehavin', S11F07 (12, 70 - 80, 80 - 94, 103 - 111)

Bart köpft Oberhaupt/The Telltale Head, S01E08 (28)

Bart gegen Australien/Bart vs. Australien, S06E16 (35, 36)

Das geheime Bekenntnis/Lisa the Iconoclast, S07E16 (37)

Marge wird verhaftet/Marge in Chains, S04E21 (39, 65 - 70)

Volksabstimmung in Springfield/Much Apu About Nothing, S03E23 (40, 41, 53, 65 - 70, 101 - 103)

Bühne frei für Marge/A Streetcar Named Marge, S04F02 (43)

Homer kommt in Fahrt/Marge vs. The Monorail, S04F12 (43)

Politisch unkorrekt/No Good Read Goes Unpunished, S29E14 (43)

Apu der Inder/Homer and Apu, S05E13 (44, 51 - 65, 103 - 111)

Lisas Pony/Lisa's Pony, S03E08 (44, 53)

Hochzeit auf indisch/The Two Mrs. Nahasapeemapetilon, S09E07 (48, 49, 65 - 70, 95 - 103 - 111)

Homers Bowling-Mannschaft/Team Homer, S07E12 (95 - 103)

Ein gotteslästerliches Leben/Homer The Heretic, S04E03 (95 - 103)

1. Einleitung

Migrationsbewegungen gab und gibt es überall auf der Welt. Die Ursachen dafür sind vielfältig: Kriege, wirtschaftliche Not, politische und religiöse Verfolgung, soziale Gründe und individuelle Motive. Aufgrund zunehmend gewalttätiger Konflikte entschließen sich heutzutage immer mehr Menschen zur Flucht. Die verbesserte globale Mobilität und die weltweite Vernetzung machen es den Menschen möglich, auch weitere Arbeits- oder Fluchtwege zu bewältigen (Mecheril 2010: 7). So kommt es, dass Menschen losgelöst von ihrem Herkunftsland oft viele Jahre in einem oder auch mehreren verschiedenen Ländern leben. Das bedeutet, Migrationsphänomene haben prägenden Einfluss auf das individuelle und gesellschaftliche Zusammenleben. Dieser veränderten Realität gilt es Rechnung zu tragen. Im Sinne der Migrationspädagogik beschäftigt sich diese Arbeit deshalb mit der Frage nach der Wahrnehmung ‚der Anderen‘, mit Konzepten zum Umgang mit ‚den Fremden‘ und somit mit den grundlegenden „natio-ethno-kulturelle[n]“ (Mecheril 2010: 13) Zugehörigkeitsordnungen und „den Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung“ (ebd.). In Bezug auf die ‚kulturell heterogene Schulklasse‘ geht es auch darum, die bisherige negative Haltung gegenüber Migrant_innen in Schule und deren Umfeld zu verändern. Die migrationspädagogische Perspektive hinterfragt den in Europa vorherrschenden homogenisierenden Ansatz, der Migrant_innen pauschal als ‚fremd‘ und ‚nicht-zugehörig‘ betrachtet und fordert eine kritische Auseinandersetzung mit manipulierenden und diskriminierenden Aussagen und Maßnahmen, die mit Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft einhergehen. Diese Arbeit präsentiert eine solch kritische Auseinandersetzung mit dem europäischen respektive ‚westlichen‘ Zugehörigkeitskurs und dem Stereotyp als einer zentralen Strategie dieses Diskurses. Im Sinne eines medienreflexiven Unterrichts in der Migrationsgesellschaft nutze ich dabei die „universelle Geltungskraft“ der satirischen Komikfernsehserie *Die Simpsons*, sind sie doch „ein Hohlspiegel gesellschaftlicher Realitäten, ein gelber Mikrokosmos, in dem politische Mythen auf die Probe gestellt und gesellschaftliche Phänomene diskutiert werden“ (Tuncel und Rauscher 2002: 154).

Zu Beginn dieser Arbeit, in Kapitel 3 ‚Migrationspädagogik‘, werden ‚westliche‘ Zugehörigkeitsverhältnisse sowie diskursive Konzepte und Praxen zur Unterscheidung zwischen ‚Zugehörigkeit‘ und ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ anhand von theoretischen Texten aufgegriffen und mithilfe der *Simpsons* exemplarisch dekonstruiert. Dabei wird untersucht, inwiefern Stereotype die dichotome Rahmung des kolonialen sowie des gegenwärtigen

migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsdiskurses strategisch befördern. In Kapitel 4 folgt im Sinne eines medienreflexiven Unterrichts eine Auseinandersetzung mit (audio-visuellen) Medien und ihrer mächtigen Rolle bei der (Re-)Konstruktion von *natio-ethno-kulturellen* Zugehörigkeitsverhältnissen und auch damit, welche Kompetenzen es braucht, um mediale Konstruktionen und medien-generierte Stereotype sowie die dahinterliegenden Zugehörigkeitsdiskurse wahrnehmen zu können. Außerdem wird in diesem Kapitel dargelegt, wie der Einsatz der Komikserie gerade in der Migrationsgesellschaft durch „Entspannung und Enttabuisierung“ (Zelger 2017: 153) entlastend wirken kann. Allgemeine Details zur Serie, die die Produktion, das Figurenensemble, das Setting sowie die Erzähltechnik und die Gattung der Satire betreffen, gibt Kapitel 5. Im darauffolgenden Kapitel 6 rücken migrationsgesellschaftliche Themen in den Blick, auf die *Die Simpsons* als Satire anspielen. Zentral ist hier die Figur Apu Nahasapeemapetilon, die alle Stereotype eines Migranten erfüllt. Er ist ‚Gastarbeiter‘, ‚Bildungsausländer‘ und ‚Computerinder‘ (Tuncel und Rauscher 2002: 162). Dass Apu auch als ‚gewiefter, geldgieriger und krimineller‘ Migrant mit ‚typisch indischem Sprachakzent‘ sowie über die Stereotype ‚Kinderreichtum‘ und ‚arrangierte Hochzeit‘ konstruiert wird, sorgte in letzter Zeit besonders in den USA unter den migrantischen und vor allem unter den indo-amerikanischen Rezipient_innen der Serie für Aufregung. Deshalb wird in Kapitel 6 und im darauffolgenden Kapitel ganz konkret danach gefragt, inwiefern die stereotype Konstruktion der migrantischen Figur Apu einem subversiven Nutzen zugeführt wird und wann sie zur Schmähung verkommt. Um Schüler_innen für das Thema Migrationsgesellschaft zu sensibilisieren, findet in Kapitel 7 ein ‚Lernen mit Apu‘ statt. Anhand ausgewählter Ausschnitte und Episoden mit der migrantischen Figur werden didaktische Aspekte von satirisch bearbeiteten Stereotypen analysiert und mittels filmischer Verfahren nach Ulf Abraham (2012) für einen (fächerübergreifenden) medienreflexiven Unterricht in der Migrationsgesellschaft fruchtbar gemacht.

2. Forschungsfrage

In der vorliegenden Arbeit spüre ich den satirischen Stereotypen in der Animationsserie *Die Simpsons* nach, die durch Überzeichnung und Verfremdung vermeintlich ‚Natürliches‘ als mediales Konstrukt erkennbar machen. Insbesondere interessieren mich diejenigen Stereotype, anhand derer die migrantische Figur Apu Nahasapeemapetilon konstruiert wird. Inwieweit diese der Fixierung ‚der Anderen‘ dienen, diese hinterfragen oder in einem „ambivalenten

Zwischenraum beide Deutungen“ aufrechterhalten (Kotthoff, Jashari und Klingenberg 2013: 33), wird meine Arbeit zeigen. Dabei steht die nachfolgende Forschungsfrage im Zentrum:

Inwiefern eignen sich *Die Simpsons* und im Besonderen die Figur Apu Nahasapeemapetilon für eine Auseinandersetzung mit satirischen Stereotypen im Sinne eines medienreflexiven Unterrichts in der Migrationsgesellschaft?

3. Migrationspädagogik

3.1 Zugehörigkeitsverhältnisse

„Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung,“ schreibt Paul Mecheril (2010: 8), denn Migrant_innen bringen „neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge“ ein. Doch Mecheril (ebd.) stellt fest, dass sich in Europa „hartnäckig eine Negativ- und Defizitperspektive“ hält, die Migrant_innen hauptsächlich im Kontext von „Armut und Kriminalität, als störend, bedrohend und fremd thematisiert“ (ebd.). Indem Migrant_innen als ‚Fremde‘ behandelt werden, wird ihnen die Möglichkeit verwehrt, sich im Ankunftsland ‚zugehörig‘ zu fühlen. Zugehörigkeitsverhältnisse sind für die Migrationsgesellschaft bedeutsam, sie sind aber keine „natürlichen“ Ordnungen, sondern politische, kulturelle und juristische Konstruktionen, die diskursiv erzeugt werden (Mecheril 2010: 13). Die Frage der Zugehörigkeit ist auch immer eine Frage der Macht, denn wer die Macht hat, bestimmt den Zugehörigkeitsdiskurs. Doch welche Diskurse und welche diskursiven Praxen und Konzepte zur Unterscheidung zwischen „zugehörig“ und „nicht-zugehörig“ (Mecheril 2010: 12) sind hier am Werk?

3.2 Das Konzept der Nation

In den modernen Gesellschaften der ‚westlichen‘ Welt wird die Identität von Individuen immer weniger von Familien oder Schichten beeinflusst, sondern die „Inklusion der Individuen [wird; eigene Einfügung] vermehrt von jedem Funktionssystem selbst bewerkstelligt“ (Hellmann 1998: 407). Das bedeutet, die familiäre Sozialbindung sowie die Milieu-Zugehörigkeit von Individuen werden vernachlässigt. Um den Verlust der familiären Sozialbindung zu kompensieren, werden „[e]thnisch-nationale Semantiken“ aufgerufen, über die eine ‚kollektive Wir-Identität‘ simuliert wird (Nassehi 1995: 452). Solch ethno-national codierte ‚Wir-

Kollektive‘ finden sich in modernen Gesellschaften in der Nation und in ihrer politisch-verbindlichen Form im Nationalstaat. Nach Heckmann (1992: 52f) ist der Nationalstaat „eine politische Organisationsform, in welcher der Anspruch einer Übereinstimmung von politisch-staatsbürgerlicher und ethnischer Zugehörigkeit gestellt wird“. Ethnische Kategorisierungen spielen dabei eine gewichtige Rolle, denn sie beruhen auf den Selbst- und/oder Fremdzuschreibungen kollektiver Identitäten, die auf der Annahme einer gemeinsamen Abstammung fußen (Weber 1980: 237).

Nationen sind aber nicht real, sondern nur ‚vorgestellte‘ Gemeinschaften: „[I]maged as a community“, wie Benedict Anderson (1983, 1991, 2006: 9) in seinem einflussreichen Werk *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* festhält, „because, regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as a deep horizontal comradeship“. Da sich die meisten Mitglieder einer Nation weder persönlich kennen, noch sich je begegnet sind oder voneinander in irgendeiner Weise gehört haben, gibt es die Gemeinschaft nur in der Vorstellung ihrer Mitglieder (ebd.: 6). Dennoch beziehen sich diese Vorstellungen des ethnischen Kollektivs auf das ‚Eigene‘ in Herkunft, Sprache, Hautfarbe, Kultur, Religion sowie Habitus. ‚Kultur‘ wird neben ‚Ethnizität‘ häufig als Unterscheidungsmerkmal zwischen der ‚Wir-Gruppe‘ und ‚den Anderen‘ benutzt sowie zur Abgrenzung des ‚Eigenen‘ vom ‚Fremden‘. Gehen solche Abgrenzungen aber mit Festschreibungen einher, werden sie nach Rommelspacher (1995: 137) gefährlich. Denn Kultur und ethnische Identität sind keine geschlossenen Kategorien, sondern verändern sich stets (ebd.). So gibt es *nicht* die eine immer gleichbleibende ethnische Identität, sondern das ‚Eigene‘ ist als „ein Relatives“ zu betrachten, „das sich ständig wieder auflöst – in ein neues Eigenes übergehend“ (ebd.). Ebenso ist Kultur permanenten Veränderungen unterworfen, da sie erst „in der Auseinandersetzung mit dem Fremden“ entsteht und „das Produkt der Veränderung des Eigenen durch die Aufnahme des Fremden“ darstellt (Erdheim 1996: 181).

Gleichwohl gründet das Konzept der Nation auf ethno-nationalen sowie auf kulturellen Normvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft, durch die „Mythen nationaler Homogenität“ erzeugt werden (Yildiz 2016: 32). So ein Mythos nationaler Homogenität wird in den *Simpsons* entlarvt, wie Duncan Stuart Beard (2004: 274f) offenlegt:

The juxtaposition of the overly polite Ned Flanders with the crass abrasiveness of Homer Simpson, for example, functions to provide a less than subtle critique of both the inconsiderate self-centeredness of Homer and the deceptively intolerant Christian fundamentalism represented by Ned Flanders. The character-driven conflicts that are represented as existing between such symbolically imbued figures as Homer Simpson

and Ned Flanders exemplify the show's satiric interrogation of competing definitions of American national identity.

Mit den Mitteln der Satire kritisieren *Die Simpsons* die Vorstellung von einer homogenen US-amerikanischen Nation. Mit Homer, der am liebsten mit einem Bier und Junk-Food vor dem Fernseher sitzt, wird das Bild vom ‚typischen‘ US-amerikanischen Arbeiter aufgerufen und mit Ned Flanders die religiös-fanatische Identität, wie sie den Puritanern zugeschrieben wird (Abb. 1). Dieser immer wieder aufs Neue entfachende Streit der beiden unterschiedlichen US-Amerikaner Homer und Ned macht – und das wiederholt – darauf aufmerksam, wie heterogen die US-amerikanische Gesellschaft ist und somit, dass es *nicht* die eine ‚wahre‘ nationale Identität gibt.



Abb. 1: Homer Simpson und Ned Flanders (Quelle: 20th Century Fox)

Als „Hohlspeigel der Gesellschaft“ (Tuncel und Rauscher 2002: 154) spielen *Die Simpsons* einerseits mit dem ‚Mythos nationaler Homogenität‘ und machen diesen dadurch sichtbar. Andererseits sind Homer und Ned Flanders Repräsentanten des ‚weißen Wir-Kollektivs‘ und das ist – durch die migrationspädagogische Linse betrachtet – problematisch, denn die US-amerikanische Minderheitsbevölkerung – die ‚Nicht-Weißen‘ – dürfen bei der Aushandlung der nationalen Identität der USA nicht mitdiskutieren. Sie besitzen weder Rede- noch Handlungsmacht.

Nun stellt die Migrationspädagogik die Frage nach den *natio-ethno-kulturellen* Zugehörigkeitsordnungen, die Menschen voneinander unterscheiden und „so positionier[en], dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden“ (Mecheril 2010: 15). Dabei gilt es zu untersuchen, wie Migrant_innen in der Öffentlichkeit repräsentiert werden und wie die Konstruktion ‚der_des Fremden‘ von statten geht (ebd.: 19). Ein Blick in die Vergangenheit verdeutlicht, wie Zugehörigkeitsverhältnisse produziert werden und welche Rolle dem Stereotyp dabei zukommt.

3.3 Der koloniale Zugehörigkeitsdiskurs

Für die Migrationspädagogik ist die Geschichte Deutschlands respektive Europas zur Kolonialzeit von Bedeutung, da die gegenwärtige „Konstruktion des und der Fremden“ an „koloniale Figuren“ anschließt (Mecheril 2010: 19). Dabei ist der im postkolonial-theoretischen Kontext entstandene Prozess des „Othering“ (Spivak 1985: 255) zentral, denn mit ihm können die Mechanismen der Herstellung von Fremdheit sichtbar und für eine Analyse zugänglich

gemacht werden (Mecheril 2015: 3). Im Zuge solcher Untersuchungen wird auch das Stereotyp als „Hauptstrategie des kolonialen Diskurses“ entlarvt (Bhabha 2000: 97).

Europa nimmt in der Weltgeschichte eine Sonderstellung ein, denn kein anderer Kontinent und kein anderes Weltreich hat seinen Anspruch auf die Welt über die „Zivilisierungsmission“ so eindeutig für sich beansprucht (Stuchtey 2010: 1). Am 7. Juni 1494 unterzeichneten Spanien und Portugal den *Vertrag von Tordesillas*, mit dem sie ihr Weltmachtsdenken verschriftlichten und so den genuin europäischen Hegemonialanspruch begründeten (ebd.). Im Vertrag hielten Spanien und Portugal fest, dass es ihre Pflicht sei, andere Länder zu ‚zivilisieren‘, wodurch sie wiederum das Recht hätten, politisch, wirtschaftlich und kulturell Einfluss zu nehmen (ebd.: 2). Im Unterschied zu anderen Kolonialmächten und Weltreichen gaben sich die Europäer nicht mit der Kolonialisierung anderer Länder zufrieden, sondern forcierten eine „koloniale Durchdringung“ (ebd.). An dieser Weltenteilung waren alle Länder Europas in irgendeiner Weise beteiligt. Die zeitliche und räumliche Dimension der europäischen Kolonialherrschaft war enorm. So war nach dem Ersten Weltkrieg „mehr als die Hälfte der Erde europäischer Kolonialbesitz und zwei fünftel [sic!] der Weltbevölkerung unterstanden kolonialer Herrschaft“ (Pelizaeus 2011: 13f).

Nach Mecheril (2015: 2) ist *Otherring* als doppelter Prozess zu verstehen, der einerseits durch ausgewählte Praxen der Wissensproduktion ‚die Anderen‘ konstruiert und „koloniale Herrschaftsbildung“ legitimiert. Andererseits lässt die „(politisch, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention [...] diese epistemischen Praxen als ‚plausibel‘ und ‚nützlich‘ erscheinen“ (ebd.). Der dialektische Prozess des *Otherring* wurde erstmals von Gayatri Chakravorty Spivak (1985: 255) verwendet. Angelehnt an Hegels (1807) Herr-Knecht-Dialektik, in der das ‚Selbst‘ erst in der Gegenüberstellung mit dem ‚Anderen‘ gebildet wird, zeigt Spivak (1985: 256) mit ihrem Konzept, wie die europäischen Kolonialmächte über „planned representations of master and native“ den *native* erst erzeugt haben.

In *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archive* beschreibt Spivak drei Dimensionen von *Otherring* anhand von drei Beispielen. Das erste Beispiel ist ein Brief, in welchem ein englischer Kapitän berichtet, wie er auf seinem Pferd in der indischen Kolonie herumreitet, um den Einwohner_innen wiederholt klar zu machen, „who they are subject to“ (Spivak 1985: 254). Durch die dominante diskursive Praxis des englischen Kapitäns entsteht das *master and native*-Verhältnis und erst in Abhängigkeit zum *master* erkennt sich der *native* als Subjekt (ebd.). Als zweites Beispiel nennt Spivak den Brief eines Generals, der über die „Highlanders“ schreibt, sie hätten „the germs of all virtue, and I see them only possessing all the brutality and purfidity [sic] of the rudest times without the courage and all the depravity and treachery of the modern

days without the knowledge of refinement“ (ebd.). Indem die Kolonialherren diese Gruppe als unfähig und sittenlos beschreiben, legitimieren sie ihre Unterwerfung und die Ausbeutung der Kolonie. Hier wird das Stereotyp des ‚primitiven und wilden‘ *highlanders* aufgebaut, um die Taten der Kolonialmächte zu rechtfertigen. Das dritte Beispiel ist eine Passage der *East India Company* an den „Governor-General-in-Council“, in der klar zum Ausdruck kommt: „the master is the subject of science or knowledge“ (ebd.: 256). Mit dieser Aussage machten die Verfasser klar, dass sie, die *master*, nicht wünschten, dass die verbündeten indischen Truppen Zugang zu Wissenschaft und Wissen erhalten. Die Einwohner_innen Indiens sollten nicht lernen, wie Krieg geführt wird, da dies die Macht der europäischen *master* nicht mehr gewährleisten würde.

Spivak (1985, 254 - 256) illustriert anhand dieser drei Beispiele, dass sich kolonialisierte Subjekte erst durch die dominanten diskursiven Praxen des kolonialen Zentrums als solche und nur in Abhängigkeit zu diesen erkennen. Außerdem zeigt sie, wie die Repräsentation von *master* und *native* auf unterschiedlichen Ebenen strategisch geplant wurde (ebd.: 256). Die multidimensionalen Formen des *Othering*, die in der Kolonialzeit zur Unterdrückung der Einwohner_innen in den Kolonien angewendet wurden, führten schließlich zu der Annahme, die Unterscheidung zwischen *master* und *native* sei auf die ‚natürliche‘ „difference in human or racial material“ zurückzuführen, sie sei also „historische Realität“ (ebd.).

Spivaks Analysen verdeutlichen außerdem zweierlei: Einerseits produzieren Gesellschaften Diskurse und andererseits bewahren sie sie. Als Inhaber der Diskurse lassen Diskursgesellschaften diese nur „in einem geschlossenen Raum zirkulieren“ und verteilen sie auch „nur nach bestimmten Regeln“ (Foucault 1991: 27). Das bedeutet, die Inhaber sind bestrebt, das Eigentum am Diskurs nicht zu verlieren, weshalb sie den Diskurs permanent aufrechterhalten und weiterführen müssen (ebd.: 30).

Auch Edward Said (1978) beschreibt in seinem Werk *Orientalism* eine Form von *Othering*, wenn er die eurozentrische Perspektive des wissenschaftlichen Orientalismus kritisiert. Dabei richtet er seinen Blick auf die diskursive Praxis, die zur Herstellung ‚der Anderen‘ führt und ein kollektives Selbstbild erzeugt – den Orient. Im Kontext der Migrationspädagogik verweisen unter anderem María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2007: 36 - 39) auf Said (1978), um erneut vor Augen zu führen, wie die dominanten Kulturen Europas die Kulturen ‚der Anderen‘ durch sogenannte „Orientexperten“ erst erschufen. Obwohl die meisten ‚Experten‘ den Orient nie gesehen hatten, glaubten oder gaben sie vor, ihn zu kennen. Der wissenschaftliche Orientalismuskurs war gekennzeichnet vom „Wissen über den Orient“, wobei dieses ‚Wissen‘ die Gewaltherrschaft Europas legitimierte und zur Stabilisierung ihrer

Herrschaftsordnung benutzt wurde (Castro Varela und Dhawan 2007: 36). Die „positionelle Superiorität“ Europas wurde von den Orient-Wissenschaften nie angezweifelt und diente so „nicht zufällig“ auch den Kolonialmächten, die durch ihr Wissen ihre Macht begründet sahen (Said 1978: 7).

Im kolonialen Diskurs wurde ein binäres Ordnungssystem erzeugt, indem die *masters* als ‚zugehörig‘ und die *natives* als ‚nicht-zugehörig‘ konstruiert wurden. Dieses dichotome Repräsentationssystem manifestierte sich schließlich in einem „Stereotypenregime [...], bei dem der Orient als feminin, irrational und primitiv im Gegensatz zum maskulinen, rationalen und fortschrittlichen Westen entworfen wird“ (Castro Varela und Dhawan 2007: 37). So galt der Okzident als „zivilisiert“ und „rational“, während der Orient als „wild“ und „emotional“ beschrieben wurde (Castro Varela und Mecheril 2010: 42).

Aber nicht nur ‚Fremde‘ aus dem Orient, sondern ‚fremde‘ Gruppen wurden generell als ‚wild‘ beschrieben. Doch sie wurden nicht nur beschrieben, sie wurden auch als ‚nackte Wilde‘, ‚Exoten‘ und ‚Primitive‘ zur Schau gestellt. So wurden ab dem 16. Jahrhundert nebst fremden Gegenständen, Pflanzen und Tieren auch Menschen aus den Kolonien nach Europa gebracht und dort auf Jahrmärkten ausgestellt. Menschenschauen gab es unter anderem auf Kolonialausstellungen, in Zoos und in Varietés. Aber auch andere und kleinere Veranstaltungsorte scheuten sich nicht, ‚fremde‘ Menschen zu Schau- und Belustigungsobjekten zu degradieren. So erinnern *Die Simpsons* in der Episode *Schon mal an Kinder gedacht? (Eight Misbehavin‘, S11F07)* an diese menschenentwürdigende Praxis des kolonialen Diskurses (Abb. 2).



Abb. 2: Die Achtlinge im Zoo (TC 15:30)

In der Episode geraten die migrantischen Figuren Apu und Manjula aufgrund ihrer Achtlingsgeburt in eine große persönliche und finanzielle Krise. Diese Situation nützt der Zoodirektor von Springfield aus. Er bietet ihnen an, gut für die Babys zu sorgen, wenn er sie in seinem Zoo ausstellen darf. Die Achtlinge werden zur Attraktion von Springfield. Nach Tuncel und Rauscher (2002: 164) „kann jetzt über den Nahasapeemapetilon-Nachwuchs gelacht werden“, zugleich wird die vermeintliche Gefahr, die vom ‚Fremden‘ ausgeht und die durch die Achtlingsgeburt zur „unkalkulierbaren internen Bedrohung“ wurde, „in der Obhut des Zoos“ gebändigt.

Abgesehen vom Stereotyp ‚Kinderreichtum‘, das in ‚westlichen‘ Ländern dazu benutzt wird, um Angst vor den ‚Fremden‘ zu schüren, wurden die indischen Gruppen in den Völkerschauen des 19. und 20. Jahrhunderts jedoch durchwegs mit positiven Stereotypen belegt. Sie galten sogar als der europäischen Hochkultur gleichwertig und wurden deshalb „in allen Facetten des täglichen Lebens dargestellt: sie arbeiteten, pflegten ihre Kultur und praktizierten eine Religion“ (Dreesbach 2005: 144 - 148). Andere Gruppen wie beispielsweise afrikanische Gruppen hingegen wurden als besonders „wild“ konstruiert, weshalb sie meist Waffen trugen und Jagdszenen nachspielen mussten (ebd.: 136 - 138). Diese Gruppen wurden als ‚Unzivilisierte‘ präsentiert, die keine gesellschaftlichen Strukturen aufwiesen und weder Kultur noch Religion hatten (ebd.: 148). Im Unterschied zu Spivak (1985) zeichnet Dreesbach (2005: 13) in Bezug auf die Konstruktion der indischen Gruppen ein positives Bild. Ihrer Ansicht nach dienten Völkerschauen nicht der Verbreitung von Ideologien oder der Kolonialpropaganda, sondern waren „kommerzielle Unternehmungen“, die auf Unterhaltung ausgerichtet waren (ebd.).

Und so setzten die Veranstalter auf Inhalte, mit welchen auch Karl May so überaus großen Erfolg hatte, auf Inhalte, die Abenteuerromane füllten und später den Film bestimmen sollten: Stolze Krieger und edle Wüstensöhne, verführerische Südseeschönheiten und geheimnisvolle ‚Bajaderen‘ bevölkerten die Bühnen der Zurschaustellungen und tummelten sich vor Bühnenbildern, die indische Tempel, arabische ‚Souks‘ und afrikanische ‚Kral‘ zeigten. (Dreesbach 2005: 13 - 14)

Auch wenn Dreesbach (2005) keine ideologischen Absichten feststellen kann, war es doch die Fremdheit, die die Menschen in Völkerschauen verkörperten. Solche Praktiken von *Othing* bilden nach Said (1978: 3) die Grundlage für die Konstruktion der ‚eigenen‘ kollektiven Identität. Das ‚Eigene‘ wurde dabei dem ‚Fremden‘ stets übergeordnet und so dienten die Stereotype und Narrative des ‚Anderen‘ auch der Rechtfertigung kolonialer Macht- und Herrschaftsstrukturen.

Menschenschauen waren „ein blühendes Geschäft der neuen Unterhaltungsindustrie“, schreibt Christa Hager (2016). In ihrem Artikel schildert sie unter anderem, wie 1825 im Wiener Café Sperl eine Inuit-Familie präsentiert wurde, bei der „der Mann mit einem Speer auf Münzen“ zielen musste, die „das Publikum in die Luft warf [und] der Hund, den die Familie mitgebracht hatte, zog einen bemannten Schlitten quer durch den Tanzsaal des Cafés“.¹ Besonders großes Aufsehen erlangten jedoch die vom deutschen Tierhändler und Zoodirektor Carl Hagenbeck 1874 ins Leben gerufenen Völkerschauen (Dreesbach 2005: 55). Als Geschäftsmann plante Hagenbeck seine Schauen bis ins Detail. Kulissen wurden angefertigt, die Basare und Tempel zeigten. Außerdem machte er Werbung über Plakate und Annoncen in Zeitungen. Er veranstaltete „pompöse Umzüge durch die Stadt und Werbeaktionen mit verbilligten Eintrittspreisen“ (ebd.: 56). Aussteller wie er brachten aber nicht einfach irgendwelche ‚Fremde‘ auf die Bühne, sondern sie wählten die Vertreter_innen einer Gruppe nur nach ganz bestimmten Kriterien aus. So mussten sie „entweder dem europäischen Schönheitsideal“ entsprechen oder als „Vertreter des Typs ‚Urmensch‘ besonders abstoßend wirken“ (Dreesbach 2012: 7). Nach Dreesbach (2005: 181) ist „die Inszenierung von Völkerschauen als ein Stereotypenkreislauf“ zu beschreiben: Durch Werbemaßnahmen wurden bereits bekannte Stereotypen aktiviert, die in der Vorführung bestätigt wurden und die das Publikum letztendlich zur Bildung neuer Stereotypen anregte.

Zur Unterscheidung von anderen Völkerschauen lies Hagenbeck Broschüren verteilen, die über Herkunftsland und Bräuche der ausgestellten Gruppe informierten. Dabei arbeitete er mit der *Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* zusammen, die nach dem Vorbild der Botanik und Zoologie Vermessungen, detaillierte Zeichnungen und Beschreibungen der ‚Fremden‘ vornahm, um diese in ‚Rassen‘ zu ordnen (Dreesbach 2005: 287). Ihr Ansinnen war, im Sinne Darwins (1809 - 1882), die Geschichte der Menschheit vom ‚primitiven Naturvolk‘ bis zum ‚modernen Kulturvolk‘ wissenschaftlich nachzuzeichnen (ebd.).

Die beliebtesten Orte für Menschenschauen in Europa waren Zoos, denn hier war genügend Platz für Mensch und Tier und auch deshalb, da zoologische Einrichtungen durch ihren wissenschaftlichen Hintergrund als besonders authentisch galten (Dreesbach 2005: 157). Am

¹ Hagers Artikel *Nackt müsst ihr sein natürlich* erschien am 1. April 2016 im Wiener Journal, dem Wochenmagazin der Wiener Zeitung, und in der Online-Version der Wiener Zeitung. Die Autorin hat 1998 zum Thema auch eine Diplomarbeit mit dem Titel *Die Wahrnehmung der „Anderen“: das Stereotyp der „Edlen Wilden“ am Beispiel der Maasai* verfasst. Quelle: Hager, Christa (2016): *Nackt müsst ihr sein natürlich*. *Wiener Zeitung Online*. https://www.wienerzeitung.at/_wzo_daten/media/Storytelling/prater/menschenzoos.html#zoos [Zugriff 12.02.2019]

Beispiel Völkerschauen wird erneut vorgeführt, wie durch die Verbindung von Wissen und Macht Demütigungen und Ausbeutung der ‚Fremden‘ auch durch gesellschaftliche Akteure legitimiert wurde.

Die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Veranstalter brachte nicht nur den Forschern Vorteile. Wenn renommierte Wissenschaftler die Authentizität einer Schau bestätigten, konnte der Aussteller seine Veranstaltung als Bildungsangebot klassifizieren. Besaß eine Völkerschau aber nachweislich Bildungscharakter, so entfiel die Lustbarkeitssteuer, die bis zu vierzig Prozent der Bruttoeinnahmen betragen konnte. Zudem musste der Veranstalter keinen Wandergewerbe-Legitimationsschein beantragen. (Dreesbach 2005: 285)²

Die Herstellung von Fremdheit durch Menschenschauen fand vom 16. Jahrhundert bis in die 1940er Jahre statt. Der Rückgang und schließlich das Ende der Völkerschauen fällt mit dem Aufkommen des Films zusammen. So fand ab den 1950er Jahren eine Verlagerung von den Zoos und Varietés auf die Filmebene statt.

Das Konzept ‚der Anderen‘ ist ein zentrales Merkmal des kolonialen Diskurses und „das Stereotyp als Hauptstrategie dieses Diskurses ist eine Form der Erkenntnis und Identifizierung die zwischen dem, was immer ‚gültig‘ und bereits bekannt ist, und etwas, was ängstlich immer von neuem wiederholt werden muss, oszilliert“ (Bhabha 2000: 97). Fremdheit, die in Form des kolonialen Stereotyps zum Ausdruck kommt, ist nach Bhabha (ebd.: 98f) „ambivalent“, da sie sowohl Objekt des Begehrens als auch der Verhöhnung ist. Gerade diese Ambivalenz macht das koloniale Stereotyp zeitlos und deshalb auch in anderen Diskursen wiederholbar (ebd.).

3.4 Gegenwärtige postkoloniale und migrationsgesellschaftliche Diskurse

Migration (re-)konturiert das Bekannte und das Bestehende. In politischen und alltagsweltlichen Auseinandersetzungen um das Thema Migration geht es immer um die Frage, wie und wo ein nationalstaatlicher Kontext seine Grenze festlegen und wie er innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgehen will. *Migration problematisiert Grenzen.* (Mecheril 2008: 77)

Dabei geht es nicht vorrangig um Staatsgrenzen, sondern um „symbolische Grenzen der Zugehörigkeit“ (Mecheril 2010: 12). Im Kontext der Migrationsgesellschaft sind es Grenzen

² In Wien entfiel die Lustbarkeitsabgabe bei wissenschaftlichen Aufführungen ohne Erwerbsabsicht, jedoch konnte nicht eruiert werden, inwiefern Völkerschauen davon ausgenommen waren. Quelle: Czeike, Felix (1956): Wirtschafts- und Sozialpolitik der Gemeinde Wien in der ersten Republik (1919 – 1934), Band 1. Wien: Verlag für Jugend und Volk (Wiener Schriften, 6). 61 – 63. <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Lustbarkeitsabgabe> [Zugriff 25.08.2019]

‚ethnischer‘ oder ‚kultureller‘ Art, deshalb beschäftigt sich die Migrationspädagogik mit Zugehörigkeitsverhältnissen, die ‚Ausländer_innen‘ oder ‚Migrant_innen‘ als „natio-ethno-kulturell Andere“ einordnen (ebd.: 13 - 17). Die Bezeichnung „natio-ethno-kulturell“ drückt dabei aus, dass nicht alles, was ‚fremd‘ erscheint, ausschließlich kulturell bestimmt ist oder die Kultur einer Migrantin_eines Migranten nicht nur auf ihr_sein Herkunftsland beschränkt werden kann (ebd.). Indes werden die Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur ganz unterschiedlich und willkürlich miteinander verwoben, wenn vom „Migrationsanderen“ gesprochen wird (ebd.). „Migrationsandere“ ist ein weiterer zentraler Begriff in der Migrationspädagogik, der die Pauschalisierung und Festschreibung ‚der Anderen‘ in der Migrationsgesellschaft sichtbar macht. Mecheril (ebd.) verwendet den Begriff als Bezeichnung für ein „Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung *der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen* verweist“.

Mit der Bezeichnung „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ wird der Blick auf die Unterscheidung zwischen „zugehörig“ und „nicht-zugehörig“ gerichtet oder anders ausgedrückt, das binäre Oppositionspaar „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ wird damit ins Zentrum gerückt (Mecheril 2010: 17). Die Unterscheidung zwischen ‚Migrationsanderen‘ und ‚Nicht-Migrationsanderen‘ verdeutlicht dabei die binäre Rahmung von Andersheit in der Migrationsgesellschaft (ebd.). Die dichotome Rahmung ist nach Mecheril (ebd.: 18) im Kontext Deutschlands zu verstehen, da sie dort tief im „kollektiven Gedächtnis“ (Halbwachs 1950, 1967) verankert ist und „mit der Vorstellung der imaginären Praxis eines ethnisch-kulturell einheitlichen ‚Wir‘ operiert“ (Mecheril 2010: 18). Deutschland hat sich bis vor kurzem nicht als Einwanderungsland gesehen (ebd.) und „Österreich ist nach wie vor ein *Einwanderungsland wider Willen*“ (Verhovsek 2018: 314). Im Gegensatz dazu waren die USA von Anfang an von Einwanderung geprägt. Dennoch zeigen sich Parallelen im Umgang mit ‚den Anderen‘ beispielsweise in der Pauschalisierung von Migrant_innen. So beschreibt Shilpa Davé (2013: 54f) in *Indian Accents: Brown Voice and Racial Performance in American Television and Film* wie Mitglieder der US-amerikanischen ‚Wir-Gruppe‘ – die *Simpsons-Macher*³ – migrantische Gruppen aus Indien und Pakistan pauschal in ‚einer Gruppe‘ zusammenfassen:

³ Meinen Recherchen zufolge sind ausschließlich Männer im Produzenten-Team der *Simpsons*, deshalb wird hier und im Folgenden die männliche Form benutzt (z. B. *Simpsons-Macher*, *Simpsons-Produzenten*). Quelle: *Simpsons Wiki* (o. D.): *Producers*. <https://simpsons.fandom.com/wiki/Category:Producers> [Zugriff 13.01.2020]

Azaria [Apus Stimme] [...] said he learned his [Indian] accent „from listening. In Los Angeles, going to 7-11S [Seven Eleven Shop], hearing Indian and Pakistani clerks.“ Interestingly, as Al Jean’s [Showrunner der *Simpsons*] quotation shows, even the writers have difficulty in identifying Apu’s [indischstämmige Figur aus den *Simpsons*] roots and like Azaria cannot distinguish the difference between India (a democracy that has a largely Hindu population) and Pakistan (a military-based government with a primarily Muslim population), nor are they aware of the tensions that currently and historically have defined these two nations. This lack of understanding on the part of the writers signals how Indian Americans are lumped into one group regardless of significant linguistic, religious, political, and cultural histories. (Eigene Anmerkungen in eckigen Klammern)

Dieses Beispiel einer „informellen, alltagsweltlichen“ (Castro Varela und Mecheril 2010: 40) Festlegung über das Differenzmerkmal Sprache zeigt, wie lebensweltliche Zugehörigkeitsdiskurse entscheiden, wer als ‚zugehörig‘ und wer als ‚nicht-zugehörig‘ gilt. Im Gegensatz zu formellen, gesetzlichen Bestimmungen der Zugehörigkeit (z. B. Staatsangehörigkeit) ist hier das Äußere, der Klang des Namens, der Habitus und auch die Art und Weise wie jemand spricht, ausschlaggebend (ebd.). Auch wenn die Pauschalisierung, die Davé (2013: 54f) kritisiert, nicht alle ‚*natio-ethno-kulturell* Anderen‘ der USA erfasst, werden hier doch Migrant_innen aus Indien, einem Land, in welchem „über 200 Sprachen“ (Volkmann 2010: 116) gesprochen werden, und Pakistan über einen vermeintlich gleichen Akzent als sprachlich homogene Gruppe konstruiert. Nach Davé (2013: 54f) ist die fehlende Differenzierung auf die Unwissenheit der *Simpsons*-Macher und des Sprechers Hank Azaria zurückzuführen. Diese Unwissenheit einiger weniger aber wird dann zum alltagsweltlichen „Wissen *über* Andere“ (Hall 1994: 154). Der Diskurs des „Westen[s]“ gegenüber dem „Rest“ ist geprägt vom „Wissen *über*“ jemanden, schreibt Stuart Hall (ebd.). Das ‚objektive Wissen *über* Fremde‘ impliziert dabei die Unterwerfung und Subjektivierung ‚der Anderen‘ und stellt zugleich diejenigen, die den Diskurs erzeugen, *über* ‚die Anderen‘ (ebd.). Die diskursiven Prozesse *natio-ethno-kultureller* Zugehörigkeitsordnungen sind machtvoll, denn sie gründen auf „politischen, gesellschaftlichen und intersubjektiven wissensbegründeten Vorstellungen“ darüber, „wer zugehörig sein darf“ (Castro Varela und Mecheril 2010: 36f).

Die *Simpsons* als „the longest-running prime time entertainment show in the U.S. [...] reaching as many as 33,6 million viewers for an episode in 1990“ (Gottschlich 2011: 286) haben wesentlich zur Verbreitung ihres „Wissens *über* Andere“ (Hall 1994: 154) – das ‚Wissen wie ein Inder spricht‘ – beigetragen und so nicht nur *Indian Americans* und *South Asians* sondern generell *Asian Americans* auf das Stereotyp der „*brown voice*“ fixiert (Davé 2013: 41). Davés (2013) Begriff „*brown voice*“ wird in Kapitel 6.5 detailliert behandelt.

Gegenwärtige postkoloniale, migrationsgesellschaftliche Diskurse werden durch den Prozess des *Othering* sichtbar. Der dialektische Prozess des *Othering* gewährt Einblick in die Herstellung ‚der Anderen‘ und entlarvt „spezifische Kontexte und Prozesse der Subjektivierung [...], die Produkt der Institutionalisierung des ‚objektiven‘ hegemonialen Wissens über die Andern in eine[n] politischen Machtzusammenhang“ bringen (Mecheril 2015: 3). Die Herstellung ‚der Anderen‘ geht nicht von einer zentralen Machtinstanz aus, sondern ist als vielschichtiger Prozess zu betrachten, der von zahlreichen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen in Gang gebracht und gehalten wird (Mecheril 2015: 3). Politische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Akteure und Institutionen sind gemeinsam am Werk, wenn es um den Erhalt von ‚westlichen‘ Macht- und Herrschaftsordnungen und deren Legitimation geht. In gegenwärtigen postkolonialen Zeiten spielen öffentliche Akteure wie die Massenmedien eine immer bedeutendere Rolle, sorgen sie doch für die (Re-)Produktion von Werten und Orientierungen, die die ‚Wir-Gruppe‘ für sich festgelegt hat (vgl. Rommelspacher 1995: 136). Die Fixierung ‚der Anderen‘ durch Stereotype ist dabei üblich in den Massenmedien, da sich Simplifizierungen für Schlagzeilen und zur schnellen Orientierung eignen. Dass sie einseitig und oft diskriminierend sind, wird – bewusst oder unbewusst – selten thematisiert.

4. Medienreflexiver Unterricht

4.1 (Massen-)Medien sind machtvolle Akteure

Es muss außergewöhnlich sein. Die meisten Medien richten sich nach Negativereignissen, Gewalt, Krieg, Konflikt, das sind Themen, die für Medien interessant sind. Der normale Alltag, der unspektakulär ist, spielt meistens keine Rolle. Das sind so die alltäglichen Medienmechanismen, mit denen man zu tun hat. (Daniel Bax, Inlandsredakteur taz; zit. in Kumai 2016: 228)⁴

Diese Einstellung der Medien führt zu Stereotypisierungen oder zumindest werden diese dadurch verstärkt. So zeigen Zeitungen, Fernsehprogramme und andere Berichterstatte_r_innen bei Themen wie Integration oft eine Frau mit Kopftuch.

⁴ Bax ist auch Vorstandsmitglied der „Neuen deutschen Medienmacher“, eine Verbindung von Journalist_innen, die sich für mediale Vielfalt engagieren. Quelle: Kumai, Shion (2016): Wege zu mehr Vielfalt in den Medien. Hindernisse und Möglichkeiten für die journalistische Praxis in der Berichterstattung über Migrationsthemen. In: Ruhrmann, Georg; Shooman, Yasemin; Widmann, Peter (Hrsg.). *Media and Minorities. Questions on Representation from an International Perspective*. Schriften des Jüdischen Museums Berlin, Band 4. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht. 228.

Ob in Zeitungen, Büchern, Filmen oder im Fernsehen, ob gedruckt oder digital verbreitet: ‚Große‘ Ereignisse sind aufregend und ziehen Menschen in ihren Bann. Das sei generell nichts Schlimmes, nur wenn es keine anderen Bilder mehr zu sehen gäbe, keinen „normalen Alltag“, wie Bax meint, dann fehle hier ein großer und wichtiger Teil des Lebens, eigentlich der wichtigste (Kumai 2016: 228). Deshalb ist es gerade in der Migrationsgesellschaft unerlässlich, Migrant_innen zu alltäglichen Themen rund um Familienleben, Beruf, Freizeitaktivitäten und dergleichen zu befragen und zu zeigen und zwar *nicht* um ihre Differenzen anzusprechen, sondern um sie als „Teil der Gesellschaft sowie als aktiv handelnde und kompetente Individuen“ wahrzunehmen (ebd.).

Medien veröffentlichen Werte und Orientierungen, die eine Gemeinschaft für sich festgelegt hat. Sie sind machtvolle Akteure des vorherrschenden politischen und gesellschaftlichen Diskurses, denn sie informieren darüber, was innerhalb einer Gesellschaft als

[...] die „richtige“, die „normale“ Lebensweise gilt, wie man die Kinder zu erziehen hat, Familienangelegenheiten regelt, Beziehungen versteht, was und wer in unserer Kultur als gewichtig und bedeutsam angesehen wird und wie wir uns die Anderen, die Fremden vorzustellen haben. (Rommelpacher 1995: 136).

Vor allem Massenmedien sind als Sprachrohr der Mehrheitsgesellschaft für die diskursive Herstellung von *natio-ethno-kulturellen* Zugehörigkeitsordnungen, die der Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ dienen, mitverantwortlich. Sie sind zentrale Konstrukteure der „Dominanzkultur“ (Rommelpacher 1995: 22), nicht nur passiv im Sinne von Informanten, sondern eben auch aktiv als Produzenten.

4.2 Audiovisuelle Medien mit Breitenwirkung

Der Einfluss der Medien auf die „kulturelle Identitätsstiftung“ steht außer Zweifel, denn ‚kulturelle‘ Identität ist kein Diktum von oben, sondern wird vielmehr „innerhalb öffentlicher Diskurse“ begründet (Hickethier 2012: 353). Wie sich gezeigt hat, brauchte es nach Ende des Zweiten Weltkriegs „Instanzen“, die aufgrund rasch voranschreitender Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft „gemeinschaftliche Traditionen vermitteln als auch die Folgen der Modernisierung kommunikativ begleiten konnten“ (ebd.: 354). Den audiovisuellen Medien (AV-Medien) kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, erreichen sie doch aufgrund ihrer Breitenwirkung einen Großteil der Gesellschaft (ebd.). So gehören Fernsehserien wie *Die Simpsons* zu denjenigen audiovisuellen Medien, die aufgrund ihrer „großen Breite und Intensität tendenziell alle Mitglieder der Gesellschaft erreichen und in den Prozess gesellschaftlicher Selbstverständigung einbeziehen können“ (ebd.). Dabei bilden Medien wie

Film und Fernsehen die Vorstellungen einer Gemeinschaft nicht nur ab, sie machen diese „sinnlich erlebbar“ (ebd.). „Als Leitmedien gesellschaftlicher Kommunikation“ prägen sie einerseits Vorstellungen des Zusammenlebens auf nationaler Ebene, indem sie die ‚großen Geschichten‘ eines Staates (Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg, Holocaust u.a.) erzählen und andererseits sorgen sie für die Verbreitung ‚kleiner Alltagsgeschichten‘. Solche Erzählungen manifestieren sich im „kollektiven Gedächtnis“ (Halbwachs 1967) sowie auch im individuellen Erinnerungsvermögen der Mitglieder. Nach Hickethier (2012: 353) sind dabei drei wesentliche Konstruktionen auszumachen. Erstens: Allgemeine Wertvorstellungen, die beispielsweise die eigene Gemeinschaft hierarchisch höher positioniert. Zweitens: Vermeintlich gemeinsame Verhaltensweisen. Drittens: Stereotype Eigenschaften wie „der ewig fleißige, sture und humorlose Deutsche“. Zuschreibungen wie diese werden entweder von den eigenen Mitgliedern vorgenommen oder von anderen Gemeinschaften (ebd.). Identitäten entstehen also aus ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Vorstellungen. Leitmedien beeinflussen in besonderem Maße die ‚kleinen Geschichten‘ des täglichen Lebens, indem sie gemeinsame Werte und Orientierungen vermitteln und den Rezipient_innen vor Augen führen, wie ein angepasstes Miteinander auszuschauen hat. Um nun diese ‚großen und auch kleinen‘ medialen Konstruktionen und die ihr zugrundeliegenden Diskurse zumindest ein Stück weit zu entschlüsseln, ist es nötig, die Medienkompetenz von (jungen) Menschen auszubilden.

4.3 Lernen mit audiovisuellen Medien

„Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten“, schreibt Dieter Baacke (1999: 31) und die Komplexität dieser neuen „Medienwelten“ erfordert „eine zusätzliche, auf bisherige Inhalte und Erfahrungen nicht rückführbare Antwort“. Dabei ist der aktive Zugang durch handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweisen für Baacke (ebd.) essentiell, denn nur so können „handhabbare, gemeinsam zu verantwortende Handlungskontexte“ entstehen. Auch Hickethier (2012: 354) hält fest, dass Medien wie Film und Fernsehen „eine andere Darstellungsmacht als die Schriftmedien“ haben:

[D]ie Effekte ihrer [von Film und Fernsehen; eigene Anmerkung] Darstellungen sind in einfachen und teilweise komplexen Handlungsschemata und Mustern zu beobachten: in der Verstärkung von Ursache/Wirkung-Schemata, in der Betonung bestimmter Zeitformen und Zeitdimensionen von Handlungen, in der Etablierung von Standardsituationen und Standardverhaltensweisen und schließlich in der Ausdifferenzierung von Handlungstypen. (Hickethier 2012: 355f)

Deshalb ist das zentrale Ziel, ein „visuell kompetentes Individuum“ auszubilden, indem eine „entschiedene pädagogische Zuwendung“ den „Prozess der Identitätsentfaltung und der Orientierung“ erfolgreich befördert (Bering 2002: 91). Damit der visuell kompetente Mensch die Gemachtheit von „Weltbildern und Lebensformen“ bewusst wahrnehmen kann, benötigt er aber „differenzierte Fähigkeiten“ (ebd.).

In Bezug auf die Arbeit mit AV-Medien im Unterricht fasst Ulf Abraham (2012: 68 - 71) solche Fähigkeiten in vier Dimensionen des Lernens zusammen und zwar in die medienpädagogische, medienästhetische, kommunikative und lesefördernde Dimension.

Die „medienpädagogische Dimension“ umfasst die Nutzungskompetenz und die kritische Kompetenz (Abraham 2012: 69). Da ein Filmschauen stets ein Sprechen über den Film inkludiert, werden auch immer Meinungen ausgetauscht. Die Förderung der Nutzungskompetenz und der kritisch-analytischen Kompetenz ist notwendig, um die „Komplexität dieses Mediums technisch und kognitiv“ zu begreifen (ebd.). Dabei unterstützt der Erfahrungs- und Meinungs austausch die Selbst- und Fremdwahrnehmung und kann so die Akzeptanz ‚des Anderen‘ fördern (ebd.). Diese erste Dimension vermittelt, wie AV-Medien für *eigene* Interessen genutzt und so den *eigenen* Gedanken Ausdruck verliehen werden kann. Zusätzlich wird hier gelernt, wie gezielt nach gewünschten Inhalten gesucht wird (ebd.: 70). Die These ist, dass solche Kompetenzen Lerner_innen dazu befähigen können, mündig und selbständig zu agieren. Für die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen kann gerade eine Auseinandersetzung mit den *Simpsons* und der migrantischen Figur Apu den Austausch von Erfahrungen und Meinungen zum Thema Migration anregen, neue Perspektiven einbringen und so ein soziales Lernen in der kulturell heterogenen Klasse befördern.

Die zweite Dimension des Lernens mit AV-Medien ist nach Abraham (2012: 70) die fächerübergreifende „*medienästhetische* Reflexion“. Zu ihr gehören die ästhetische Grundbildung und die Medienreflexion. Dabei sollen die unzähligen Bilder, die die heutige Lebenswelt der jungen Leute prägen, und die durch sie transportierten Inhalte einer Reflexion zugeführt werden. Für den Deutschunterricht gilt im Besonderen, über die medienästhetische Reflexion „Äußerungs- und Interpretationskompetenz aufzubauen für ästhetische bzw. symbolische Formen der Darstellung in den AV-Medien“ (ebd.). Hier liefern *Die Simpsons* aufgrund ihres „Cartoon-Realismus“ (Gruteser, Klein und Rauscher 2002: 12) einen Fundus an Symbolen, die es – auch ganz subjektiv – zu interpretieren gilt. So schreiben Tuncel und Rauscher (2002: 154):

Das Springfield-Universum funktioniert dabei wie ein Versuchslabor: Auf begrenztem Raum werden Fragestellungen durchgespielt und Konflikte ausgetragen. Viele wichtige Positionen nord-westlicher Zivilisation werden hier durch die Figuren repräsentiert; sie beziehen Stellung, reflektieren Brüche und zeigen nicht zuletzt das eigene wackelige Fundament.

Mit den *Simpsons* kann die Ästhetik der Animationsserie sowie deren Wahrnehmungsfähigkeit geschult werden (vgl. Abraham 2012: 27). Es können die spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten unter die Lupe genommen werden, mit denen sich der Animationsfilm von anderen (audiovisuellen) Medien und Genres unterscheidet. Die so entwickelte *Visual Literacy* erlaubt nun einen distanzierten Blick darauf, welche Möglichkeiten des Ausdrucks zu welchem Zweck und für welches Zielpublikum verwendet werden. Dieser „zweite Blick“ auf die Serie darf getrost „genossen“ werden, jedoch findet, im Gegensatz zum „ersten Blick“, hier „keine unbedingte Auslieferung an die Wucht [ihrer] Bilder und (oft) ihrer musikalischen Untermalung“ statt (ebd.: 28; eigene Anmerkung in eckigen Klammern).

Als dritte Dimension des Lernens mit AV-Medien nennt Abraham (2012: 70) die „kommunikative Dimension“, die Standbilder und Filmsequenzen als „Katalysatoren für Sprechen und Schreiben im Unterricht“ nutzt. Über die *Simpsons* und besonders anhand der migrantischen Figur Apu können verschiedene „Sach- und Fachzusammenhänge“ (ebd.) diskutiert werden: Abschiebung von Migrant_innen aufgrund von (neuen) Gesetzen, allgemeine Ökonomisierung von Arbeitskräften (Apu als ‚guter‘ Migrant, der 24 Stunden/7 Tage die Woche arbeitet), Zuwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte (Apu als ‚Computerinder‘), soziale Integration/Mehrfachzugehörigkeit (durch Apus Freundschaft mit den Simpsons und seine gemeinsamen Aktivitäten mit Homer, z. B. ist Apu in Homers Bowling-Team und er ist Mitglied der Feuerwehr von Springfield), Assimilation (Apu ‚verliert‘ seinen Akzent, kleidet und verhält sich wie ein ‚typischer‘ US-Amerikaner), ‚Dritte Welt‘ (Stereotype ‚Kinderreichtum‘, ‚Überbevölkerung‘, ‚Überfremdung‘), stereotype Darstellung von Migrant_innen und Gruppen, Völkerschauen zur Kolonialzeit und im Imperialismus, ‚brownface performances‘ im Film, Satire (satirische Stereotypisierungen) sowie Migrationsgesellschaft im Allgemeinen und viele andere Themen. Solche Fragen eignen sich für Diskussionen im Deutsch- und Englischunterricht, in Geschichte, Politischer Bildung, Kultur- und Sozialkunde, im Ethik- und Kunst-Unterricht sowie Wirtschaft und Recht. Dabei können mithilfe der *Simpsons* teils sehr abstrakte Fragen besonders anschaulich gemacht werden.

Eine vierte Dimension nennt Abraham (2012: 71) die „[l]esefördernde Dimension“. Obwohl *Die Simpsons* keine Literaturverfilmung sind und somit ein „ästhetische[r] Vergleich“ von

Buch und Film nicht möglich ist, kann ihnen trotzdem eine lesefördernde Dimension zugesprochen werden. So kann zum Beispiel das Buch *Die Simpsons Familiengeschichte (The Simpsons Family History)* von Matt Groening verwendet werden, um einmal hinter die Kulissen zu schauen und in einer Zeitreise ‚lesend‘ zu erleben, wie aus der US-amerikanischen Durchschnittsfamilie ein popkulturelles Phänomen wurde. Außerdem kann über die Visualisierung von „archetypischen Charakteren“ (Tuncel und Rauscher 2002: 159) oder stereotypischen Ritualen und Klischees in der Zeichentrickserie ein „literarisches Lernen“ (Spinner 2006) angeregt werden und somit „Äußerungs- und Interpretationskompetenz [...] für ästhetische bzw. symbolische Formen der Darstellung“ (Abraham 2009: 70) aufgebaut werden. Medienreflexiver Unterricht wird in dieser Arbeit über filmische Verfahren nach Abraham (2012: 78 - 101) gestaltet. Dabei wird auch auf die text- und bildanalytischen Kompetenzen, die die Schüler_innen benötigen, Bedacht genommen.

4.4 Humorvoller Unterricht mit den *Simpsons*

Um Lernende zu ermutigen, Medienbotschaften und Medienproduktionen zu entschlüsseln und zu bewerten, setze ich auf die kreativen und genussvollen Dimensionen der Medien. Konkret nutze ich die populäre Fernsehserie *Die Simpsons* für einen medienreflexiven Unterricht in der Migrationsgesellschaft. Der offenkundigste Vorteil der Zeichentrickserie liegt darin, dass sie witzig und humorvoll ist und Humor, so Pirandello (1908, 1986: 162), eng mit kritischem Denken verbunden ist. Die Reflexionsarbeit, die dem Humoristischen immanent ist, fordert geradezu ein tieferes Eindringen in das gegebene Thema und eine „*Empfindung des Gegenteils*“ (ebd.). Denn Lachen und Humor erschüttern unsere Konzepte und Denkmuster und diese (auch körperlichen) Reize können zu einem neuen Entdecken und Begreifen des Inhalts führen.

Der traditionelle Unterricht ist die bevorzugte Methode von Lehrer_innen für die Übertragung von Informationen an Schüler_innen. Allerdings ist die Effizienz dieser Praxis in Frage zu stellen. Laut Horgan (2003) lernen Schüler_innen in der Regel nur aus den ersten zehn Minuten und schenken noch den letzten Punkten der Unterrichtsstunde Beachtung, wonach die dazwischen liegenden Themen vergessen, wenn sie denn überhaupt aufgenommen werden. Aufgrund solcher Tatsachen sind die Beobachtungen von Booth-Butterfield und Wanzer (2010: 221 - 239) interessant, die feststellten, dass die Aufmerksamkeitsspanne der Studierenden erhöht wird, wenn Lehrende humorvoll vortragen oder humoristische Inhalte im Unterricht verwenden.

Schüler_innen verarbeiten nur selten völlig neues Wissen, sondern erweitern und ergänzen hauptsächlich schon Bekanntes (Fry, Ketteridge und Marshall 2003: 10). Dieses Vorwissen der

Lernenden können Lehrer_innen nutzen und darauf aufbauen. So tragen vertraute Themen und authentische Materialien effektiv zum Lernprozess bei, da die Schüler_innen die Materialien auf ihre Lebenswelt und somit auf ihre Lernbedürfnisse beziehen (Peacock 1997; Nunan 1999). Nutzt man also lebensweltliche Materialien im Unterricht, hat das einen positiven Effekt auf die Motivation der Lernenden.

So ein authentisches und humoristisches Material liefern *Die Simpsons*, eine US-amerikanische Animationsserie. Noch dazu sind sie, Medienstudien zufolge, eine der beliebtesten Serien bei Kindern und Jugendlichen.⁵ Die Verwendung berühmter TV-Shows wie der *Simpsons* im Unterricht gibt Schüler_innen die Möglichkeit, scheinbar neue Informationen im Kontext von Bekanntem durchzudenken, wodurch sie an frühere Lernerfahrungen anknüpfen können.

Die Erstaussstrahlung der *Simpsons* fand 1989 in den USA statt. Seit 1991 sind sie auch im deutschsprachigen Fernsehen zu sehen, wo sie wochentags im Nachmittagsprogramm aber auch zur Prime Time von öffentlichen und privaten Fernsehsendern ausgestrahlt werden. Mittlerweile sind *Die Simpsons* mit einunddreißig Staffeln die am längsten laufende Komikserie der Fernsehgeschichte. Gruteser, Klein und Rauscher (2002: 13) meinen, einer der Gründe für den Erfolg sei, dass *Die Simpsons* eine Zeichentrickserie sind, in der Charaktere nicht altern und in Situationen verwickelt werden, die in der Realität niemals möglich wären. Dass *Die Simpsons* „alles und jeden aufs Korn“ nehmen, „die eigene Rolle miteingeschlossen“, ist ein typisches Merkmal der Satire, meint Fink (2015: 7). Aber hinter den satirischen Kommentaren und intertextuellen Witzen liegt eine andere Realität: *Die Simpsons* agieren als ein Stück über die hegemoniale soziale Konstruktion der ‚westlichen‘ Gesellschaft.

Die Satire als Vermittler und Motivator für medienreflexives Lernen in der Migrationsgesellschaft ist deshalb besonders geeignet, da sie als „künstlerisch geäußerte Kritik“ eine „soziale Funktion“ hat (Balzter 2013: 28). Balzter (ebd.) bezieht sich auf Helmbrecht Breinig (1984: 69), der Satire in Anlehnung an Jürgen Brummack (1971: 276) als „ästhetische Darstellung und Kritik des Falschen (Normwidrigen), mit der Implikation: zu sozialem Zweck“ beschreibt. So kritisieren satirische Texte auf komische und provozierende Art und Weise einen Zustand, eine Situation, bestimmte Personen (z.B. Politiker_innen), (religiöse, staatliche u.a.) Institutionen oder sogar eine ganze Gesellschaft. *Die Simpsons* tun genau das. Sie verspotten durch Nachahmung. Über ein stereotypisch gezeichnetes

⁵ Ich beziehe mich hier auf zwei Studien, die vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest (MPFS) durchgeführt wurden. Die JIM-Studie 2018 untersuchte den Medienumgang 12- bis 19-Jähriger und die KIM-Studie 2014 den der 6- bis 13-Jährigen in Deutschland. In beiden Studien werden *Die Simpsons* unter den beliebtesten Fernsehserien angeführt. Quellen: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [Zugriff 01.12.2019] und https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf [Zugriff 01.12.2019]

Figurenensemble kritisieren sie die (US-amerikanische) Gesellschaft praktisch von innen heraus. Mittels Komik und Satire machen die Produzenten der *Simpsons* Stereotype erkennbar, wie diese Arbeit im Folgenden darlegen wird.

Die Erweiterung des didaktischen Spektrums eines wertschätzenden und inklusiven (Medien-)Unterrichts durch die humorvolle und komische Dimension ist gerade in der Migrationsgesellschaft begrüßenswert, wirken doch „Komik und Witz mit ihren Funktionen der Entspannung und Enttabuisierung entlastend“ und das Lachen im Allgemeinen „gemeinschaftsstiftend“ (Zelger 2017: 153). Dabei müssen „Denk- und Erfahrungsräume des Gemeinsamen“ das Ziel sein und somit ein „Sprechen *mit* den anderen“ und nicht ein „Sprechen *über* sie“, schreibt Sabine Zelger (ebd.) in Anlehnung an Franz Januschek (2016: 12). Dies wiederum erfordert, die verschiedenen Funktionen von Komik zu beleuchten. So kann Komik zum Lachen anregen und Gemeinschaft fördern oder diese spalten, indem sie eine Person oder eine Gruppe ‚verlacht‘. Im Sinne eines inklusiven Unterrichts respektive eines Lehrens und Lernens in der kulturell heterogenen Schulklasse ist essentiell, dieser Widersprüchlichkeit nachzuspüren und sie dadurch erkennbar zu machen. Nach Zelger (2017: 154) gilt es dabei, erstens Komik als wandelbar zu verstehen, indem Abwertungen bewusst gemacht und „Möglichkeiten des Perspektivwechsels“ aufgezeigt werden. Zweitens soll Komik als Mittel der „Distanz“ betrachtet werden, um der Emotionalität in Diskussionen um Themen wie Flucht und Migration gegenzusteuern. Drittens schlägt Zelger (ebd.) vor, Komik *anders* zu rezipieren, um die Möglichkeit der „Alterität und Utopie“ einzubringen und sich die Welt einmal *anders, neu* zu denken, diese Vorstellungen auch auszuprobieren und somit ein Fremdverstehen anzuregen (Abraham und Kepser 2009: 13 - 19; Zelger 2017: 155). In diesem Sinne plädiere ich für den Einsatz humorvoller Medien als

[...] lustvolle Abkehr des Einsinnigen hin zur Vielfalt, die sowohl für die personale Entwicklung als auch für die Gemeinschaftsstiftung angesichts aufgepeitschter Stimmungen in den Ankunftsändern notwendig ist – für SchülerInnen gleich wie für LehrerInnen (Zelger 2017: 159).

5. Die Simpsons

5.1 Produktion und Ausstrahlung

Die Simpsons sind eine US-amerikanische Zeichentrickserie, die 1987 von Matt Groening erfunden und von 20th Century Fox produziert wurde. Zuerst als kurzer Pausenfüller für die *Tracy Ullman Show* konzipiert, flimmert sie seit 1989 mit einer Länge von 22 Minuten über die

US-amerikanischen Fernseher. Im öffentlich-rechtlichen deutschsprachigen Fernsehen war sie erstmals 1991 im ZDF und nur wenige Tage später im ORF zu sehen. Sie wird wochentags im Nachmittagsprogramm und auch zur Prime Time ausgestrahlt sowie gegenwärtig in über 100 Sprachen übersetzt.⁶ Sie gilt als die am längsten laufende animierte Sitcom mit aktuell (März 2019) 30 Staffeln und 659 Episoden (im deutschsprachigen Fernsehen beginnt die 30. Staffel im August 2019).⁷ *Die Simpsons* wurden bisher mit 32 Emmy Awards geehrt und von *Entertainment Weekly* 2013 als die „Greatest American Sitcom“ bezeichnet. Außerdem wurden sie im Jahr 2000 mit einem Stern auf dem Hollywood Walk of Fame verewigt.⁸ Bereits im Juni 1990 schmückte die gelbe Familie die Titelseiten von *Newsweek* und *Rolling Stone*. Auch in Europa entstand ein richtiger „Hype“ um die Fernsehserie, wenn auch um acht Jahre verspätet (Gruteser, Klein und Rauscher 2002: 11). Erst 1998 setzte die Filmzeitschrift *Screenshot* einen *Simpsons*-Schwerpunkt und „in der Jahresrückblickausgabe der Zeitschrift SPEX stürzte ein kleiner Homer vom unteren Rand des Covers“ (ebd.).

Nach Henry (2012: 2) sind *Die Simpsons* „one of the most recognizable and celebrated icons of American popular culture and a bona fide cultural phenomenon“. Auch Gruteser, Klein und Rauscher (2002: 17) bezeichnen sie als „globales Pop-Phänomen“. *Die Simpsons* sind nicht nur eine Fernsehserie, sie sind eine „monumental merchandising entity“ (Henry 2012: 2). Neben Kauf-DVDs, Videospielen und *streaming*-Angeboten, gibt es die unterschiedlichsten *Simpsons*-Produkte zu kaufen: Komikhefte, Musik-CDs, T-Shirts, Brettspiele, Puppen, Lampen und Wecker sind nur einige davon. Auch der 1997 erschienene Film *Die Simpsons – der Film* (*The Simpsons Movie*) war in den USA und in Übersee ein großer Erfolg. Wie die Serie über Marketing- und Vertriebsstrategien „Politik macht“, sollte „in jedem Fall“ im Unterricht zur Sprache kommen (Zelger 2015: 75). Neben einem umfangreichen Merchandising hat sich auch eine weitläufige Fankultur im Umfeld der *Simpsons* entwickelt, die sich vor allem darin zeigt, dass auf eigens eingerichteten Fanseiten Informationen über die Serie und die Figuren zusammengetragen werden. Außerdem bieten solche Internetplattformen Fans meist auch die Möglichkeit, eigene Kommentare zu ‚posten‘.

Der weltweite Erfolg der Animationsserie, die politischen, soziologischen, literarischen und gesellschaftlichen Themen, die zahlreichen intertextuellen Bezüge, die Musik und, nicht zu vergessen, die Komik und der Humor machen *Die Simpsons* auch für „die (unpopuläre) Wissenschaft interessant“ (Gruteser, Klein und Rauscher 2002: 12). Dabei ist wohl wichtig,

⁶ Quelle: *The Simpsons* (o. D.). https://simpsonspedia.net/index.php?title=The_Simpsons [Zugriff 10.03.2019]

⁷ Quelle: *Die Simpsons* (o. D.). <https://www.fernsehserien.de/die-simpsons> [Zugriff 10.03.2019]

⁸ Quelle: *About The Simpsons* (o. D.).

<https://www.fox.com/the-simpsons/article/about-the-show-597bbd8a7600a0002278f4c6/> [Zugriff 10.03.2019]

dass „sie als Objekt der Kritik selbst kritisch sind, also selbst (populäre) Wissenschaft betreiben“ (ebd.). An Universitäten werden Seminare zu den *Simpsons* abgehalten und es gibt auch eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien für Schulen für die Politische Bildung, Bildnerische Erziehung und Medienerziehung, Ethik, Psychologie sowie für den Geschichts- und Philosophieunterricht.⁹ Vorschläge für einen Deutschunterricht mit der Zeichentrickserie macht beispielsweise Dieter Matthias (1993) in seinem Text *Typen, Rollen, Schemata. Die Simpsons als Spiegel menschlichen Verhaltens*. Frederking, Krommer und Maiwald (2012: 173 - 177) beschäftigen sich in *Mediendidaktik Deutsch* neben den stereotypischen Mustern vor allem mit den satirischen Referenzen in der Zeichentrickserie. Eine spezielle Aufarbeitung aus migrationspädagogischer Sicht, wie sie im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen wird, blieb im deutschsprachigen Raum aber bisher aus.

5.2 Figuren, Setting und Handlung

5.2.1 Familie Simpson

Die Hauptakteure der Zeichentrickserie ist die dysfunktionale US-amerikanische Kleinfamilie Simpson. Sie wohnen in der fiktiven Stadt Springfield, einer US-amerikanischen „Anytown“, wie Kachel (2002: 169) festhält, denn sie könnte sich überall in den USA befinden. Springfield ist ein „satirischer Spiegel der Gesellschaft“, in der ein korrupter Bürgermeister regiert und ein kaltschnäuziger Großkapitalist sein Spiel treibt (Fink 2015: 4). Die Familie besteht aus den Eltern Homer und Marge, den Kindern Lisa, Bart und Baby Maggie. Auch ein Hund und eine Katze gehören dazu. Vater Homer arbeitet im örtlichen Atomkraftwerk und ist als typischer Anti-Held konzipiert. Er verfügt eigentlich nur über vier Charaktereigenschaften: er ist faul, gefräßig, jähzornig und vulgär und er hat zwei Vorlieben: *Duff*-Bier und Donuts. Man könnte ihn mit Michail Bachtin (1987: 68f) als karnevaleske Figur beschreiben, wobei die Maßlosigkeit nicht als eine individuelle Eigenschaft Homers, sondern vielmehr als kollektives Merkmal der US-amerikanischen Gruppe gedacht werden muss. Im Gegensatz zu Homer, der hauptsächlich mit der Befriedigung seiner Bedürfnisse beschäftigt ist, ist seine Ehefrau Marge eine geduldige Mutter und brave Hausfrau. Marge ist eine intelligente und sehr moralische Frau, die sich stets um das leibliche und seelische Wohl ihrer Familie sorgt. Der zehnjährige Sohn Bart ist der „Underachiever“, denn er lehnt prinzipiell alles ab, was mit Fleiß und irgendwelchen Werten zu tun hat (Fink 2015: 4). Er ist ein vorlauter Rebell, der nur Dummheiten im Kopf hat

⁹ Materialien zu den *Simpsons* werden beispielsweise von FilmABC und von Zentrum polis zur Verfügung gestellt. Quellen: FilmABC – Institut für angewandte Medienbildung und Filmvermittlung (2013): *Die Simpsons*. http://www.filmabc.at/bilder/file/Materialien/59_FilmheftFilmABC_Simpsons.pdf [Zugriff 17.03.2019]; Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (2019): *Politische Messages in populären Zeichentrickserien: Die Simpsons*. <https://www.politik-lernen.at/site/praxis/unterrichtsideen/article/106168.html> [Zugriff 17.03.2019]

und deshalb als „Gallionsfigur der sogenannten Generation X“ bezeichnet wird (ebd.). Barts Schwester Lisa ist acht Jahre alt und hochintelligent. Sie spielt Saxophon und ist wie ihre Mutter rechtschaffen, ehrlich und fleißig. Sie ist die Intellektuelle der Familie Simpson. Baby Maggie trägt immer einen Strampelanzug und nuckelt an ihrem Schnuller. Sie kann noch nicht reden, spielt aber schon Saxophon, wie ihre große Schwester. Dies lässt vermuten, dass sie ebenfalls hochbegabt ist.

Neben der Familie *Simpsons* gibt es noch zahlreiche andere Figuren, die zu den Bewohner_innen Springfields zählen. Die wichtigsten Nebenfiguren sind Homers Vater Abe Simpson, Homers Chef Mr. Burns, Barts bester Kumpel Milhouse, Nachbar Ned Flanders, Krusty der Clown, Bürgermeister Quimby, Polizeichef Wiggum, Barkeeper Moe, Reverend Lovejoy, Rektor Skinner, Sideshow Bob und Apu Nahasapeemapetilon, indischstämmiger Besitzer des lokalen Supermarkts und Homers Freund.

5.2.2 Apu, der Migrant



Abb. 3: Apu Nahasapeemapetilon
(Copyright: Matt Groening)

Die migrantische Figur Apu (Abb. 3) taucht bereits 1990 erstmals auf und zwar in der achten Episode der ersten Staffel (*Bart köpft Oberhaupt/The Telltale Head*, S01E08). Anfangs war Apu nur der indischstämmige Verkäufer des Kwik-E-Marts von Springfield und als bloßes Stereotyp konstruiert. Er ist wahrscheinlich „the most complex presentation of an American ‚Other‘/ ‚foreigner““, wie Beard (2004: 282) meint. Auch Tuncel und Rauscher (2002: 162) sind dieser Ansicht. Apus Hautfarbe, Frisur, Kleidung und sein ‚unaussprechlicher (Nach-)Name‘ sind Differenzmerkmale, die ihn als stereotypischen indischen Migrant markieren. Sein Vorname wurde aus der Filmtrilogie des berühmten bengalischen Regisseurs Satyajit Ray entlehnt¹⁰, der Nachname Nahasapeemapetilon dient hingegen der reinen Belustigung (Beard

¹⁰ Quelle: Haynes, Lee (2005): *The Simpsons Archive: Who's Who? In Springfield*.
<https://www.simpsonsarchive.com/guides/whoiswho.html> [Zugriff 10.05.2019]

2004: 283). Apus ‚indischer Akzent‘ markiert ihn deutlich als Migranten aus Südasien (Davé 2013: 41). Jedoch bleibt Apu nicht nur der stereotype Inder, der Ladenbesitzer, sondern entwickelt sich zu einer bemerkenswert ‚runden‘ und multidimensionalen Figur (Gottschlich 2011: 288; Turner 2005: 354f). Über die Jahre hinweg wird er zu einem der wichtigsten Nebenfiguren der Zeichentrickserie, denn „he appears more often than any other figure except for the Simpson family itself“, schreibt Gottschlich (2011: 287). Außerdem wurde Apu zum ersten südasiatischen Charakter im Abendprogramm außerhalb Indiens (ebd.; Davé 2013; Francis 2017). Apu ist ein hochgebildeter Migrant, der gut integriert ist. Er ist ein Freund von Homer respektive der ganzen Familie Simpson, spielt im Kegel-Team von Homer, singt mit ihm im Barbershop Quartett und ist Mitglied der örtlichen Feuerwehr (Gottschlich 2011: 288). Abgesehen davon bleibt Apu stets auch „an ambassador of Indian religion, philosophy, and culture“ (ebd.: 289) und ein „cultural and spiritual spokesperson for India“ (Davé 2005: 324). Dabei gerät Apu aber nicht in einen Identitätskonflikt, denn es geht hier nicht um Assimilation, sondern um Mehrfachzugehörigkeit.

5.3 Episodenserie mit Fortsetzung

Die Erzähltechnik in den *Simpsons*, schreibt Jason Mittell (2012), weist eine „narrative Komplexität“ (ebd.: 100) auf, die die „Konventionen situativer Kontinuität und eines wiederherzustellenden narrativen Gleichgewichts“ (ebd.: 109), wie sie klassische Episoden- oder Fortsetzungsserien vorgeben, untergräbt. In den letzten Jahrzehnten ist ein „neues Paradigma des Geschichtenerzählens im amerikanischen Fernsehen“ zu verzeichnen, das sich unter anderem in narrativ komplexen Comedies wie *Seinfeld*, *Malcom Mittendrin*, *Arrested Development* oder eben auch in *Die Simpsons* zeigt (ebd.: 120):

Was genau ist narrative Komplexität? Formal gesehen, handelt es sich um eine Neudefinition episodischer Erzählmuster unter dem Einfluss der seriellen Fortsetzungserzählung – das aber nicht als Verschmelzung von Episoden- und Fortsetzungsserien, sondern als eine Verschiebung des Gleichgewichts zwischen den beiden Formaten.

Die Simpsons gehören weder eindeutig zu den Episodenserien noch zu den Fortsetzungsserien, sondern nutzen beide Formen ganz nach Belieben. Auf der einen Seite bedeutet der Schluss einer jeden Episode auch immer das Ende der Handlung (Mittell 2012: 109). Der Handlungsstrang wird nicht fortgesetzt, was sich auch darin zeigt, dass die Figuren nicht altern, also beispielsweise Baby Maggie nie sprechen lernt. Auf der anderen Seite bricht die Serie aber mit dieser Konvention und das wird gerade an der migrantischen Figur Apu deutlich, denn Apu entwickelt sich: Er heiratet und wird später Vater von Achtlingen (ebd.). Hier müssen

„mindestens zwei Jahre in Springfields Lebenszyklus vergangen sein“, schreibt Mittell (ebd.). Außerdem wohnt Apu, seit er Familie hat, in einem Haus. Die Figur erfährt also neben der persönlichen Entwicklung auch eine räumliche Erweiterung, nämlich vom Kwik-E-Mart zum Eigenheim. Dass sich eine Figur weiterentwickelt, ist in den *Simpsons* eher selten der Fall und ob ein Thema weitergeführt wird oder nicht, ist zumindest am Episodenende noch völlig unklar. Sicher aber ist: kaputte Gebäude sind in der nächsten Folge wieder ganz und Beziehungen auch (ebd.).

5.4 Die Zeichentrickwelt der *Simpsons*



Abb. 4: *Die Simpsons* (Quelle: Fox.com)

„Alles ist möglich – alles ist lustig – alles ist irgendwie vertraut!“, fasst Claudia Rathmann (2009: 96) das Typische von Zeichentrickserien zusammen. Es ist ‚möglich‘, dass *Die Simpsons* gelb sind, nur vier Finger und runde, hervorstehende Glupschaugen haben und dass Homer seit Beginn an nur zwei Haare auf dem Kopf hat. Marge blaue, zum Turm hochfrisierte Haare erinnern an die toupierten Haare, die Frauen in den 1950er Jahren trugen. Im Sinne einer semiotischen Analyse ist das wohl ein Zeichen für den Geschmack und die soziale Schicht der Familie Simpson (Grossberg u.a. 2006: 184; vgl. Abb. 4). Aber vor allem ist es ‚möglich‘, dass Homer Simpson radioaktives Material einfach aus dem fahrenden Auto wirft und niemanden scheint das zu kümmern. Für die *Simpsons* gilt, was für den Cartoon generell bestimmend ist: „die Dominanz des Rationalen“ wird aufgehoben, „Realistisches und Fantastisches werden durcheinandergewirbelt“ (Rathmann 2009: 96). Kinder, aber auch Erwachsene erfreuen sich an den *Simpsons*, weil sie ‚so lustig‘ sind. Komik – ob Situationskomik oder tiefgreifender Humor – ist bestimmend für die Zeichentrickserie. Dass *Die Simpsons* kulturübergreifend funktionieren, ist wohl vor allem der visuellen Überzeichnung der Figuren geschuldet und ihrer Hässlichkeit (Frederking, Krommer und Maiwald 2012: 176). So sind Homer, dessen dicker Bauch aufgrund des zu kurzen T-Shirts sichtbar ist, und Marge mit ihrer lustigen blauen

Turmfrisur, die „Anti-Figuren“ zu den ‚schönen‘ US-Amerikaner_innen in „*Dallas* und *Denver*“ (Matthias 1993: 58). Solche Anti-Typen entlasten die Zuschauer_innen, da sie ihnen Überlegenheitsgefühle erlauben und so ein unbeschwertes Lachen ermöglichen (ebd.). Im Zeichentrickfilm sind es nicht nur die Zeichnungen, sondern vor allem die filmischen Mittel, die Bewegung und somit Leben in die Figuren einhauchen.

Unterstützt wird die Karikierung vor allem durch Einstellungsgrößen und -perspektiven, die Realfilmen nachempfunden sind, die Mimik und Gestik herausheben. Situationen werden zudem durch Ausstattungsdetails und Hintergründe typisiert, Berufskleidung bei den Köchen, beim Arzt und bei den Polizisten, das Mikrofon für den Sänger, Position vor oder hinter der Theke in der Kneipe usw. (Matthias 1993: 58)

Kamera, Set, Ausstattung und Ton sind mindestens genauso wichtig wie die Karikaturen an sich. „[K]ognitive und charakterliche Schwächen“ der Figuren werden erst witzig, wenn sie gezielt in Szene gesetzt werden (Rathmann 2009: 98). Dabei verkörpert der sorglose, unbekümmerte und naive Homer einen zentralen Figurentypus der Cartoon-Komik, nämlich den „kindliche[n] Erwachsene[n]“ (ebd.). Alles ist Fiktion und das wissen die Rezipient_innen. Denn nur so ist es möglich, dass Homer seinen Sohn würgt und das Fernsehpublikum dabei lacht. Nur deshalb lieben Bart und Lisa die *Itchy & Scratchy Show*, in der Katz und Maus noch viel brutaler als ihr Vorbild *Tom & Jerry* aufeinander losgehen, sich zersägen, zerstückeln und in die Luft sprengen. Fiktion schafft Distanz. Distanz verhindert Emotionen. Emotionslosigkeit erlaubt Schadenfreude.

Trotz all dieser Absurditäten sind uns *Die Simpsons* doch auch sehr vertraut, denn die Zeichentrickwelt, in der sich die Figuren bewegen, verändert sich praktisch nicht. Die Hauptfiguren sind immer dieselben und die Nebenfiguren bleiben ihrem stereotypischen Verhalten ebenso treu. Auch der dramaturgische Bogen wird beibehalten. Das alles erzeugt ein Sicherheitsgefühl bei den Rezipient_innen und kommt dem „Entspannungsbedürfnis von Kindern“ entgegen (Rathmann 2009: 98). So eilen am Beginn der Serie alle Familienmitglieder von ihren typischen Aufgaben nach Hause, um sich vor der Couch zu versammeln und den gemeinsamen Fernsehabend einzuleiten. Welcher Konflikt auch immer die Handlung eröffnet, am Ende der Episode ist alles wieder beim Alten: *Happy End*.

5.5 Die Simpsons als Satire

Nach Willibald Ruch (1998: 6) gibt es zwei Ströme in der Humorforschung: die historische und die anglo-amerikanische Forschung. Die historische Terminologie ist an die Ästhetik angelehnt und wurde vor allem von Philosoph_innen und Psycholog_innen studiert. Komik wird hier als

Fähigkeit, Lachen oder Amüsement zu erzeugen, begriffen, wodurch sie sich von anderen ästhetischen Qualitäten wie Schönheit, Harmonie oder Tragik unterscheidet (ebd.). Im historischen Sinn wird Komik als Überbegriff für alles Erheiternde und Humor sowie Satire, Witz und Ironie als ihre Unterkategorien aufgefasst (ebd.). In der anglo-amerikanischen Begriffsdefinition ist Humor der „umbrella-term“ für alles Unernstere, wobei der Begriff Humor nicht mehr hauptsächlich als wohlwollende Erheiterung betrachtet wird, sondern meist eine „aggressivere“ Form annimmt (ebd.).

Betrachtet man Satire historisch, gehört sie der literarischen Gattung an und schon „in der ägyptischen, arabischen, griechischen und römischen Antike wurden „Spottgedichte“ zu didaktischen oder kritischen Zielen eingesetzt“ (Daude 2017: 52). In Anlehnung an Friedrich Schiller (1795, 2004: 12 - 14) werden zwei Hauptkategorien von Satire unterschieden: die horazische und die juvenalische Satire. Horaz begründete eine „wohlwollend“ erheiternde, während Juvenal eine eher „strafende“ Satire-Form vertrat (Daude 2017: 52). Obwohl Satire ihren Ursprung in der Literatur hat, ist sie in vielen anderen Kunstformen zu finden wie beispielsweise im Theater, als Karikaturen, im Film oder im Fernsehen (ebd.: 52f). In Bezug auf den Inhalt wird weiter unterschieden, ob sich die Satire an der Gesellschaft, der Religion oder der Politik abarbeitet (ebd.: 52). Erstere konzentriert sich auf die „Sitten und Bräuche“ innerhalb einer Gesellschaft und die Zweite hat es auf „religiöse Institutionen und ihre Repräsentanten“ abgesehen (ebd.). Die politische Satire wird als „die Königin“ der Satire-Formen bezeichnet, da sie sich mit „Staatspolitik“, aber auch mit „juristischen, exekutiven, wirtschaftlichen, kulturpolitischen oder medizinischen Problematiken eines Staates oder einer geopolitischen Region“ auseinandersetzt (ebd.).

Obwohl *Die Simpsons* alle drei inhaltlichen Bereiche von Satire (Religion, Gesellschaft, Politik) abdecken, werden sie doch vorrangig der politischen Satire zugeordnet (vgl. Gruteser, Klein und Rauscher 2002; Tuncel und Rauscher 2002; Henry 2012: 7; Klatt 2014; Fink 2015), denn viele Folgen beschäftigen sich mit Rassismus, Migration, Homophobie, Armut und Gesundheit. Wie Henry (2012: 7) festhält, folgt die Komikserie dabei nicht der klassischen horazischen oder juvenalischen Satire, sondern der Tradition der US-amerikanischen Satire, die vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart reicht und die nach Camfield (2018: 1) teilweise aus der Tradition der *freedom of speech* resultiert. So gelten beispielsweise Mark Twain, Benjamin Franklin und Kurt Vonnegut als Vertreter der literarischen US-Satire. Auch Satire-Magazine wie das *MAD*, das 1952 von William Gaines und Harvey Kurtzmann gegründet wurde und das sich Themen wie dem *McCarthyism* oder dem Kalten Krieg widmete, gehören zur spezifisch US-amerikanischen Satire-Form. In den 1960er Jahren galt *MAD* als *das* Magazin der

Gegenkultur überhaupt. Zu den filmischen Satirikern zählen Stanley Kubrick (*Dr. Seltsam oder wie ich lerne, die Bombe zu lieben/Dr. Strangelove or: How I learned To Stop Worrying And Love The Bomb*), Quentin Tarantino (*Django Unchained*) und Spike Lee (*She's Gotta Have It, Blackkklansman*). Die Filme *Bowling For Columbine*, *Roger & Me* und *Fahrenheit 11/9* des investigativen Satirikers Michael Moore folgen ebenfalls der Tradition der US-amerikanischen Satire (Henry 2012: 7). Zwei der bekanntesten Satirikerinnen sind Melissa McCarthy und Tina Fey. Fey wurde mit ihrer satirischen Darstellung der Republikanerin Sarah Palin 2008 weltberühmt und McCarthy sorgte unter anderem mit ihrem Sketch in *The Saturday Night Live* für Aufsehen, indem sie Sean Spicer, den Pressesprecher von Donald Trump, aufs Korn nimmt.¹¹ In den USA und England „prägten minoritäre Positionen und Themen schon viel länger die Bildschirme und Kabarett-Bühnen“, halten Kotthoff, Jashari und Klingenberg (2013: 23) fest, denn „Humor und Comedy rund um gesellschaftliche Konflikte“ sind „im angelsächsischen Raum seit mehreren Jahrzehnten zentral in den Massenmedien platziert“. So wird seit den 1980er Jahren auch Migration und (Post-)Kolonialismus in Form von Komödie, Grotteske und Parodie thematisiert (ebd.). Im Gegensatz dazu wurden im deutschen Film solche Themen lange Zeit nur in ernsthaften Genres wie Drama und Melodram behandelt (Göktürk 2000: 330; Kotthoff, Jashari und Klingenberg 2013: 23).

Über die Zeit veränderten sich nicht nur die Trägermedien (von Buch und Zeitschrift zu Film und Fernsehen), sondern, wie Henry (2012: 8) festhält, auch das allgemeine Verständnis von Satire. Vor allem die kritischen Auseinandersetzungen rund um Themen wie Autorschaft, formale Einheit und Kohärenz ab etwa Mitte des 20. Jahrhunderts haben zu einer neuen Auffassung von Satire geführt:

New Historicism, ideology critique, and interdisciplinary cultural studies, among other things, have forced us to reconsider how satire functions in society and to think carefully about the ways in which satire sustains or subverts the dominant social and political order. In an „age of irony,“ as our era has come to be known, things are a bit more complicated, and often we are uncertain what the satiric target might be, what the moral norm is, what the author's perspective is, or if we even have satire at all rather than just parody or irony. This is not to say, however, that we have descended into an abyss of relativism. Simplistic answers cannot always be found, and we grossly misrepresent satire if we assume it always has a preconceived endpoint or „moral“ to which the audience must be persuaded. (Henry 2012: 8)

¹¹ Die Liste müsste um weitere weibliche, *transgender* und andere Satiriker_innen ergänzt werden. Melissa McCarthy und Tina Fey zählen in den USA zu den ‚bissigsten‘ Satirikerinnen, weshalb sie hier stellvertretend für das weibliche Geschlecht genannt werden. Quellen: Smith, David (2017): ‚Vanguard of opposition‘: SNL adds Spicer to satire's resurgence under Trump. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2017/feb/11/saturday-night-live-snl-sean-spicer-trump-melissa-mccarthy>. [Zugriff 10.03.2019]; Agostinelli, Mark (2018): Satire-day Night Live: Too Political? <https://journal.businessstoday.org/online/2018/satire-day-night-live-too-political> [Zugriff 10.03.2019]

Somit ist das Anliegen der Satire nun nicht mehr ‚zu überzeugen‘ und eine ‚Lösung‘ für ein Problem anzubieten. Es geht vielmehr darum, Fragen zu stellen, zum Denken anzuregen und dominante Ideologien und ihre politischen Vertreter_innen herauszufordern (Henry 2012: 8). Das ist es auch, was *Die Simpsons* wollen: „evoke laughter and provoke thought, which is, in its most general sense, the aim of satire“ (ebd.: 9). *Die Simpsons* vermitteln also weder implizit noch explizit bestimmte Werte, sondern sie hinterfragen die manichäische Polarisierung von ‚gut und böse‘ (ebd.: 8).

Die Simpsons machen medien-generierte Stereotype „through an interrogatory utilization of these same stereotypes with subversively ironic intent“ sichtbar (Beard 2004: 287f). Dieser Akt „satirischer ‚Verfremdung‘“ dient nach Beard (ebd.: 288) nur einem Zweck, nämlich bewusst zu problematisieren, was als ‚natürlich‘ gilt. Als „postmoderne Satire“ zeichnen sich *Die Simpsons* durch eine „radikale Unbestimmtheit“ und ein „Fehlen von textueller Stabilität“ aus (ebd.). Gerade diese Merkmale aber machen es ihnen möglich, mediale Stereotype zu kritisieren, nach ihren ideologischen Grundlagen sowie nach deren Folgen für die Gesellschaft zu fragen (ebd.).

Die postmoderne Satire sieht sich nach Beard (2004: 288) mit einem Problem konfrontiert, das ihrer globalen Verbreitung geschuldet ist. Satire ist stets in einen bestimmten kulturellen, politischen und geschichtlichen Kontext eingebettet, der nur von den *natio-ethno-kulturell* Zugehörigen verstanden wird. Nur als „local satire“ (ebd.: 289) kann sie ihren Zweck erfüllen. Nach Pinsky (2001: 2) schauen etwa 60 Millionen Zuschauer_innen wöchentlich in über 70 Ländern der Welt *Die Simpsons*. Darunter sind Länder wie Armenien, Pakistan, Russland, Türkei, Deutschland, Österreich oder Australien.¹² Dabei werden von vielen der genannten Länder Änderungen vorgenommen, meist um die „Rezeption zu erleichtern“ (Tuncel und Rauscher 2002: 160).¹³

Das australische Publikum ‚liebt‘ *Die Simpsons*, wie Beard (2004: 276) meint, weil sie die Serie so lesen: „It takes the piss out of Americans. And they don’t get it“. Doch auch die australischen Zuschauer_innen haben ihre Probleme mit der Zeichentrickserie, vor allem mit der Episode *Bart gegen Australien (Bart vs. Australien, S06E16)* (ebd.), denn in dieser Folge will Bart

¹² Foreign broadcasters (2019): https://simpsonswiki.com/wiki/Foreign_broadcasters [Zugriff 10.03.2019]

¹³ Jedoch wurde die Serie oder auch einzelne Episoden auch schon verbannt. So haben ORF und SF (Schweizer Fernsehen) nach der Atomkatastrophe in Fukushima bestimmte Folgen der *Simpsons* aus dem Programm gestrichen. Auch wenn dies aus Rücksicht auf die japanische Bevölkerung geschah, müsste trotzdem auch überlegt werden, ob die Serie, in der ja immer wieder Probleme und Unfälle im AKW von Springfield thematisiert werden, deshalb ausgesetzt wurde, damit die Wogen gegen AKWs nicht noch höherschlagen. Auf jeden Fall ein Thema für den Unterricht! Quelle: AKW-Unglück: „Simpsons“ gestrichen (2011): <https://www.nachrichten.at/nachrichten/ticker/AKW-Unglueck-Simpsons-gestrichen;art449,577436> [Zugriff 10.03.2019]

wissen, ob das Wasser in den australischen Toilettenspülungen von rechts nach links oder umgekehrt abfließt (ebd.). Als Bart einen australischen Jungen damit beauftragt, seinen Nachbarn nach der Abflussrichtung seiner Toilette zu befragen, muss dieser einen langen Weg zurücklegen, der mit einer hohen Telefonrechnung einhergeht. Der Vater des Jungen beschwert sich daraufhin und diese Beschwerde landet schließlich beim australischen Premierminister. Der Ausstrahlung dieser Episode folgte ein riesiger medialer Aufruhr, wie Beard (ebd.) festhält, denn die australischen Rezipient_innen empfanden die Folge als „an attack on Australian national identity“.

That the Australian government was shown to be a mock colonial-British affair complete with black robes and wigs, that the Prime Minister was represented swilling beer while floating in a rubber ring, and that a litany of boomerangs, didgeridoos, koalas, and kangaroos was seen as constituting an exhaustive vision of Australian life, was all taken to be deeply insulting. The episode was, in fact, seen as perpetuating the sort of irrelevant stereotypical view of Australia that followed in the wake of the American success of the blockbuster movie *Crocodile Dundee* (itself alluded to in the episode). (Beard 2004: 279)

Wie sehr satirische Stereotypisierungen eine *natio-ethno-kulturelle* Gemeinschaft verärgern können, wird an Beards (2004: 279) Australien-Beispiel deutlich, denn Satire wirkt nur innerhalb der ‚eigenen‘ Gemeinschaft. Wenn sich also ‚US-Amerikaner_innen‘ (*Die Simpsons*-Autor_innen, die Produzenten und der Sprecher) *über* ‚Australier_innen‘ lustig machen, fühlen sich letztere beleidigt. Als Hauptproblem betrachten die australischen Zuschauer_innen die „unsatisfactory Australian accents“ (ebd.: 278f), wobei das australische Publikum meinte, die verwendeten *accents* wären „New Zealand accents“ und keine australischen (ebd.). Nach Beard (ebd.) wird hier „Australia’s parochial disdain for its New Zealand neighbors“ sichtbar, denn Neuseeländer_innen werden als „ignorant sheep-fetishists“ bezeichnet. Die Wirkung von Satire ist kontextabhängig und so führt sie bei manchen Gruppen zum Lachen und zur Reflexion, andere aber fühlen sich ausgelacht und verschmäht.

Das Beispiel Beards (2004: 278f) ist aus folgenden Gründen interessant für einen medienreflexiven Unterricht in der Migrationsgesellschaft:

- Die US-amerikanische Mehrheitsgesellschaft (repräsentiert durch *Die Simpsons*) macht sich über die australische Mehrheitsgesellschaft lustig – ein Verlachen findet aufgrund eines „Wissen[s] *über* Andere“ (Hall 1994: 154) statt (die USA *sprechen über* Australien)

- Die australische Mehrheitsgesellschaft schreibt der neuseeländischen Mehrheitsgesellschaft einen vermeintlich ‚typischen‘ Akzent zu und wertet diese dadurch ab – „Wissen *über* Andere“ (Hall 1994: 154)
- Der Akzent gilt als distinktives Merkmal einer bestimmten *natio-ethno-kulturellen* Gruppe
- Satirische Stereotypisierungen machen einerseits massenmediale Stereotype sichtbar und dadurch kritisierbar, andererseits reproduzieren sie diese (*boomerangs, didgeridoos, koalas, and kangaroos*; britische Perücken, die an Australien als ehemalige britische Kolonie erinnern; vermeintlich ‚typisch australischer‘ Akzent)

Gerade in der kulturell heterogenen Schulklasse kann dieses Beispiel eine gewisse Entlastung für Minderheiten bringen. Denn es geht hier nicht um die Diffamierung von Minderheiten *innerhalb* einer Nation, sondern darum, wie sich auch Mehrheitsgesellschaften gegenseitig verlachen, um eine internationale Rangordnung zu etablieren und zu festigen. Dabei sollen die Probleme von Minderheiten nicht in den Hintergrund gerückt werden. Im Gegenteil, es soll aufgedeckt werden, dass genau dieselben Mechanismen zur Abwertung und Ausgrenzung angewandt werden, um eine ‚größere‘ Ordnung – die ‚Weltordnung‘ – zu konstruieren. So werden die asymmetrischen und somit immer auch hierarchischen Zugehörigkeitsordnungen eines weltweiten Machgefüges sichtbar und somit kritisierbar. *Die Simpsons* nutzen auch hier satirische Stereotypisierungen als Strategie, um Ideen und Ideologien ans Tageslicht zu befördern. Nun stellt sich die Frage, inwiefern diese Strategie in der Episode *Bart gegen Australien* (*Bart vs. Australien*, S06E16) der Subversion von massenmedialen Konstruktionen nutzt und wann sie einen Schaden anrichtet. Die Antwort erfolgt exemplarisch anhand von Apu in Kapitel 7.

Die Probleme, die durch die weltweite Ausstrahlung der Zeichentrickserie auftauchen, werden von Beard (2004) als Probleme einer „local satire with a global reach“ beschrieben. Nicht nur die australischen Zuseher_innen beschwerten sich über stereotype Zuschreibungen, sondern *Die Simpsons* werden vermehrt auch mit Vorwürfen aus dem eigenen Land konfrontiert. In der gegenwärtigen US-amerikanischen Migrationsgesellschaft haben sich nun auch Minderheiten öffentliches Gehör verschafft und sie empfinden so manche satirische Stereotype, die in der Serie (re-)konstruiert wird, diskriminierend (vgl. Kapitel 6.4 „Apu in der Krise“). Im migrationspädagogischen Kontext gilt es deshalb stets zu fragen: Wer ‚lacht‘ mit wem, über wen und in welchem Kontext (vgl. Kotthoff, Jashari und Klingenberg 2013: 33).

6. *Die Simpsons* und die Migrationsgesellschaft

6.1 Das kulturell heterogene Klassenzimmer

Für den Einsatz in der kulturell heterogenen Schulklasse ist die Zeichentrickserie geeignet, da ihre Protagonist_innen in einer (fiktiven) Migrationsgesellschaft leben. Die Familie Simpson sind Repräsentant_innen der Mehrheitsgesellschaft und ihre fiktive Heimatstadt Springfield wird als ‚typisch‘ US-amerikanische Kleinstadt (re-)konstruiert. Als Anspielung darauf, dass die USA seit jeher ein Einwanderungsland sind, wird Springfield als Spiegel der US-amerikanischen Migrationsgesellschaft präsentiert. Schon der Vater von Homer, Abraham Jedediah Simpson II (Abe), ist aus der ‚alten‘ Welt in die USA eingewandert. Wahrscheinlich stammt der Großvater aus Schottland, jedoch weiß er das nicht mehr so genau. Das migrantische Figurenensemble besteht neben Abe aus dem indischstämmigen Supermarktbesitzer Apu Nahasapeemapetilon, dem niederländischen oder armenischen Barbesitzer Moe mit dem polnischen Nachnamen Szyslak (seine Herkunft ist ebenfalls unklar), dem schottischen Schulwart Willie (Dr. William MacDougal III), dem deutschen Studenten Üter Zörker (in der deutschsprachigen Version ist Üter ein Student aus der Schweiz) und anderen.¹⁴

Das Phänomen der Migration und die politische und lebensweltliche Auseinandersetzung damit ist immer wieder Thema in den *Simpsons*. Obwohl die Serie vordergründig nordamerikanische Themen ins Visier nimmt, zeigt sie doch „das Funktionieren gesellschaftlicher Mythen und Phänomene sowie ihre Bedeutung für die Gesellschaft im Allgemeinen“ (Tuncel und Rauscher 2002: 159). Als Beispiel sei hier die Episode *Das geheime Bekenntnis* (*Lisa the Iconoclast*, S07E16) genannt, in der *Die Simpsons* den US-amerikanischen Gründungsmythos dekonstruieren, der besagt, ein Einzelner oder eine Gruppe kann gegen alle Widrigkeiten sein Glück machen und Recht und Ordnung schaffen. In der Folge findet Lisa heraus, dass der Gründervater Jedediah Springfield in Wirklichkeit ein Pirat war, wodurch sie den Gründungsmythos entlarvt. Nun erkennt Lisa und somit auch die_der Rezipient_in der Serie: Es gab keine Heldentaten und keine legendäre Stadtgründung. Alles ist nur inszeniert. Ein Konstrukt, das durch die Schule und in wiederkehrenden Jubiläumsfeiern zur Stadtgründung diskursiv erzeugt wird und sich so in den Köpfen der Bewohner_innen von Springfield als *ihre* Gründungsgeschichte eingeschrieben hat. Wie Tuncel und Rauscher (2002: 160) festhalten,

¹⁴ Die genannten Nationalitäten sind auf der *Simpsons Fandom* Webseite nachzulesen und sind somit keine eigenen Zuschreibungen. Quelle: Immigrants (o. D.): <https://simpsons.fandom.com/wiki/Category:Immigrants> [Zugriff 26.02.2019]

liefert diese Episode ein „Lehrbuchbeispiel dafür, wie Mythen als bildhafte Narrationen konstruiert sind und welche sinnstiftende Kraft sie für politische Gemeinschaften entfalten“.

Ein anderes Argument für den Einsatz der *Simpsons* im kulturell heterogenen Klassenzimmer ist, dass sie als „oppositionell“ gelten, da sie durch ihren “ironic use of pre-existing mass media stereotypes” genau diese destabilisieren (Beard 2004: 273). „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“, sagt der Soziologe Niklas Luhmann (1996: 9). So greifen *Die Simpsons* einerseits ‚Wissen‘ respektive medien-generierte Stereotype auf, andererseits gehören sie selbst zu den (fiktionalen) Massenmedien, wodurch sie selbst zur ‚Wissensquelle‘ werden.

Gerade in letzter Zeit sind aber nun auch Vorwürfe gegen die Produzenten der Komikserie erhoben worden, die die stereotype Konstruktion der migrantischen Figur Apu betreffen. Die Figur sei rein negativ gezeichnet und diene nur der Belustigung, weshalb sie eine an koloniale Figuren anschließende Konstruktion von ‚Fremden‘ sei und deshalb rassistisch.¹⁵ Aus migrationspädagogischer Sicht gilt es nun herauszufinden, inwiefern die satirischen Stereotypisierungen der migrantischen Figur Apu einen subversiven Nutzen haben und wann sie ins Denunziatorische abgleiten.

6.2 Apu, der ‚gute‘ Migrant

Die Figur Apu Nahasapeemapetilon erfüllt nach Tuncel und Rauscher (2002: 162) alle Stereotypen eines Migranten: Apu ist „‚Bildungsausländer‘, hochqualifizierter ‚Computerinder‘ und schuftender sparender ‚Gastarbeiter‘ zugleich“. Solche Stereotypen verweisen bereits auf die den Begriffen immanente ökonomische Konstante und verdeutlichen, dass die „Nutzung von Arbeitskraft“ in den Aufnahmeländern große Bedeutung hat (Castro Varela und Mecheril 2010: 31). Konkret geht es darum, ob ‚Zuwander_innen‘ qualifiziert genug sind, um einen „Beitrag zur Sicherung ‚unseres‘ Wohlstandes“ zu erbringen (ebd.). Leisten Zuwander_innen den geforderten Beitrag nicht, gelten sie als Sozial- und Wirtschafts-Schmarotzer_innen, die ‚unseren‘ Staat nur ausnützen und Sozialleistungen kassieren. Dies erinnert, wie Castro Varela und Mecheril (ebd.) anmerken, an die „rassistische und koloniale Bilder der ‚Gesellschaftsschädlichkeit‘ anschließende Möglichkeit der ‚Nutzlosigkeit‘, ‚Belastung‘ und ‚Überflüssigkeit‘ der Anderen“. In der gegenwärtigen europäischen Gesellschaft entfachen immer wieder öffentliche Diskussionen um ‚gesteuerte‘ Zuwanderung von hochqualifizierten Fachkräften, die besonders durch die rasch voranschreitende

¹⁵ Solche Vorwürfe kommen von wissenschaftlicher Seite (Davé 2013), aber auch aus der Gesellschaft und werden in Kapitel 6.5 und 6.6 detailliert besprochen.

Digitalisierung benötigt werden. Im Gegensatz zu den USA, wo seit vielen Jahren hochqualifizierte Migrant_innen leben, hatte in Deutschland die „Green Card“-Regelung der Bundesregierung keinen „Ansturm“ zur Folge (ebd.: 32). Die Green Card-Initiative war im Jahr 2000 eingeführt worden, um IT-Expert_innen ins Land zu holen. 2004 lief sie erfolglos aus.¹⁶ Seit geraumer Zeit gibt es eine neue Initiative mit Namen „Blaue Karte EU Deutschland“.¹⁷ Auch in Österreich versucht die Bundesregierung qualifizierte Arbeitskräfte aus Drittstaaten, hier mit der Rot-Weiß-Rot-Karte, ins Land zu holen.¹⁸ Ob es Deutschland und Österreich gelingt, „IT-Apus“ anzuwerben, hängt auch davon ab, ob die beiden Länder ihre „Angst vor Menschen, die von Natur aus etwas von Computern verstehen“, in den Griff bekommen (Diedrichsen 2000).

Apu ist ein ‚nützlicher‘ und somit „guter“ (Castro Varela und Mecheril 2010: 31) Migrant, denn er arbeitet rund um die Uhr und ist wirtschaftlich unabhängig. Er ist also keine ‚Belastung‘, ganz im Gegenteil, als hochqualifizierte Fachkraft werden Migrant_innen wie er von den USA und auch Europa umworben. Apu ist somit – zumindest aus ökonomischer Sicht – ein hochehrwürdiger Migrant.

Was für die ‚Wir-Gruppe‘ in den USA und Europa nützlich ist, kann für die ‚Nicht-Wir-Gruppe‘ eine Bürde sein, denn gehört man wie Apu zur „model minority“, gilt es den zugeschriebenen Stereotypen nachzukommen (Gottschlich 2011: 279). Als hochgebildete und hochbezahlte Migrant_innen arbeiten sie in der Wissenschaft, im Technologiesektor (vor allem in der IT-Branche), sind Mediziner, Ingenieure oder im Finanzwesen und im Management tätig (Saran 2016: 66). Auch Apu verkörpert ein *model minority* Stereotyp. Er ist ein hochgebildeter „Computerinder“ (Mecheril 2012: 32), der in der Serie über einen Superlativ als ‚Nerd‘, konstruiert wird – er kennt die Zahl Pi bis zu ihrer 40.000sten Dezimalstelle (*Marge wird verhaftet/Marge in Chains*, S04E21). Als Vertreter der *model minority* ist Apu sozusagen verpflichtet, immer sein Bestes zu geben. Nach Gottschlich (2011: 284) gelten dabei „[s]elf-discipline, diligence, and persistency“ allgemein als „Asian values“, das bedeutet, nicht nur Inder_innen, sondern auch Japaner_innen und Chines_innen werden diese Stereotype zugeschrieben. Außerdem wird die indo-amerikanische Gruppe auch als „new Jews“ angesprochen, wie Gottschlich (ebd.) in Anlehnung an Prashad (2000: 170) festhält. Der Mythos der *model minority* ignoriert die Tatsache, dass die indo-amerikanische Diaspora eine

¹⁶ Quelle: Kolb, Holger (2005): *Hintergrund*.

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57441/hintergrund> [Zugriff 22.02.2019]

¹⁷ Quelle: EU Blue Card Germany (2019): <http://www.bluecard-eu.de/eu-blue-card-germany/> [Zugriff 22.02.2019]

¹⁸ Quelle: Migrationsplattform der österreichischen Bundesregierung (o. D.):

https://www.migration.gv.at/de/willkommen/?no_cache=1 [Zugriff 22.02.2019]

„diaspora by design“ ist (Visweswaran 1997; Gottschlich 2011: 284), denn diese ‚neuen‘ Migrant_innen wurden in Indien ausgebildet und sind sozusagen ‚Auserwählte‘, die aufgrund ihrer guten Ausbildung oder beruflichen Qualifikationen in die USA geholt werden. Auch Apu hat in Indien am CalTech (Calcutta Institute of Technology) studiert und als Bester von über ,7 Mio. Student_innen‘ (Superlativ!) sein Studium abgeschlossen (*Volksabstimmung in Springfield/Much Apu About Nothing*, S03E23). Dies ermöglicht ihm als „Bildungsausländer“ ein Doktoratsstudium am Springfield Heights Institute of Technology (abgekürzt ‚S.H.I.T.‘¹⁹) zu absolvieren (Tuncel und Rauscher 2002: 162f).

Dem Mythos der *model minority* gilt es zu entsprechen, des „language genius and math whiz“ nachzukommen, was für junge Indo-Amerikaner_innen vermehrt tragische Folgen wie „affective disorders or even suicide attempts“ hat (Gottschlich 2011: 285).

The acceptance and internalization of the „model minority“ stereotype by many Indian Americans often undermines the cohesion and ethnic consciousness of the community [...]. In sum, the „model minority“ myth, while by no means accurate, shapes the image and, to a great extent, also the self-perception of the Indian American community. It is probably the most powerful and influential stereotype applied to Indian immigrants in the United States. (Gottschlich 2011: 285)

Der innere Druck, der durch den *model minority* Mythos erzeugt wird, trifft aber nicht nur (junge) gebildete Migrant_innen, sondern auch solche, die in weniger angesehenen Berufen arbeiten oder arbeitslos sind (Gottschlich 2011: 285). Dies wird auch an der Konstruktion der migrantischen Figur Apu sichtbar, denn auch als hart arbeitender ‚Gastarbeiter‘²⁰ trägt Apus „Arbeitswut, die ihm keine Freizeit erlaubt, [...] schon selbstdestruktive Züge“ (Tuncel und Rauscher 2002: 162).

6.3 Assimilation ist keine Lösung

Nach Tuncel und Rauscher (2002: 154) repräsentieren die Figuren der Serie mehr „Institutionen und Ideen“ als individuelle Charaktere. So verkörpert Apu den Multikulturalismus und die moderne Einwanderung in die USA (ebd.: 162). Anhand des indischstämmigen Migranten exerzieren die *Simpsons*-Macher sozusagen das Thema Migration durch. So kritisieren sie

¹⁹ Die Abkürzung ‚S.H.I.T.‘ kann als satirische Anspielung auf die US-amerikanische ‚Bildungshilfe‘ gedeutet werden, denn Apu erhält seinen Dokortitel vom Springfield Heights Institute of Technology für die Entwicklung des „allerersten Pferderennen-Wettprogramms der Welt“ (Apu TC 10:30 - 10:32, *Volksabstimmung in Springfield/Much Apu About Nothing*, S07E23).

²⁰ ‚Gastarbeiter‘ wird hier und im Folgenden in einfache Anführungszeichen gesetzt, da es sich bei dieser Bezeichnung um einen Euphemismus handelt.

beispielsweise in *Volksabstimmung in Springfield* (*Much Apu About Nothing*; S07E23) die aktuelle US-amerikanische Einwanderungspolitik. Dabei dekonstruieren sie den Mythos des *Melting Pot*, indem sie die rigorose Ausgrenzung von Migrant_innen vor Augen führen. Die Frage nach „kultureller Determination und Zuschreibung von Identitäten“ ist Thema dieser Episode, denn hier wird Apu zum stereotypischen ‚US-Amerikaner‘ mit Cowboyhut und Baseball-Shirt (Tuncel und Rauscher 2002: 164f).

Apu vollzieht hier somit in einer sehr plastischen Weise das, was manche Einwanderungspolitiker zur Bedingung der sogenannten Integration machen: Der kulturelle Mantel, in den der Migrant scheinbar gehüllt ist, wird durch einen Willensakt des Betroffenen abgeworfen. Dieser Akt, so wird suggeriert, ist gleichzeitig ein Moment der Emanzipation: Er signalisiert nicht nur die Bereitschaft des Migranten, an der neuen Gesellschaft teilzuhaben, sondern befreit ihn auch von dem vermeintlich verzweifelten Dasein zwischen den Kulturbloßen des Herkunfts- und Aufnahmelandes, die ihn zu erdrücken drohen. (Tuncel und Rauscher 2002: 165)

Am Ende der Episode ist Apu wieder der Alte. Er entschuldigt sich bei seinem Gott Ganesha, indem er diesem erklärt, er habe das alles nur aus Liebe zu den USA gemacht, einem Land, in welchem er „die Freiheit habe, zu sagen, zu denken und zu kassieren“, was er will (Apu in *Volksabstimmung in Springfield/Much Apu About Nothing*, S07E23). Integration in Form von Assimilation ist für Apu keine Lösung, denn er will und kann seine Familie und seine Herkunft nicht verleugnen.

6.4 Apu in der Krise

Dass *Die Simpsons* manchmal subtil und manchmal offensiv Kritik an US-amerikanischen respektive ‚westlichen‘ Macht- und Herrschaftsverhältnissen üben, ist begrüßenswert. Jedoch sind die stereotypen Zuschreibungen, mit denen die *Simpsons*-Macher die migrantische Figur Apu behaften, auch problematisch und zwar dann, wenn Apu als dümmlicher ‚Fremder‘ dargestellt wird: „being distinctly ‘Other‘ through *The Simpsons*’s somewhat less-than-critical adherence to stereotypical American mass-media representations of Indians“ (Beard 2004: 282). Schon Apus Nachname ‚Nahasapeemapetilon‘ sei unaussprechlich und sein vermeintlich ‚indischer Akzent‘ diene nur der Belustigung, schreibt Beard (ebd.). Apu wird von den *Simpsons*-Produzenten als stereotypischer indischstämmiger Migrant konstruiert, als vegetarischer Hindu und Ganesha-Verehrer und sie widmen ihm eigene Apu-Episoden, in denen es um Themen wie ‚arrangierte Hochzeit‘ und ‚Kinderreichtum‘ geht. Weitere stereotypische Signifikanten sind seine braune Hautfarbe und seine Bollywood-Tolle. All diese Markierungen dienen der Zuschreibung Apus als ‚Anderer‘, als ‚Fremder‘ (ebd.). Diese

Fixierung der migrantischen Figur in Form von Stereotypen wird von wissenschaftlicher Seite (Davé 2013) und neuerdings auch von Stimmen aus der Gesellschaft kritisiert.

Das Komische operiert entlang von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und kann diese unterwandern oder bestätigen, stereotype und abwertende Zuschreibungen verfestigen, unterlaufen oder in einem ambivalenten Zwischenraum beide Deutungen aufrechterhalten. Humor kann der subtilen oder offensiven Kritik von Macht und Herrschaftsverhältnissen dienen, er kann bigotte und scheinheilige Diskurse entlarven (wie die der deutschen und schweizerischen Migrationspolitik) [oder wie die der amerikanischen, europäischen respektive generell ‚westlichen‘ Migrationspolitik; eigene Anmerkung], er kann aufgeladene soziale Konflikte entschärfen. Zugleich kann er Verletzungen, Abwertungen und Verharmlosung von Ausgrenzung bedienen. (Kotthoff, Jashari und Klingenberg 2013: 33)

Wie dargelegt, dekonstruieren *Die Simpsons* ‚westliche‘ Mythen und enthüllen „scheinheilige Diskurse“ (Kotthoff, Jashari und Klingenberg 2013: 33) wie die der Einwanderungspolitik. Dennoch wird eines ihrer zentralen Komik erzeugenden Stilmittel – die satirische Stereotypisierung – als diskriminierend und rassistisch angeprangert. Das Problem des Stereotyps ist dabei, dass es „eine Simplifizierung“ darstellt und als „fixierte Form der Repräsentation“ Differenz verleugnet (Bhabha 2000: 111). Die Fixierung von Migrant_innen auf einige wenige Signifikanten, auf einige wenige Differenzkategorien wie Ethnizität oder Kultur, verlangt deshalb eine kritische Auseinandersetzung, denn ob ein Lachen oder ein Verlachen stattfindet, ist vom Kontext und der Sprecherin_des Sprechers abhängig (Kotthoff, Jashari und Klingenberg 2013: 33). Somit ist im migrationspädagogischen Sinn stets zu fragen, „wer einen Scherz wo und wem gegenüber macht“ (ebd.).

Besonders seit letztem Jahr (2017) treten vermehrt „Störungen“ auf, wie Erol Yildiz (2016: 41) sagen würde, die die *Simpsons*-Produzenten zwingen, die stereotype Darstellung der migrantischen Figur Apu zu überdenken. Seit Hari Kondabolus Film *The Problem with Apu* (2017) sind *Die Simpsons* in aller Munde.²¹ Der indo-amerikanische Comedian Kondabolu steht hier als Vertreter einer postkolonialen Generation, die der Transkultur verhaftet ist und als solcher entwirft er seine „eigenen *postmigrantischen* Verortungsperspektiven“ (Yildiz 2016: 41).

Nun wird in den (Neuen) Medien wie (Online-)Zeitungen und Social Media Plattformen (Facebook, Twitter, YouTube u.a.) darüber berichtet, dass Kondabolu den *Simpsons*-Machern vorwirft, Apu sei mit allen rassistischen Stereotypen ausgezeichnet, die einem

²¹ Auf YouTube können längere Ausschnitte von Kondabolus Film *The Problem with Apu* gesichtet werden. Der gesamte Film ist auf *truTV* erhältlich. Quelle YouTube: Kondabolu, Hari (2017): *The Problem with Apu*. https://www.youtube.com/results?search_query=the+problem+with+apu [Zugriff 22.02.2019]

indischstämmigen Migranten angedichtet werden: ehrgeiziger und skrupelloser Supermarktbesitzer, ‚arrangierte Hochzeit‘ und ‚Kinderreichtum‘ und ‚Sing-Sang-Stimme‘. Während Hua Hsu vom *New Yorker* über *The Soft Racism of Apu from „The Simpsons“*²² die Kritik an Apu noch etwas zurückhaltend formuliert, bringt der *Zeit*-Journalist Tomasz Kurianowicz in seinem Titel *Wer lacht, ist eine Frage der Macht*²³ das Problem auf den Punkt. Kurianowicz hat genau hingehört und versteht, warum sich der Comedian und seine Interviewpartner, die wie er indischer oder pakistanischer Herkunft sind, durch die stereotype Figur Apu verletzt und gar verfolgt sehen. Egal wo sie sich aufhalten, sie werden stets auf die genannten Stereotype reduziert, erklärt Kondabolu. Vor allem der vermeintlich ‚indische Akzent‘ Apus, macht dem Comedian Kopfzerbrechen, denn indem der ‚weiße‘ Sprecher Hank Azaria einen Inder imitiert, verlache er seinen Vater. Apus Stimme klinge wie die eines ‚white guy doing an impression of a white guy making fun of my father‘, meint Kondabolu.

Neben Apus Akzent ärgern Kondabolu auch Apus Gesangseinlagen wie sie beispielsweise in den Episoden *Bühne frei für Marge (A Streetcar Named Marge, S04F02)* und *Homer kommt in Fahrt (Marge vs. The Monorail, S04F12)* vorkommen, denn diese erinnern ihn an einen Minstrel-Charakter (vgl. Kapitel 6.5). Obwohl Apus ‚Sing-Sang-Stimme‘ und sein ‚indischer Akzent‘ in der deutschen Synchronfassung nicht so stark ausgeprägt sind wie in der US-amerikanischen Originalfassung, ist Apu doch deutlich als ‚Fremder‘ zu erkennen. Wie aber reagierten Matt Groening und sein Team auf die Vorwürfe Kondabolus?

In der Episode *Politisch unkorrekt (No Good Read Goes Unpunished, S29E14)* liest Mutter Marge Lisa aus ihrem Lieblingsbuch vor. Dabei fällt ihr auf, wie rassistisch das Buch ist und sie versucht, es *anders* zu lesen. Lisa bemerkt dies, schaut in die Kamera und spricht: „Etwas, das vor Jahrzehnten noch bejubelt wurde und nicht als beleidigend galt, ist jetzt politisch unkorrekt? Was soll man da machen?“ Dann schwenkt die Kamera auf ein Foto von Apu auf Lisas Nachttisch. Groening spielt mit dieser Antwort auf ein gegenwärtiges Problem an, nämlich auf die Frage, ob man bereits produzierte Werke wie Bücher und Filme zensurieren soll, indem rassistische Anspielungen entfernt werden. Eine wichtige Frage, aber für Kondabolu keine adäquate Antwort auf sein Problem mit Apu.

Kondabolus Film hat eine ganze Lawine an Meinungen über Apus Repräsentation und satirische Stereotype ins Rollen gebracht. So erzählt beispielsweise die indo-amerikanische

²² Quelle: Hsu, Hua (2017): *The Soft Racism of Apu from „The Simpsons“*. <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-soft-racism-of-apu-from-the-simpsons> [Zugriff 22.02.2019]

²³ Quelle: Kurianowicz, Tomasz (2017): *Wer lacht, ist eine Frage der Macht*. <https://www.zeit.de/kultur/2017-12/simpsons-simpsons-rassismus-apu-indisch-humor> [Zugriff 22.02.2019]

YouTuberin The Crazy Indian in ihrem Video²⁴, dass ihre Eltern wegen ihres Apu-ähnlichen Akzents verspottet wurden. Sie berichtet, wie ihre Mutter, eine Verkäuferin, im Laden gefragt wurde, ob sie auch abgelaufene Ware verkaufe, so wie Apu. Apu verkauft in seinem Supermarkt verdorbene Lebensmittel wie Würstchen und Steaks (z. B. in *Apu der Inder/Homer and Apu*, S05E13 und *Lisas Pony/Lisa's Pony*, S03E08). Reaktionen wie diese sind kein Einzelfall und sie zeigen ganz konkret, welche Auswirkungen negative (satirische) Stereotype auf indischstämmige Migrant_innen haben können. Versagt die Subversion der *Simpsons* hier? Wird hier die Schmach zur Schmähung (vgl. Mecklenburg 2006: 90)?

6.5 Schmach oder Schmähung?

Die öffentliche Auseinandersetzung um rassistische Stereotypen verdeutlicht die gesellschaftliche Relevanz des Themas für gegenwärtige ‚westliche‘ Migrationsgesellschaften. Die indo-amerikanische Gemeinschaft ist heute stark genug, sie ‚spricht für sich‘ und sie spricht laut. Vor dreißig Jahren aber waren indischstämmige Migrant_innen in der Öffentlichkeit noch wenig präsent. So kam es, dass Apu einige Jahrzehnte lang der einzige Repräsentant *seiner* Minderheit im US-amerikanischen Fernsehen und im Kino war.

Auf die fehlende Repräsentation von südasiatischen Charakteren in US-amerikanischen Fernsehprogrammen und Filmen macht besonders die Medienwissenschaftlerin Shilpa Davé (2013: 19) aufmerksam. In ihrem Buch *Indian Accents: Brown Voice and Racial Performance in American Television and Film* beschreibt sie, dass es im 20. Jahrhundert nur wenige Filmrollen für südasiatische Schauspieler_innen gab und wenn es denn eine zu besetzen galt, wurden ‚weiße‘ Schauspieler dafür gecastet. Damit ‚Weiße‘ so aussahen wie Inder, bekamen sie ein dunkelbraunes Make-Up, zusätzlich veränderten sie ihre Stimme respektive ihren Akzent (ebd.). Diese Verwandlung eines ‚Weißen‘ in einen Inder wird als „brown-voice and brownface performance“ bezeichnet (ebd.). Die Begriffe „brownface“ und „brown voice“, die Davé (2013) verwendet, sind vom Begriff „blackface“ abgeleitet. Als *blackface* wird die Praxis ‚Weißer‘ bezeichnet, sich mit Schuhcreme oder Kohle das Gesicht und meist auch den Körper schwarz zu schminken, um afro-amerikanische Menschen nachzuahmen. Vom Mittelalter bis Mitte des 20. Jahrhunderts war diese Tradition teils weit verbreitet.

²⁴ Das Video wurde von The Crazy Indian am 28.10.2018 auf YouTube veröffentlicht. Quelle: The Crazy Indian (2018): *What IS the Problem with Apu? First Hand Experience, Good Riddance Apu!* <https://www.youtube.com/watch?v=x6VuzwVvuUI> [Zugriff 21.12.2019]

Ab dem 18. Jahrhundert war *blackface* in den USA vor allem in *minstrel shows* zu sehen. Das waren Showeinlagen mit Gesang, in denen sich ‚weiße‘ Künstler²⁵ als stereotypische Afrikaner



Abb. 5: Beispiel für *blackface*
(Quelle: Library of Congress)

ausgaben (Abb. 5). Mit schwarz angestrichenem Gesicht und gemalten großen roten Lippen standen die Künstler auf der Bühne, um das ‚weiße‘ Publikum zu belustigen. Dabei wurden ‚schwarze‘ Plantagenarbeiter oder Hausangestellte als primitive, lustige und singende Sklaven karikiert (Meyer 2016: 153). Im 20. Jahrhundert wurde diese Tradition im Film weitergeführt. Hier ist beispielsweise Fred Astaire zu nennen, der sich als *blackface* durch Filme sang und steppte.

Die ‚komische‘ Darstellung der People of Color durch ‚weiße‘ Schauspieler bringt zwei ineinandergreifende Probleme mit sich: Erstens fixiert sie die afro-amerikanische Gruppe auf wenige negative Stereotypen und gleichzeitig blendet sie das Leid aus, das diese Gruppe tagtäglich erfahren musste (ebd.).²⁶

Nach Davé (2013: 20) beginnt die Tradition der „brown-voice and brownface performance[s]“ mit den frühen Filmnarrativen, da diese die Geschichte des britischen Imperialismus und Kolonialismus in Indien zum Inhalt haben. Als Beispiel nennt sie den Film *Die Millionärin* (1960), in welchem Peter Sellers einen indischen „native“ spielt (ebd.). In den filmischen Repräsentationen des 20. Jahrhunderts sieht Davé (ebd.) die Wurzeln der „brown-voice and brownface performance[s]“, die sie als „re-creations of Orientalist roles“ betrachtet. Stereotype verändern sich jedoch mit der Zeit, wie Davé (ebd.) anhand von Peter Sellers nachzeichnet. So markiert Sellers Rolle als Hrundi Bakshi in Blake Edwards Film *Der Partyschreck* (*The Party*, 1968; Abb. 6) bereits den Übergang vom „British colonial-native“ hin zum „American model-minority“ Narrativ, wodurch der historische Wandel der Repräsentationen von südasiatischen Migrant_innen



Abb. 6: Peter Sellers in *Der Partyschreck/The Party* (1968).
(Copyright: United Artists)

²⁵ Meiner Recherche nach gab es nur männliche Minstrel-Sänger, weshalb hier und im Folgenden die männliche Form verwendet wird.

²⁶ Auch in Deutschland und Österreich gab es Fälle von *blackfacing*. So schminkten sich einige deutsche Fußballfans bei einem WM-Spiel 2014 gegen Ghana schwarz und beim Wiener Opernball im selben Jahr gab sich Puls4-Moderator Chris Stephan mit schwarz bemaltem Gesicht als Kim Kardashians Partner Kanye West aus, als er diese in ihrer Loge besuchte. Kardashian soll daraufhin den Opernball verlassen haben. Diese beiden Fälle können bei einer Thematisierung im Unterricht aufgegriffen werden, bedürfen aber einer genaueren Recherche. Quellen: Palucki, Maciej Tadeusz (2014): *Opernball: „Blackface“-Skandal um Kim Kardashian*. <https://www.diepresse.com/1568753/opernball-blackface-skandal-um-kim-kardashian> [Zugriff 21.12.2019]; Kent, David (2014): *Germany fans spark FIFA racism probe after wearing black face paint and afro wigs for World Cup clash with Ghana*. <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2665962/Germany-fans-spark-Fifa-investigation-wearing-black-face-paint-afro-wigs-World-Cup-clash-Ghana.html> [Zugriff 21.12.2019]

und Bürger_innen in den USA nachvollziehbar wird (ebd.). Das Problem, das Davé (ebd.: 19) anspricht, ist die stereotypische Imitation Sellers, die das Bild eines „comic and harmless South Asian“ prägte. Die einseitige ‚komische‘ Darstellung von südasiatischen Migrant_innen blendet jedoch die andere Seite ihres Lebens – die Gefahren und Bedrohungen, denen Migrant_innen im täglichen Leben ausgesetzt sind (ebd.) – aus. Aufgrund des hohen Bekanntheitsgrads von Peter Sellers und seiner Filme fand das stereotype Bild des indischstämmigen Migranten weite Verbreitung. Außerdem war Sellers und vor allem sein vermeintlich ‚indischer Akzent‘ Vorbild für andere ‚weiße‘ Schauspieler und Sprecher, so auch für Hank Azaria, die Stimme Apus (ebd.).

In der US-amerikanischen und auch in der europäischen Migrationsgesellschaft ist die öffentliche Repräsentation im Sinne von politischer und sozialer Vertretung nicht für alle ethnokulturellen Gruppen gegeben (vgl. Broden und Mecheril 2007: 10). Diese Ungleichheit, die am Beispiel Apus deutlich wird, geht mit einem Machtmoment einher, das die „majoritäre Gruppe über minorisierte Gruppen“ stellt. Die Folge ist ein ‚Sprechen über Andere‘ und das ist aus zwei Gründen problematisch (ebd.): Erstens findet eine „Bändigung, Unterwerfung und [...] Domestizierung der Anderen“ statt und zweitens werden durch „Beschreibungspraxen“ ‚die Fremden‘ erst erzeugt (ebd.).

Die Fixierung der indo-amerikanischen Gemeinschaft aufgrund von Apus stereotypischem Verhalten und wegen seines ‚typisch indischen Akzents‘ zeigt sich besonders eindrücklich in der Wortneuschöpfung „to Apu“ (Timmons 2008). In den Vereinigten Staaten von Amerika wird diese neue Verbkonstruktion dazu benutzt, indischstämmige Migrant_innen als geizige und gewiefte Ladenbesitzer_innen oder Verkäufer_innen zu verlachen (ebd.; vgl. Kapitel 6.4). Der Ausdruck *to Apu* zeigt somit in signifikanter Weise, welche negative Auswirkungen die stereotype Konstruktion von Apu auf den gesellschaftlichen Umgang mit indo-amerikanischen Migrant_innen in den USA haben können.

6.6 ‚Arrangierte Hochzeit‘ und ‚Kinderreichtum‘

Neben den Signifikanten ‚brauner‘ Akzent und ‚braune‘ Haut wird Apu über kulturelle Stereotype wie ‚arrangierte Hochzeit‘ oder ‚Kinderreichtum‘ in Szene gesetzt. Als „Vertreter der Dritten Welt“ wirke es „fast wie eine Bedrohung“, wenn Apu mit seinen acht Kindern die ‚westliche‘ Hemisphäre als „gefährlich unterbevölkert“ beschreibt (Tuncel und Rauscher 2002: 163). Hier spielt Satire auf die Angst der ‚westlichen‘ Gesellschaft vor Migrant_innen aus der ‚kinderreichen Dritten Welt‘ an. Die Vorstellung, dass Migrant_innen aufgrund der ihnen zugeschriebenen ‚hohen Fruchtbarkeit‘ bald in der Überzahl sein werden, wird vor allem von

rechtsgerichteten Politiker_innen gerne zur Angstmache benutzt. Dabei wird verschleiert, dass die Anzahl der Kinder vor allem mit dem sozio-ökonomischen Status einer Familie im Zusammenhang steht. Personen mit höherer Bildung und höherem Einkommen bekommen weniger Kinder. Der hier zugrundeliegende Gedanke ist, dass Kinder für ihre alten Eltern sorgen. Ist der Verdienst jedoch hoch genug, können finanzielle Reserven Absicherung schaffen. Eine „diskursive Prävalenz nationaler, kultureller und ethnischer Differenz- und Identitätskategorien“ gegenüber anderen Unterscheidungskriterien wie „Klasse“ sowie Alter, Geschlecht oder eben sozio-ökonomischer Status ist besonders deutlich zu erkennen (vgl. Broden und Mecheril 2007: 13). Aus migrationspädagogischer Sicht gilt es deshalb, die Priorisierung der drei Differenzkategorien ‚Kultur‘, ‚Ethnizität‘ und ‚Nation‘ sowie die Vernachlässigung anderer Kategorien im Unterricht zu thematisieren. Dabei ist auch zu fragen, inwiefern die drei präferierten Kategorien dazu dienen, die ‚fremde Identität‘ von der ‚eigenen‘ abzugrenzen.

Auch das Stereotyp der ‚arrangierten Heirat‘ wird über Apu ausgespielt. Die beiden Stereotypen ‚Kinderreichtum‘ und ‚arrangierte Hochzeit‘ dienen der Fixierung Apus als ‚kulturell Fremder‘. Nach Kalpaka und Mecheril (2010: 87 - 88) wird in der post-rassistischen Ära nicht mehr von ‚Rasse-Unterschieden‘ gesprochen, sondern von „kultureller Differenz“.

Neuere Formen des Rassismus argumentieren „kulturalistisch“, indem sie unterschiedliche kulturelle Traditionen als inkompatibel ansehen. [...] Die „Anderen“ werden entlang dem Kriterium „kulturelle Identität“ – erkennbar ebenso an Haar- und Hautfarbe wie an Sprache, Kleidung und Auftreten – in Kategorien eingeteilt und in Differenz zur „deutschen Kultur“ gesetzt. Der Begriff Kultur ersetzt dabei den Begriff „Rasse“ (Kalpaka und Mecheril 2010: 87 - 88)

Auch Davé (2012: 167) betrachtet den Begriff Kultur als neue Art von Rassismus. Dabei nimmt sie (ebd.) Bezug auf Eduardo Bonilla-Silva (2003: 3 - 20), der Kultur als „Rassismus ohne Rassist_innen“ beschreibt. In der post-rassistischen Zeit werden ‚Fremde‘ nicht mehr über die Differenzkategorie ‚Rasse‘ von den ‚Einheimischen‘ unterschieden, sondern über die Kategorie Kultur und hier über „Praxen der Homogenisierung, Ontologisierung und Essenzialisierung“ (Bergold-Caldwell und Georg 2018: 78). Homogenisierung, da eine einzelne Person respektive ihr_sein Handeln stellvertretend für eine ganze Gruppe steht und Essenzialisierung, weil den Gruppenmitgliedern Eigenschaften zugeschrieben werden, die nicht veränderlich, „angeboren“ oder ihnen „eigen“ sind, wobei hier oftmals die „bekannte Verknüpfung von Hautfarbe und zugeschriebener Kultur“ zum Tragen kommt (ebd.). Damit verbunden ist auch der pädagogische Gedanke, die ‚kulturell Anderen‘ *verstehen* zu können (ebd.). Die

Kulturalisierung geht hier mit einer Rassifizierung einher, da ihr eine Hierarchisierung aufgrund des ‚Wissens über die Anderen‘ inhärent ist (ebd.: 80). So eine Festschreibung von Kultur lässt aber keine Transformationen zu (ebd.). Migrant_innen wird also eine angeborene ‚kulturelle Identität‘ zugeschrieben, die sich über bestimmte kulturelle Merkmale und Praxen äußert. So werden Migrant_innen anhand von kulturellen Praxen wie der ‚arrangierten Hochzeit‘ und mittels kultureller Merkmale wie ‚hohe Fruchtbarkeit‘ von Nicht-Migrant_innen unterschieden. Dabei wird die ‚arrangierte Heirat‘, die als nicht zeitgemäß abgewertet wird, dem ‚westlichen‘ Ideal der romantischen Liebesheirat gegenübergestellt (Davé 2012: 167).

6.7 Davés Konzept der *compatibility*

In der Migrationsgesellschaft ist die Unterscheidung zwischen „arrangierter Hochzeit“ und „romantischer Heirat“ nicht mehr gegeben, meint Davé (2012: 168), weshalb die ‚westliche‘ Gesellschaft ihren Traum von der Liebesheirat aufgeben sollte. In der „post-romantic era“ verblassen die *natio-ethno-kulturellen* Grenzen in den Narrativen des Begehrens und der Hochzeit und es entsteht ein ‚hybrides‘ Verständnis von Hochzeit, eine Hochzeit, die weder arrangiert noch romantisch ist, sondern sich irgendwo dazwischen bewegt (ebd.).

I theorize the term of *compatibility* as a means to show the blurring of racial, ethnic, and cultural boundaries in narratives of desire and marriage. Compatibility implies the ability to live together without conflict and to fit in while not being exactly the same. Compatibility as a factor in a potential relationship takes precedence over the ‚love at first sight‘ philosophy because it is focused on the long-term nature of a relationship rather than first impressions. (Davé 2012: 168)

Auch Apu ist ‚kompatibel‘, meint Davé (2012: 173), denn in der *Simpsons*-Episode *Hochzeit auf indisch* (*The Two Mrs. Nahasapeemapetilon*, S09E07) liefert Matt Groening einen Vergleich von US-amerikanischen und indischen Dating- und Heirats-Praxen. Bevor Apu verheiratet wird, nimmt er an einer Bachelor-Party im Bürgerzentrum von Springfield teil.

Apu: Also ich habe meinen Doktor gemacht in Computerwissenschaft und dann bin ich noch ein selbständiger Geschäftsmann. Ferner koche ich sehr gern, dann ah rede ich nicht allzu viel, aber ich liebe es zuzuhören und in meiner Freizeit baue ich am liebsten Möbel und diskutiere stundenlang darüber, wo sie im Haus hingestellt werden sollen.

Die Bachelor-Auktion ist ein Paradebeispiel dafür, wie der US-amerikanische Materialismus funktioniert, meint Davé (2012: 173): Frauen ersteigern ein Date, um herauszufinden, ob der Bachelor ‚kompatibel‘ ist. Als Apu verlautbart, dass er einen Doktor in Computerwissenschaften hat, sein eigenes Geschäft führt, nicht sehr gerne redet, dafür aber gerne zuhört, bricht auf der Auktion ein regelrechter Bieterinnen-Wahn aus. Jede Frau in Springfield möchte Apu als Mann. Nach Davé (ebd.) besitzt Apu „the tropes of masculinity (education and business) but also appeals to women because he is not bound by traditional gender roles“. Davé (ebd.) hält Apu deshalb für einen „modern Renaissance man“. Die Anziehungskraft Apus und seine Kompatibilität können also nicht auf Differenzmerkmale wie Ethnizität oder ‚indische Kultur‘ zurückgeführt werden (ebd.).

Nun wird Apu aber in einer ‚arrangierten Hochzeit‘ mit Manjula vermählt, wodurch er wieder seine ursprüngliche Rolle als stereotypischer indischstämmiger Migrant einnimmt. Die *Simpsons*-Produzenten setzen Apus Leben als Single also in Opposition zu seinem Leben als verheirateter Mann, womit sie eine „East versus West dichotomy“ unterstützen (Davé 2012: 174). Davé (ebd.) findet in dieser binären Struktur die klassischen asiatisch-amerikanischen Narrative wieder, die den Konflikt von Familie und Individuum zum Thema haben. Jedoch verharrt die Episode *Hochzeit auf indisch* (*The Two Mrs. Nahasapeemapieton*, S09E07) nicht in diesem Ost-West-Konflikt, sondern gesteht Apu auch die individuellen Rechte eines Bürgers der USA zu. So ist er kurz vor der Hochzeitsfeier noch unschlüssig, ob er Manjula wirklich heiraten wird. Erst als er herausfindet, dass Manjula eine kluge Frau ist, ist er bereit für die Ehe. „We can always get a divorce“, wenn die Ehe unglücklich verlaufen sollte, meint sie zu Apu und er antwortet, „God bless America“. Aus einer ‚arrangierten Ehe‘ wird ein ‚hybrides‘ Eheverhältnis, denn Apu und Manjula haben als US-Amerikanerin und US-Amerikaner das Recht, ihre Ehe annullieren zu lassen. Diese Möglichkeit befreit die beiden sozusagen von der traditionellen Praxis einer ‚arrangierten Heirat ohne Scheidungsrecht‘ (ebd.: 175). Nach Davé (ebd.: 180) verändert sich die indische Praxis der ‚arrangierten Hochzeit‘, um sie mit dem gegenwärtigen Lebensstil in den USA sowie den ‚westlichen‘ Idealen ‚kompatibel‘ zu machen. Am Beispiel Apus zeigt sie (ebd.: 181), dass nicht vorrangig die ‚nationale und kulturelle Identität‘, sondern vielmehr die „compatibility“ ausschlaggebend ist, ob jemand eine Ehe oder Partnerschaft eingeht. Der migrantischen Figur Apu kann also eine Mehrfachzugehörigkeit zugesprochen werden, denn er ist eine „natio-ethno-kulturell changierende Erscheinung“ (Mecheril 2001: 43).

7. Apu im Unterricht

Damit bei den Zuschauer_innen die „optische Illusion kontinuierlicher Handlungsabläufe“ entsteht, schreibt Arno Rußegger (2003: 18), „überlappen [sich] vier Zeichensysteme“ im Film (eigene Anmerkung in eckigen Klammern): „das *Bild* (Bildinhalt), die *Bildbewegung* und *Bildfolge*, die *Sprache* (in Wort und Bild), der *Ton*“. Für eine Filmanalyse der *Simpsons* ist es deshalb nötig, diese vier Zeichensysteme zu untersuchen. Dabei wird in dieser Arbeit eine Filmanalyse der Zeichentrickserie respektive ausgewählter Episoden und Ausschnitte im Sinne einer „Produktanalyse“ (Faulstich 2002: 9) durchgeführt. Die Intention dahinter ist zu analysieren, wie satirische Stereotypisierungen mit filmischen Gestaltungsmitteln²⁷ erzeugt werden. Die grundlegenden Merkmale filmischer Texte sind:

Fiktionalität und Narrativität, die jedes Werk zu einem mehrdeutigen, interpretationswürdigen Produkt machen. Denn kein Geschehen wird im Film so gezeigt, wie es „tatsächlich“ stattgefunden hat, sondern stets auf eine bestimmte Weise, aus einer bestimmten Perspektive, eingebunden in ein erzählerisches Sinngefüge, mit bestimmten Mitteln, die einer bestimmten Absicht entsprechen“ (Rußegger 2003: 18).

In dieser Arbeit geht es nun darum, über das flüchtige und emotionale Filmerlebnis hinauszugehen und die eigene Wahrnehmungsfähigkeit für das Thema Migration und Migrationsgesellschaft zu sensibilisieren. So soll ein Reflexionsprozess in Gang gebracht werden, der es ermöglicht, (satirische) Stereotypisierungen zu erkennen, zwischen einer Reproduktion und einer kritischen Auseinandersetzung mit Stereotypen zu unterscheiden sowie vorgelagerte Normbestimmungen und Rollenzuschreibungen zu durchschauen. Denn „[d]ie Wirklichkeitskonstruktion, die ein Film anbietet, ist immer auch ein Sinnentwurf, den wir annehmen oder ablehnen können“ (Abraham 2012: 55).

Überblick über die übergeordneten Lernziele und Kompetenzen der nachfolgenden Didaktisierungen (Kapitel 7.1 - 7.5):

²⁷ Für eine Auseinandersetzung mit filmischen Gestaltungsmitteln im Unterricht sind Kenntnisse derer visuellen (z.B. Einstellungsgröße, Kameraperspektive/-bewegungen, Komposition, Schnitt, Montage), auditiven (z.B. gesprochene Sprache, (Hintergrund-)Musik, Geräusche) und narrativen (z.B. Figuren, objektive/subjektive Kamera, narrative Einheiten: Einstellung/Szene/Sequenz, Form, Genre, Plotmuster) Analysekatoren nötig (vgl. Frederking, Krommer und Maiwald 2012: 177 - 186). Auch die englischen Begriffe sollten bekannt sein.

- (Satirische) Stereotypisierungen identifizieren und im Kontext der Migrationsgesellschaft interpretieren lernen sowie gegebenenfalls problematisieren (Medienkompetenz/Migrationspädagogik)
- Satirische Äußerungen und Anspielungen als ‚Kritik in Form von Satire‘ erkennen und verstehen (Gattung Satire)
- Lernen, wie satirische Stereotype mit filmischen Gestaltungsmitteln (Bildinhalt, Bildbewegung und Abfolge, Sprache, Ton) erzeugt werden (Ästhetik der Animationsserie/Medienkompetenz)
- Sachkompetenzen zu den einzelnen Themenkomplexen erwerben (Erwerb von Weltwissen/Migrationspädagogik)

Feinziele, die sich aus den jeweiligen Themenbereichen sowie aus Sach- und Fachzusammenhängen ergeben, werden in den einzelnen Kapiteln angeführt.

7.1 Ökonomische Bildung

Die migrantische Figur Apu ist „Bildungsausländer“, hochqualifizierter ‚Computerinder‘ und schuftender sparender ‚Gastarbeiter‘ zugleich“ (Tuncel und Rauscher 2002: 162; vgl. 6.2). Über diese Stereotypen wird Apu in den ausgewählten Ausschnitten und *Simpsons*-Episoden charakterisiert. Im Folgenden werden nun die einzelnen Stereotype dekonstruiert und anhand der Verfahren nach Abraham (2012: 77 - 101) für den Unterricht fruchtbar gemacht.

7.1.1 Apu, der ‚Gastarbeiter‘

Folgende Ausschnitte aus der Episode *Apu der Inder (Homer and Apu, S05E13)* werden für eine Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Gastarbeiter‘ vorgeschlagen:

1. TC 00:52 - 02:21 Der skrupellose und kriminelle Migrant und ‚Gastarbeiter‘ Apu; Apus Taten sind lebensgefährlich für ‚Weiße‘ (negative Stereotype)
2. TC 04:28 - 05:58 Apus Angst vor der Kündigung; Verlust der Arbeitsstelle im Kwik-E-Mart
3. TC 06:52 - 07:53 Der ‚gefährliche‘ Migrant Apu (Höhepunkt und Wendepunkt)

- | | | |
|----|------------------|--|
| 4. | TC 08:08 - 08:36 | Apu als Diener der Familie Simpson (positive Stereotype) |
| 5. | TC 12:29 - 15:15 | Apu wird Familienmitglied, möchte aber zurück in den Kwik-E-Mart (zurück in die Eigenständigkeit) |
| 6. | TC 19:08 - 19:37 | Die Auswirkungen von Apus Vier-Tagesschicht werden sichtbar (schuftender ‚Gastarbeiter‘). |
| 7. | TC 19:38 - 20:14 | Raubüberfall im Kwik-E-Mart: Apu rettet dem ‚weißen‘ James Woods das Leben und wird dabei von einer Kugel getroffen (gefährlicher Arbeitsplatz). |

Analyse der Ausschnitte

Apu ist als ‚Gastarbeiter‘ im Kwik-E-Mart von Springfield tätig. Er arbeitet dort 24 Stunden täglich als Verkäufer und Kassierer.²⁸ Sein Beruf wird als anstrengend und hart konstruiert, doch Apu ist Kwik-E-Mart-Verkäufer ‚mit Leib und Seele‘ und ein Leben ohne den Supermarkt kann er sich nicht vorstellen. Um diese ‚Beziehung‘ des ‚Gastarbeiters‘ Apus zu seinem Arbeitsplatz geht es in der Episode *Apu der Inder (Homer and Apu, S05E13)*. Dabei wird die Abhängigkeit Apus von seiner Arbeit von den *Simpsons*-Machern satirisch so überspitzt, dass sie an eine Liebesgeschichte erinnert. Die Liebesgeschichte, die hier konstruiert wird, ist aber keine romantische, sondern eine stark destruktive. Die Tragik liegt darin, dass Apu als Liebender ohne seinen Geliebten, den Kwik-E-Mart, nicht leben kann. ‚Mit dem Supermarkt zu leben‘ ist jedoch ebenfalls gefährlich, denn als Verkäufer wurde Apu schon viele Male von Räufern angeschossen, so auch am Ende dieser Episode (Ausschnitt 7).

Problematisch ist die satirische Stereotypisierung der migrantischen Figur Apu am Anfang der Episode (Ausschnitt 1 und 2), da hier die Schmach des hart arbeitenden ‚Gastarbeiters‘ Apu zur Schmähung verkommt. So wird Apu in der ersten und zweiten Sequenz als geldgieriger und krimineller Arbeitsmigrant präsentiert, der die ‚Weißen‘ ausbeutet und ihr Leben gefährdet. Diese Interpretation beruht darauf, dass einerseits keine migrantischen Figuren unter den Kund_innen auszumachen sind und andererseits der ‚weiße‘ Homer zwei Mal mit einer Lebensmittelvergiftung ins Krankenhaus eingeliefert wird. Die komikerzeugende Inkongruenz besteht dabei darin, dass Apu ganz offensichtlich verdorbenes, schon stinkendes Fleisch zum Verkauf anbietet (Abb. 7) und Homer dies nicht bemerkt, sondern sich über die billige, bereits

²⁸ Quelle: Kwik-E-Mart (o. D.): <https://simpsonspedia.net/index.php?title=Kwik-E-Mart> [Zugriff 12.04.2019]

offene Schinkenpackung freut (Abb. 8), denn so kann er sie schneller hinunterschlingen. Solche Inkongruenzen aufzuspüren, ist ein lustvolles Unterfangen und kann dazu motivieren, weitere



Abb. 8: Apu macht das Ablaufdatum unkenntlich (TC 01:27)

Unstimmigkeiten aufzudecken. Dabei wird deutlich, dass die Realität konstruiert ist – in der Serie wie in der Wirklichkeit. Die stereotype Repräsentation von Migrant_innen als Täter und den ‚Weißen‘ als Opfer, die Satire hier aufgreift, sind weitverbreitet.



Abb. 7: Homer freut sich über billigen Schinken (TC 01:32)

Diesen Anspielungen gilt es im Unterricht nachzugehen. Dazu eignen sich Recherche-Aufgaben und Präsentationen. Zu kritisieren ist allerdings Folgendes: Obwohl Apus Handeln so konstruiert wird, als gehöre es zum Profil eines Kwik-E-Mart-Verkäufers, hinterfragt Apu dieses nicht weiter, ganz im Gegenteil, er wird als fröhlicher Angestellter dargestellt (Anfang Ausschnitt 2). Ausschnitt 1 und der Beginn von Ausschnitt 2 vermitteln den Eindruck, Apus Geldgier und kriminelle Taten gehörten zu seiner ‚kulturellen Identität‘ (vgl. 6.6). Dieser Eindruck verstärkt sich einerseits, wenn man an andere *Simpsons*-Episoden denkt, in denen Apu ebenfalls verwesenes Fleisch (z. B. in *Lisas Pony/Lisa's Pony*, S03E08) und hochpreisige Waren (z. B. in *Volksabstimmung in Springfield/Much Apu About Nothing*, S07E23) zum Verkauf anbietet. Andererseits wird in der Episode selbst darauf angespielt, da der Kwik-E-Mart Springfields Teil einer Kwik-E-Mart-Kette ist, an deren Spitze ein indischer Guru steht.

Als Apus kriminelles Handeln öffentlich wird, erhält er die Kündigung (Ausschnitt 2). Der Verlust der Arbeitsstelle bedeutet für den ‚Gastarbeiter‘ auch den Verlust der beruflichen Existenz und so kommt es, dass Apu fortan als Diener für die Familie Simpsons arbeitet (Ausschnitt 4). Jetzt verliert Apu all seine negativen Stereotype und wird ein fürsorglicher Diener, der schlussendlich sogar zum Familienmitglied ernannt wird (Lisa TC 13:07 - 13:10). Hier wird sichtbar, dass Apus negative Stereotypisierungen mit seiner Tätigkeit im Kwik-E-Mart in Verbindung stehen. Denn ab dem Wendepunkt (*Plot Point*) am Ende des Ausschnitts 3, in der Apu sich für sein kriminelles Verhalten bei Homer entschuldigt und Diener bei den Simpsons wird (Ausschnitt 4), weist Apu nur noch positive Eigenschaften auf. Das bedeutet, als ‚Gastarbeiter‘ wird Apu mit negativen Stereotypen belastet und als Diener positiv konstruiert. Anhand dieser beiden Repräsentationen von Apu lässt sich somit die Ambivalenz des (kolonialen) Stereotyps nachzeichnen: Der indischstämmige Migrant Apu wird als gesetzloser ‚Gastarbeiter‘ und zugleich als folgsamer Diener konstruiert.

Die Musical-Szene (Ausschnitt 5) ist als *Plot Point* konstruiert, der sich im Liebeslied *Who Needs The Kwik-E-Mart?*²⁹ vollzieht. Indem Apu am Schluss des Lieds nicht mehr den Refrain „Who needs the Kwik-E-Mart / not me“ singt, sondern „Who needs the Kwik-E-Mart / I do“ (TC 14:43 - 14:51), wird das Ende von Apus Leben als Diener eingeleitet und zugleich seine Rückkehr in den Supermarkt (Ausschnitt 6) antizipiert. Die komikerzeugende Inkongruenz, dass Apu ein Liebeslied über seinen Arbeitsplatz vorträgt, regt hier zur Reflexion an, denn Apus Liebeskummer ist als satirische Anspielung auf den Verlust des Arbeitsplatzes und den damit einhergehenden Verlust der Eigenständigkeit zu betrachten.

In Ausschnitt 6 zeigt Satire, dass ‚Gastarbeiter‘ hart arbeiten müssen. Die körperlichen und psychischen Auswirkungen, die Apu aufgrund einer 96-Stunden-Schicht erleidet, werden dabei in simpsonischer Manier präsentiert: Apu fühlt sich wie „eine Mischung aus Specht und Kolibri“ (TC 19:27).

Im letzten Ausschnitt (7) wird Apus gefährlicher Arbeitsplatz thematisiert. Während eines Raubüberfalls auf den Kwik-E-Mart wird Apu von einer Kugel getroffen und dabei lebensgefährlich verletzt.

Zum Thema ‚Gastarbeiter_innen‘³⁰ lassen sich nachfolgende sozio-ökonomische Aspekte ausmachen:

- ‚Gastarbeiter_innen‘ waren von ihrer Arbeitsstelle abhängig, da sie ohne Arbeit keine Aufenthaltsgenehmigung bekamen. Sie waren auch nur ‚auf Zeit‘ angeworben. Das bedeutet, wenn sie nicht mehr gebraucht wurden, sollten sie wieder in ihr Heimatland zurückzukehren. Diese „Befristungspolitik“, wie sie Castro Varela und Mecheril (2010: 28) nennen, sollte einerseits eine „Beheimatung“ der Arbeitsmigrant_innen verhindern und andererseits einen „Austausch ‚verbrauchter‘ Arbeitskräfte durch ‚unverbrauchte‘“ ermöglichen.
- ‚Gastarbeiter_innen‘ arbeiteten oft in schlecht bezahlten Positionen und unter schlechten Arbeitsbedingungen. Die Branchen, in denen ‚Gastarbeiter_innen‘ größtenteils tätig waren, gingen meist mit großem körperlichen Einsatz, einem hohem

²⁹ Das Lied *Who Needs The Kwik-E-Mart?* wurde 1994 für einen Emmy Award nominiert. Diese Nominierung verschaffte der Serie zusätzliche Bekanntheit. 1997 erschien das Lied gemeinsam mit anderen *Simpsons*-Liedern auf einer Audio-CD mit dem Titel *Songs in the Key of Springfield*. Dieses Beispiel eignet sich somit für eine Auseinandersetzung mit den medienübergreifenden Marketingstrategien der *Simpsons*-Produzenten im Sinne von ‚Die Simpsons im Medienverbund‘. Quelle: Homer and Apu References (o. D.): https://simpsonswiki.com/wiki/Homer_and_Apu/References [Zugriff 16.05.2019]

³⁰ Der Begriff ‚Gastarbeiter‘, seine historische Einordnung sowie das Fehlen der weiblichen und anders geschlechtlichen Formen des Begriffs sollten vorab geklärt und besprochen werden.

Unfallrisiko, Ausübung des Berufs bei Schlechtwetter und mit nicht klar regulierten Arbeitszeiten und somit mit eingeschränkter Freizeit einher (Lorber 2016: 228).

- Die Rechte von ‚Gastarbeiter_innen‘ waren begrenzt, wodurch eine Ausbeutung erleichtert wurde. Außerdem waren für sie weder Bildung noch psychosoziale Dienste vorgesehen, denn es war nur wichtig, dass sie gesund und arbeitsfähig waren (Castro Varela und Mecheril 2010: 30).
- Im Ankunftsland lebten ‚Gastarbeiter_innen‘ meist in Isolation und Einsamkeit. Von diesen widrigen Umständen erzählten sie den Daheim-Geblienen aber nichts, einerseits um deren Erwartungen nicht zu enttäuschen und andererseits um sich selbst nicht beschämt zu fühlen. Diese ‚dunklen‘ Seiten der Ökonomisierung von Arbeitskraft werden meist verschwiegen, wodurch der Blick auf den Menschen verschlossen bleibt. (Richter und Richter 2012: 123f)

Diese Aspekte können den ausgewählten Ausschnitten (1 - 7) wie folgt zugeordnet werden: Angst vor der Kündigung (Ausschnitt 2), Verlust des Arbeitsplatzes bedeutet Verlust der beruflichen Existenz (Apu wird nach der Kündigung Diener; Ausschnitt 4), Abhängigkeit vom Arbeitgeber (Apu befolgt die Richtlinie des Kwik-E-Mart und verkauft, ohne zu hinterfragen, übertriebene Waren und verdorbenes Fleisch; Ausschnitt 1 und 2), Folgen der hohen Arbeitsbelastung (Ausschnitt 6) und Gefährdung am Arbeitsplatz (Ausschnitt 7).

Ideen für den Unterricht

Zu Beginn sollte in einem einführenden Gespräch diskutiert werden, warum *Die Simpsons* auch außerhalb der USA verstanden und komisch gefunden werden können (vgl. Frederking, Krommer und Maiwald 2012: 202).

Für eine schulische Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Gastarbeiter_innen‘ und mit (satirischen) Stereotypisierungen werden die ausgewählten Ausschnitte nun für den Unterricht fruchtbar gemacht. Dabei gibt es mehrere Möglichkeiten für den Umgang mit den Ausschnitten respektive der Episode:

- Den Ausschnitten arbeitsteilig nachgehen, um sie am Ende anhand von einzelnen Zusammenfassungen zu einer gesamten Geschichte zusammenzufügen. Eine anschließende Sichtung der gesamten Episode ermöglicht einen Vergleich der eigenen Beschreibungen, Ideen und Entwürfe mit dem Original. Ebenso können Fragen und Diskussionspunkte thematisiert werden.

- Schritt für Schritt vorgehen, also Ausschnitt für Ausschnitt zeigen, und so zu einem Gesamtbild des ‚Gastarbeiters‘ Apu gelangen.
- Eine Sichtung der gesamten 22-minütigen Episode mit anschließender Vertiefung in die Thematik anhand der ausgewählten Ausschnitte. Hier kann die Vorführung entweder am Stück erfolgen oder mit Anhalten an bestimmten Stellen geschehen. Letzteres ermöglicht anhand von Fragen eine behutsame Einführung ins Thema.
- Jedenfalls ist eine Vorführung der gesamten Episode wichtig, um die Konstruktion der (Liebes-)Beziehung des ‚Gastarbeiters‘ Apu zu seinem Arbeitsplatz wahrnehmen zu können, denn diese spannt den dramatischen Bogen vom Anfang bis zum Ende.

Ausschnitt 1 ist die erste Sequenz nach dem Vorspann. Betrachtet man die filmische Syntax, also die Sequenzierung der filmischen Handlung, ist das, was die Rezipient_innen zuerst zu sehen bekommen, die Ursache für das kommende Geschehen (vgl. Abraham 2012: 29). In dieser Anfangssequenz geht es um Apus skrupelloses und kriminelles Verhalten als Verkäufer, das in Ausschnitt 2 zu seiner Kündigung führt. Eine Auseinandersetzung mit der Einstiegssequenz könnte über Bildimpulse und somit über das Verfahren *Arbeit mit Standbildern (Frames)* nach Abraham (2012: 89 - 92) sowie über *Schreiben zu Filmen* (Abraham 2012: 82) geschehen. Die Arbeit mit Standbildern ermöglicht eine Aufhebung der Rezeptionsgeschwindigkeit, wodurch Raum für eigene Gedanken über das Dargestellte geschaffen wird. Ein Arbeitsauftrag könnte wie folgt aussehen: Anhand von sechs ausgewählten Frames (Abb. 9 - 14; Timecodes werden nicht mitgeteilt) aus Ausschnitt 1 sollen die Schüler_innen im Sinne eines *Klärenden Schreibens* Bildbeschreibungen anfertigen, wobei sie auch Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven sowie deren Wirkungsabsicht miteinbeziehen sollen. Bringen die Schüler_innen die Bilder auch in eine chronologische Handlungsabfolge, könnte eine eigene kurze Geschichte entstehen.



Abb. 9: TC 01:00



Abb. 10: TC 01:27



Abb. 11: TC 01:35



Abb. 12: TC 01:57



Abb. 13: TC 02:14



Abb. 14: TC 02:14

Eine interessante Aufgabe wäre auch, die Schüler_innen satirische Dialoge oder Gedanken von Figuren (*Poetisches Schreiben*) zu den einzelnen Bildern schreiben zu lassen und diese auch zu vertonen. Dies kann beispielsweise in einem fingierten Synchronstudio geschehen. In Bezug auf die Dramaturgie der Episode, kann überlegt werden, wie die Geschichte weitergehen könnte. Arbeitsaufträge wie diese machen bewusst, wie Realität in der Serie und in der Wirklichkeit ‚gemacht‘ wird. Fragen für die Reflexion wären: Wer ist der Verkäufer und wer sind die Kund_innen? Welche Eigenschaften schreibt ihr dem Verkäufer (Apu) zu? Wie beschreibt ihr Homer? Was hat der Verkäufer getan? Welche Konsequenzen könnte das haben? Und schließlich: Welche Figur ist euch sympathisch, welche nicht, und warum? Interessant ist dabei, welches ‚Bild‘ die Lernenden von Apu haben und welche (stereotypischen) Charaktereigenschaften sie ihm zuschreiben.

Ausschnitt 2 zeigt die Folgen von Apus kriminellem Verhalten in Ausschnitt 1, seine Kündigung. Dabei zeigt sich in dieser Sequenz zweierlei: Erstens fürchtet sich Apu vor der Kündigung, da diese den Verlust seiner beruflichen Existenz bedeutet. Zweitens wird deutlich, dass, egal was Apu tut, er wird immer der Verlierer sein. Das *Szenische Verfahren* nach Abraham (2012: 84) bietet sich hier für eine Bearbeitung an. Dabei könnte ein Arbeitsauftrag lauten, den nachfolgenden Dialog zu inszenieren:

Transkript – Dialog zwischen Apu und dem ‚weißen‘ Mann³¹ (TC 05:09 - 05:58)

,Weißer‘: Apu Nahasapeemapetilon, Sie haben den Kwik-E-Mart in Misskredit gebracht.

Apu: Aber Sir, ich habe mich genau an die Richtlinien gehalten.

,Weißer‘: Das stimmt, aber es entspricht ebenfalls den Richtlinien, bei Problemen einen Sündenbock zu suchen oder ein Opferlamm.

Apu: Aha und wenn ich versuche, diese Tiere für Sie aufzutreiben?

,Weißer‘: Tut mir leid, Apu. Ich habe keine andere Wahl. Sie dürfen dieses Namensschild keinen Tag länger tragen.

Apu: Ohh!

,Weißer‘: Und drehen Sie unseren Kunden in Zukunft nicht mehr unsere frittierten sauren Gurken an. So!

Apu: Ohh...

,Weißer‘: Her mit Ihrer Preisauszeichnungsmaschine.

Apu: Ohh...

,Weißer‘: Die Andere bitte auch.

Apu: Oh... gefeuert...nachdem ich Ihnen so viele Jahre immer treu gedient hab. Nein! Ich will nicht mehr leben!

,Weißer‘: Nein! Her mit dem Würstchen!

Apu: Nein, ich will nicht mehr leben!

,Weißer‘: Das können Sie nicht essen! Bitte nicht, Apu.

Apu: Doch, ich will!

,Weißer‘: Das ist es nicht wert!

Bei der Inszenierung dieses Wortwechsels zwischen Apu und dem ‚weißen‘ Mann kommt der Spaß sicher nicht zu kurz. Apus Antwort „und wenn ich versuche, diese Tiere für Sie aufzutreiben?“ könnte dabei als Impuls für eine Auseinandersetzung mit den komikerzeugenden Inkongruenzen genutzt werden und auch eine Diskussion darüber anregen, auf welches Problem Satire hier anspielt. Zu reflektieren wäre schließlich: Wer wird hier von wem zum Sündenbock gemacht? Aus welchem Grund wird Apu gekündigt? Was könnte der Verlust des Arbeitsplatzes für den ‚Gastarbeiter‘ Apu bedeuten? Was könnte es für seine Familie im Herkunftsland bedeuten? Was würde es für Arbeitsmigrant_innen in Österreich

³¹ Die Position des ‚weißen‘ Mannes wird nicht genannt. Da er Apus Kündigung ausspricht, die Einstellungsgespräche für Apus Nachfolge führt und den Nachfolger auch einstellt, dürfte er entweder der Personalchef oder der Geschäftsführer des Kwik-E-Mart sein.

bedeuten, wenn sie ihre Arbeitsstelle verlieren? Welche Rechte haben Arbeitsmigrant_innen in Österreich? Zur Vergegenwärtigung von Sachzusammenhängen zum Thema Arbeitsmigration eignen sich Recherchen und Präsentationen. Solche Aufgaben und Reflexionsfragen sollen den eingeschränkten Handlungsradius und die begrenzte Redemacht der Figur Apu und von realen Arbeitsmigrant_innen sichtbar und dadurch diskutierbar machen. Das *Szenische Verfahren* nach Abraham (2012: 84f) soll ein „Verständnis für die Situation, in der die Figuren sich befinden von den Lernenden eigenständig erspielt werden“. Direkt nach dem Rollenspiel wäre interessant zu erfahren: Wie fühlt es sich an, wenn man gekündigt wird? Wie verzweifelt muss man sein, dass man nach der Kündigung an Selbstmord denkt? Dieses Einfühlen in die Situation sowie das konkrete Wahrnehmen der Abhängigkeit vom Arbeitsplatz, von Ausbeutung und Rechtlosigkeit, soll Lernende für die schwierigen Arbeitsbedingungen von Arbeitsmigrant_innen sensibilisieren.

Das mediale Stereotyp des ‚gefährlichen Ausländers‘ wird in Ausschnitt 3 auf visueller und auditiver Ebene besonders eindrücklich geschildert. Die nachfolgende chronologisch geordnete Bildabfolge (Abb. 15 - 22) inklusive Beschreibung von Kamerapositionen und Tonebene (Sprache, Geräusche und Musik) soll dies verdeutlichen.



Abb. 15: Apu will "die Rechnung begleichen" (TC 05:52)

Apu steht in einer regnerischen Nacht vor Homers Haus. Homer sitzt vor dem Fernseher und lacht. Apus Miene verdunkelt sich.

Apu: Es ist Zeit, die Rechnung zu begleichen.



Abb. 16: Apu klopft an Homers Tür (TC 06:58)

Tiefer dramatischer Ton setzt ein (wie in einem Thriller oder Horrorfilm). Apu geht zur Tür und klopft 4 x an. Das Klopfen klingt, als ob Apu an ein schweres hölzernes Tor klopft.



Abb. 17: Homer öffnet die Tür (TC 07:01)

Kein Dialog, nur dramatische orchestrale Musik. Homer öffnet die Tür, Apu steht vor ihm. Ein *Two-Shot* zeigt Apu mit nassen Haaren und starrer Miene. Blitze erhellen seine Gestalt. Die untersichtige Kamera verleiht Apu Größe und lässt ihn unheimlich aussehen.



Abb. 18: Apu greift nach Homer (TC 07:04)

Aus der Subjektive von Homer betrachtet: Apu hebt seine Arme in Richtung Homer.



Abb. 19: Subjektive auf Homer (TC 07:07)

Harter Schnitt von Homers Subjektive auf Apus: Apu geht mit ausgestreckten Armen und zu Greifern geformten Händen auf Homer zu. Dabei ist Homers Hals im Zentrum des Bildes. Homer erschrickt und schreit laut.

Homer: AHHH!

Schwarzblende und zugleich Ende des Tons (Schrei und Orchester-Musik enden gleichzeitig).



Abb. 20: Großaufnahme von Homer (TC 07:10)

Aufblende auf eine Großaufnahme von Homers Kopf, der mit weit aufgerissenen Augen und Mund schreit. Gleichzeitig mit dem Schrei setzt auch die Orchester-Musik wieder ein.

Homer: AHHH!

Schnitt auf einen *Two-Shot* (Homer und Apu).



Abb. 21: Homers Angst ist groß (TC 07:12)

Apus Augen sind halb geschlossen. Er zeigt seine Zähne.

Homer: Nein, bitte bring mich nicht um! Ich wusste nicht, dass in der Kamera im Hut ein Film war. Ich schwörs dir, ich hatte wirklich keine Ahnung!

Homer dreht sich von Apu weg und schluchzt bitterlich vor Angst.



Abb. 22: Apus Verhalten war eigentlich eine traditionelle Entschuldigungsgeste (TC 07:41)

Apu: Aber, lieber Simpson, verstehen Sie mich nicht miss. In meinem Dorf ist das die traditionelle Entschuldigungsgeste.

Homer: Oh...

Apu (senkt seine Arme):

Jetzt wo ich darüber nachdenke, finde ich das alles sehr verwirrend. Viele mussten sinnlos sterben.

(harmonische Musik setzt ein)

Ich bin gekommen, um alles wieder gut zu machen. Anfangs war ich dir böse, weil du mich angeschwärzt hast, aber jetzt weiß ich, dass ich der Schuldige bin und diese Schuld möchte ich jetzt abarbeiten. Ich stehe ganz zu deinen Diensten.

Für eine Auseinandersetzung im Unterricht wird eine mehrmalige Sichtung des gesamten Ausschnitts 3 vorgeschlagen. Im Sinne des Verfahrens *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen* nach Abraham (2012: 92 - 94) könnte ein Arbeitsauftrag sein, arbeitsteilig filmische Mittel wie Farbwahl, Musik, Kameraposition und Montagetechnik zu analysieren und interpretieren. So kann einerseits der Intention der Regisseurin_des Regisseurs nachgespürt werden. Andererseits verfolgt diese Aufgabe das migrationspädagogische Ziel, die Konstruktion des satirischen Stereotyps des ‚gefährlichen Migranten‘ wahrzunehmen und sichtbar zu machen. Da das Ende

von Ausschnitt 3 einen *Plot Point* (Wendepunkt) markiert, der den ‚gefährlichen und kriminellen Gastarbeiter‘ Apu in einen fürsorglichen Diener verwandelt, wäre zu diskutieren, wie anhand der filmischen Mittel dieser Wendepunkt gestaltet wird. Ein weiteres Ziel wäre zu erkennen, dass die stereotype Zuschreibung ‚gefährlicher Migrant‘ weder ausschließlich unterlaufen noch verfestigt wird, sondern dass in einem ‚ambivalenten Zwischenraum beide Deutungen‘ (Kotthoff, Jashari und Klingenberg 2013: 33) aufrechterhalten werden (vgl. 6.4). Denn obwohl Apu am Schluss dieses Abschnitts beteuert, Homer habe ihn missverstanden und sein Verhalten sei nur eine Entschuldigungsgeste, hatte er anfangs doch die Absicht ausgesprochen: „Es ist Zeit, die Rechnung [mit Homer] zu begleichen“ (TC 05:52 - 05:53; eigene Anmerkung).

In Ausschnitt 4 wird Apu zum Diener der Simpsons. Dabei wird seine Figur als fürsorglich und zuvorkommend konstruiert. Nach einer Sichtung der Sequenz könnte über das Verfahren *Filmgespräche führen* (Abraham 2012: 78) Raum für „erste Eindrücke, Beobachtungen, Assoziationen, Fragen und Deutungsvermutungen“ (ebd.: 79) geschaffen werden. Dazu könnten nachfolgende Einstiegsfragen gestellt werden:

- Was sind deine ersten Gedanken zur Sequenz?
- Welche Szene hat dir am besten gefallen und warum?
- Wodurch wurde in der Folge Lachen erzeugt?

Über das Benennen von Gefühlen und Eindrücken soll eine erste ästhetische Wirkung der Sequenz erörtert werden. Dabei wird einerseits der mündliche Sprachgebrauch „in den Dienst der Medienerziehung“ gestellt und andererseits „die Ausbildung eines interpretierenden Blicks“ (Abraham 2012: 79) ermöglicht. Letzteres erfolgt nach Abraham (ebd.) „im hermeneutischen Zirkel: Von der einzelnen Beobachtung zum Gesamteindruck; von diesem zurück zu anderen Einzelbeobachtungen, die es zu synthetisieren gilt, um eine Sinnhypothese zu überprüfen“. Damit die Schüler_innen die ambivalente Darstellung der migrantischen Figur Apu in der Episode wahrnehmen können, wäre im Sinne der *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen* (Abraham 2012: 92 - 94) ein Vergleich mit Ausschnitt 1 (Apu als geldgieriger und krimineller ‚Gastarbeiter‘) anzustellen. Um die Ambivalenz des Stereotyps herauszuarbeiten, könnten die Schüler_innen arbeitsteilig jeweils einen der Ausschnitte heranziehen und eine *Figurencharakteristik* von Apu erstellen. Interessant ist dabei, auf welche Stereotype die Schüler_innen zurückgreifen, wenn sie Apu beschreiben. Reflexionsfragen dazu wären: Wie

wird Apu in den einzelnen Ausschnitten dargestellt? Was ist sein jeweiliger sozialer Status? Wie sind seine sozialen Beziehungen?

Ausschnitt 5 ist ein Beispiel dafür, wie die Abhängigkeit des ‚Gastarbeiters‘ Apu von seinem Arbeitsplatz in satirischer Weise auf der Tonebene in Form eines Liebesliedes konstruiert wird. Zugleich markiert diese Sequenz einen Wendepunkt in der Episode: Apu beendet seine Tätigkeit als Diener bei den Simpsons und versucht seine Stelle im Kwik-E-Mart zurückzubekommen. Hier könnte nun gefragt werden, wie Apu seine Arbeitsstelle wiederbekommen könnte. Nach einer Sichtung des gesamten Ausschnitts könnte ein Schreibauftrag im Sinne des *Expressiven Schreibens* (Abraham 2012: 82) gegeben werden, indem die Lernenden aus der Perspektive von Apu einen Brief an den Kwik-E-Mart Geschäftsführer verfassen und diesen um Wiedereinstellung ersuchen. Dabei könnten die Lernenden arbeitsteilig entweder witzige Argumente einbauen, die zur Gattung der Satire und zu den *Simpsons* passen oder ganz bewusst auf satirische Elemente verzichten. So können Techniken der Komikerzeugung (Übertreibung, Untertreibung, Ironie etc.) thematisiert werden. Zusätzlich ermöglicht dieser Arbeitsauftrag ein Einfühlen in die migrantische Figur und die Situation, in der sie sich befindet, wodurch ein Fremdverstehen gefördert wird. Spannend ist jedenfalls, welche Gründe die Schüler_innen für eine Wiederbeschäftigung anführen.

Ausschnitt 6 zeigt in einer Rückblende den hart schuftenden ‚Gastarbeiter‘ Apu am Ende einer 96-Stunden-Schicht (Abb. 23).



Abb. 23: Apu als „Mischung aus Specht und Kolibri“
(TC 19:27)

Die satirische Darstellung Apus und der Auswirkungen der 4-Tages-Schicht auf ihn könnte beispielsweise anhand des Verfahrens *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen* (Abraham 2012: 92) nachgespürt werden. So könnte die Bedeutung der Szene für die Charakterisierung der

migrantischen Figur Apu diskutiert und über die satirische Inkongruenz eine Reflexion über schwer arbeitende ‚Gastarbeiter_innen‘ in Gang gebracht werden. Zu fragen wäre hier: Warum arbeitet Apu so lange? Wäre es möglich, in der Realität in Österreich so lange zu arbeiten? Recherche-Aufgaben und Präsentationen eignen sich für eine Auseinandersetzung mit Sachzusammenhängen. Folgende Fragen könnten diese anleiten: Wie war die rechtliche Situation von ‚Gastarbeiter_innen‘ hier zu Lande? Welche Rechte haben Arbeitsmigrant_innen heutzutage? In welchen Berufen sind Arbeitsmigrant_innen hauptsächlich tätig? Mit Blick in die Zukunft wäre zu überlegen, welche Maßnahmen ergriffen werden müssten, um der Ausbeutung von migrantischen Arbeitskräften entgegenzusteuern.

Die letzte Sequenz (Ausschnitt 7) zeigt, wie lebensgefährlich der Beruf eines Kwik-E-Mart-Verkäufers ist. Als ein Räuber den Supermarkt betritt und eine Waffe auf den neuen Verkäufer James Woods³² richtet, wirft sich Apu vor Woods und wird von der Kugel getroffen. Über die *Arbeit mit Standbildern (Frames)* (Abraham 2012: 89) könnte ein Nachdenken über die geschilderte Situation (Abb. 24) stattfinden. Dies könnte in Form einer Plenumsdiskussion oder anhand einer Bildbeschreibung passieren. Zu reflektieren wäre hier auch, wie gefährlich der Beruf einer Verkäuferin_eines Verkäufers ist und welche Gruppe häufig in solchen Positionen arbeitet. Ein fruchtbarer und genussvoller Arbeitsauftrag wäre noch, witzige Dialoge zum Bild zu schreiben (*Poetisches Schreiben* nach Abraham 2012: 82). So können die



Abb. 24: Apu rettet dem ‚weißen‘ Verkäufer das Leben (TC 20:02)

Lernenden ihrer Phantasie freien Lauf lassen. Ist der Film bis zu diesem Bild schon bekannt, kann anhand des Standbilds (Abb. 24) überlegt werden, wie die Handlung sich jetzt noch weiterentwickeln könnte.

Zu den bisher besprochenen Punkten kommt in der Episode *Apu der Inder (Homer and Apu, S05E13)* eine weitere wichtige ‚Message‘ hinzu, nämlich dass die Sorgen und Anliegen von (Arbeits-)Migrant_innen von der Mehrheitsgesellschaft nicht ernst genommen werden. Dies wird besonders an zwei Stellen deutlich:

1. Als Apu der Familie Simpson bekannt gibt, dass er sich seinem Schicksal stellen und den Kwik-E-Mart aufsuchen wird, antwortet Marge: „Das trifft sich ausgezeichnet, unsere Nougat-Küsschen sind alle“ (TC 18:33 - 18:44).

³² Der US-amerikanische Schauspieler James Woods hat hier einen Gastauftritt. Im Original ist er auch der Sprecher der Figur.

2. Apu hat dem neuen Kwik-E-Mart-Verkäufer und Schauspieler James Woods das Leben gerettet (Ausschnitt 7). Aus Dankbarkeit hat Woods dafür gesorgt, dass Apu seine Stelle im Supermarkt zurückbekommt. Als Apu sich bei ihm bedanken will, unterbricht ihn Woods schnell und zieht alle Aufmerksamkeit auf sich (TC 20:24 - 20:45).

Diese beiden Stellen können beispielsweise Anlass für Gespräche über den Umgang respektive den *fehlenden* Umgang mit Migrant_innen sein. Was sagen diese Ausschnitte über das Verhältnis zwischen Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen aus? Welche hierarchische Ordnung wird hier sichtbar? Was können Migrant_innen tun, um sich mehr Gehör zu verschaffen? Was müsste die Mehrheitsgesellschaft tun, um diese Situation zu ändern? Welche Medien könnten dafür eingesetzt werden? Was wird schon getan und welche Initiativen für ein wertschätzendes Miteinander gibt es bereits? Was wird in eurer Klasse oder Schule getan? Kennt ihr außerschulische Initiativen? Diese Fragen sollen ein Bewusstsein schaffen für die Anliegen von Migrant_innen und auch anderen benachteiligten Menschen oder Gruppen und auf bestehende Initiativen wie beispielsweise ‚Fremde werden Freunde‘³³ aufmerksam machen.

7.1.2 ‚Bildungsausländer‘ und ‚Computerinder‘

Folgende Ausschnitte werden für eine Thematisierung vorgeschlagen:

	Episode	Timecode	Inhalt
1.	<i>Marge wird verhaftet (Marge in Chains, S04E21)</i>	TC 13:01 - 13:08	Apu ist hochgebildet, er kennt die Zahl Pi bis zur 40.000sten Dezimalstelle.
2.	<i>Volksabstimmung in Springfield (Much Apu About Nothing, S07E23)</i>	TC 09:14 - 11:05	Apu hat am CalTech in Indien studiert und am Springfield Heights Institute of Technology

³³ Die Initiative ‚Fremde werden Freunde‘ schafft Raum für gesellschaftliche Inklusion und Zusammenhalt und fördert zivilgesellschaftliches Engagement. Quelle: Verein ‚Fremde werden Freunde‘ (o. D.): <https://www.fremdewerdenfreunde.at> [Zugriff 29.05.2019]

<p>3. <i>Hochzeit auf indisch (The Two Mrs. Nahasapeemapetilon, S09E07)</i></p>	<p>TC 02:52 - 03:40</p>	<p>seinen Doktor in Philosophie gemacht. Apu hat einen Doktor in Informatik.</p>
---	-------------------------	--

Analyse der Ausschnitte

In den ausgewählten Sequenzen (Ausschnitt 2 und 3) wird Apu als hochbegabter ‚Bildungsausländer‘, der ein Studium in Indien abgeschlossen hat sowie als ‚Computerinder‘ mit einem Dokortitel in Informatik konstruiert. Außerdem wird er als ‚Nerd‘ präsentiert, der die ‚40.000ste Dezimalstelle‘ der Zahl Pi kennt (Ausschnitt 1). Dass hier der Superlativ für die ästhetische Vermittlung von Apu als Nerd Komik erzeugt, gilt es aufzugreifen. Weitere satirische Techniken, die in den *Simpsons* zur Anwendung kommen, könnten über Recherche-Aufgaben und Präsentationen für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. In Ausschnitt 2 wird in einer Rückblende gezeigt, wie Apu bei der Abschlussfeier des CalTech, des Kalkutta Technologischen Instituts, sein Diplom erhält. Aus dem Off erklärt Apu dazu, dass er als Nummer 1 seiner Abschlussgruppe von ‚7 Mio. Studenten‘ auserwählt wurde, um in den USA weiter zu studieren. Der Zweck der komikerzeugenden Inkongruenz, die über den Superlativ ‚7 Mio. Studenten‘ vermittelt wird, ist dabei zu problematisieren, dient doch das negative Stereotyp ‚Überbevölkerung‘ nur der Belustigung der ‚westlichen‘ Rezipient_innen. In dieser Rückblende wird auch gezeigt, wie Apu sich von seiner Familie verabschiedet, wobei die Worte „mach uns zu stolzen Eltern“ (Vater TC 09:38 - 09:39) Apu eine Bürde auferlegen, nämlich dass er die Vorstellungen der Eltern nicht enttäuschen darf. Dass ‚Computerinder‘ bei den Frauen von Springfield beliebt sind, zeigt Ausschnitt 3 aus der Episode *Hochzeit auf indisch (The Two Mrs. Nahasapeemapetilon, S09E07)*. Bei einer Bachelor-Auktion sind die Bieterinnen von Apu begeistert, als er ihnen mitteilt, dass er einen Dokortitel in Computerwissenschaften hat (vgl. 6.7; Abb. 25).



Abb. 25: Die Frauen sind begeistert von Apu (TC 02:56)

Eine Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Bildungsausländer_in‘ und ‚Computerinder_in‘ respektive mit den Folgen, die solch vermeintlich positive Stereotype haben, könnte folgende sozio-ökonomische Aspekte einbeziehen:

- Im Zeitalter der Digitalisierung sind hochqualifizierte Arbeitskräfte mit technischen Kenntnissen gefragt. Da es innerhalb Europas zu wenig IT-Expert_innen gibt, versuchen Länder wie Österreich und Deutschland hochqualifizierte ‚Bildungsausländer_innen‘ und ‚Computerinder_innen‘ aktiv anzuwerben. In Österreich geschieht dies über die Rot-Weiß-Rot-Karte, einem System ‚kriteriengeleiteter und qualifizierter Zuwanderung für Drittstaatsangehörige‘, das zu einer vorerst auf zwei Jahre ‚befristeten Niederlassung mit beschränktem Arbeitsmarktzugang‘ berechtigt.³⁴ ‚Der Wert der Anderen‘ wird also an dem Wert bemessen, ‚den sie für ‚unsere‘ Gesellschaft haben‘ (Castro Varela und Mecheril 2010: 31). Die Konzentration auf den ökonomischen Wert der Anderen für die österreichische Mehrheitsgesellschaft impliziert dabei deren Ausbeutung.
- Arbeitsmarktbeschränkungen und zeitliche Befristung von Zuwanderung ermöglicht nur ausgewählten hochgebildeten Student_innen und hochqualifizierten Arbeitsmigrant_innen Einlass nach Österreich. Migrant_innen, die diesen Kriterien nicht entsprechen, die also ‚nutzlos‘ für Österreich sind, wird die Einwanderung verwehrt. Die Einteilung in ‚gute und schlechte‘, ‚nützliche und nutzlose‘ Arbeitsmigrant_innen setzt diese unter Druck, ihre ‚Nützlichkeit‘ zu beweisen und erfolgreich zu sein und zwar im Ankunftsland sowie im Herkunftsland. Die daheimgebliebenen Familienangehörigen haben meist selbst große Sorgen, sind arm oder haben möglicherweise das letzte Geld für das Studium ihrer Tochter_ihres Sohns oder für deren Reise in ein ‚westliches‘ Land ausgegeben.
- Hochgebildete Zuwander_innen aus Indien arbeiten oft in der Wissenschaft oder im Technologiesektor. Diesem Stereotyp gilt es zu entsprechen. Dabei geschieht zweierlei: Von außen wird ein Image kreiert, dem die Gruppe nachzukommen versucht, aber auch innerhalb der Gemeinschaft wirkt das Stereotyp, indem es die Selbstwahrnehmung ihrer Mitglieder beeinflusst. Was aber passiert, wenn dem Mythos der *model minority*, des „language genius and math whiz“ (Gottschlich 2011: 285), nicht entsprochen wird? Nach Gottschlich (ebd.) sind die Folgen tragisch und reichen von affektiven Störungen bis zu Selbstmordversuchen.

³⁴ Quelle: Bundesministerium für Inneres (2020). ‚Rot-Weiß-Rot – Karte‘ für Studienabsolventen – Antrag. https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/2/2/Seite.120229.html [Zugriff 13.01.2020]

Ideen für den Unterricht

Die ausgewählten Ausschnitte können für eine Auseinandersetzung mit dem Thema „gesteuerte Zuwanderung“ (Castro Varela und Mecheril 2010: 31) herangezogen werden. Dabei gilt es im Sinne der Migrationspädagogik, die „Instrumentalisierung von Zuwandernden“ und den „instrumentelle[n] Check, dem sie tatsächlich und in öffentlichen Debatten symbolisch unterzogen werden“ (ebd.), kritisch zu beleuchten und die Folgen davon sichtbar zu machen. Ein Zusammenschnitt der drei kurzen Sequenzen (Ausschnitt 1 - 3) ist empfehlenswert, ermöglicht dieser doch einen flüssigen Ablauf und die Konzentration auf das Wesentliche. Zu Beginn könnte kommentarlos der erste Ausschnitt („Apu kennt die Zahl Pi“) vorgeführt werden. Um ein entdeckendes Lernen zu fördern, kann anschließend ein erster spontaner Meinungs austausch und eine erste Interpretation der Sequenz im Sinne eines *Filmgesprächs* (Abraham 2012: 78 - 80) folgen. Dabei wäre zu eruieren, was es über die Figur Apu aussagt, dass er die Zahl Pi kennt. Über die *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen* (ebd.: 92 - 94) könnte der satirischen Gestaltung von Apu als ‚Nerd‘ – der ästhetischen Vermittlung über den Superlativ ‚40.000ste Dezimalstelle‘ – nachgespürt werden. Ziel so einer Analyse von satirischen Techniken ist, dass die Schüler_innen die spezifischen Erzählmittel der Zeichentrickserie nachvollziehen können.

Die zweite Sequenz (Ausschnitt 2) ist für eine Einführung ins Thema „gesteuerte Zuwanderung“ geeignet. Eine Auseinandersetzung anhand von drei ausgewählten Standbildern (*Arbeit mit Standbildern (Frames)* nach Abraham 2012: 89 - 92) wird hier vorgeschlagen, wobei die drei Screenshots aus *Volksabstimmung in Springfield (Much Apu About Nothing, S07E23)* Apu bei seinem Abschluss am CalTech (Abb. 26), bei der Verabschiedung von der Familie (Abb. 27) und der Einschreibung am Springfield Heights Institute of Technology (Abb. 28) zeigen (Timecodes werden nicht mitgeteilt).



Abb. 26: TC 09:25



Abb. 27: TC 09:30



Abb. 28: TC 09:50

In einem Arbeitsauftrag könnten die Lernenden überlegen, was die Figuren in den Bildern gerade tun und sagen und in welchem Land sie sich befinden. Was könnte ihre Gestik und Mimik aussagen? Dies könnte anhand des Verfahrens *Schreiben zu Filmen* nach Abraham

(2012: 81 - 83) erfolgen, über das ein „Nachdenken über Ort und Zeit der Handlung, über Gedanken, Gefühle und Motive der Figuren“ (ebd. 90) möglich wird. Eine anschließende Sichtung des Ausschnitts 2 erlaubt einen Vergleich der eigenen Gedanken und Ideen mit der tatsächlichen Umsetzung. Über die *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen* (Abraham 2012: 92 - 94) könnten die satirischen Elemente aufgespürt werden, die für die Serie typisch sind. Den Lernenden soll dabei bewusstwerden, dass Satire hier Stereotype sichtbar macht, die aus dem Alltag, aus verschiedenen Medien, bekannt sind. Inwiefern auch die Wiederholung solcher Stereotype das Denken und Sprechen ‚über‘ jemanden, ‚über‘ eine Gruppe, beeinflusst, wäre im Unterricht zu thematisieren. Eine wichtige Frage wäre deshalb: Warum ist Apus Aussage „in meiner Abschlussgruppe von 7 Mio. Studenten“ (TC 09:25, *Volksabstimmung in Springfield/Much Apu About Nothing*, S07E23) problematisch? Ein anderer Auftrag könnte lauten, die Sequenz umzuschreiben und daraus eine kurze filmische Reportage über ‚Bildungsausländer_innen‘ und ‚hochqualifizierte Zuwander_innen‘ für verschiedene Fernsehanstalten (z. B. öffentlich-rechtliche und private Sender) zu produzieren. Spannend ist, wie sich Genre-Wechsel und Auftraggeber_in auf die Verwendung von Stereotypen auswirken. In der Reflexion gilt es zu überlegen: Welche Stereotype werden benutzt? Wer benutzt diese Stereotype und welcher Figur oder Gruppe werden sie zugeschrieben? Für die Klärung von Sachzusammenhängen wären Recherche-Aufgaben und Präsentationen geeignet, die folgenden Fragen nachgehen: Welche Voraussetzungen müsste Apu und müssen Drittstaatsangehörige erfüllen, um in den USA oder auch in Österreich studieren zu können? Welche staatlichen Regelungen gibt es in der Realität und wie sehen diese aus? Welche Vorteile könnte ein Studium in den USA/Österreich für Apu haben? Welche Vorteile haben die USA/Österreich von ‚hochqualifizierten Zuwander_innen‘? Im Sinne der Migrationspädagogik sollen diese Arbeitsaufträge und Fragen nicht nur ein Nachdenken über ‚gesteuerte Zuwanderung‘ anregen, sondern den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich konkret über die ökonomische „Nutzung von Arbeitskraft“ (Castro Varela und Mecheril 2010: 31) zu informieren. Die Auswirkungen, die vermeintlich positive Stereotype auf ‚Bildungsausländer_innen‘ und hochgebildete Arbeitsmigrant_innen haben, sollten jedenfalls thematisiert werden.

In Ausschnitt 3 aus der Episode *Hochzeit auf indisich* (*The Two Mrs. Nahasapeemapieton*, S09E07) macht Apu bei einer Bachelor-Auktion bekannt, dass er einen Dokortitel in Informatik hat. Diese Information vervollständigt Apus Figurenbild als ‚hochgebildeter und hochqualifizierter Zuwanderer‘. Im ersten Ausschnitt erfahren die Rezipient_innen, dass Apu ein ‚math whiz‘ und im zweiten, dass er ‚Bildungsausländer‘ und ‚hochqualifizierter Zuwanderer‘ ist. In der dritten Sequenz wird klar, Apu ist ‚Computerinder‘. Nun könnten die

Lernenden arbeitsteilig *Character Interviews* (*Szenische Verfahren im Umgang mit Film* nach Abraham 2012: 84f) mit Apu ausarbeiten, indem sie Fragen an ihn formulieren und überlegen, wie sich Apu im Interview verhalten und was er sagen würde. Anschließend könnten diese Interviewszenen im Plenum vorgespielt werden. Interessant ist dabei, inwiefern die Schüler_innen bereits diskutierte Fragen aufgreifen, aber auch welche neuen Fragen sie haben und wie sie Apu darauf reagieren und antworten lassen. Das Ergebnis dieser Interviews kann in gewisser Weise auch als Resultat dafür gewertet werden, inwieweit die Lernenden sich dem Thema ‚gesteuerte Zuwanderung‘ und ihren Folgen für Arbeitsmigrant_innen genähert haben.

7.2 Historische Bildung: Menschenschauen, Völkerschauen

Folgende zwei Ausschnitte aus der Episode *Schon mal an Kinder gedacht? (Eight Misbehavin‘, S11E07)* werden für eine Thematisierung von Menschenschauen und Völkerschauen vorgeschlagen:

	Timecode	Inhalt
1.	TC 15:27 - 15:53	‚OCTO SAPIENS. From the Collection of Apu and Manjula‘ (Menschenschau im Zoo)
2.	TC 15:54 - 17:40	‚Octopia – Die acht Wunder der Dritten Welt‘ (Völkerschau mit den acht Babys von Apu)

Analyse der Ausschnitte

In der Episode *Schon mal an Kinder gedacht? (Eight Misbehavin‘, S11E07)* werden koloniale Zugehörigkeitsdiskurse, die sich in Form von Menschenschauen und Völkerschauen zeigten, durch Satire sichtbar gemacht (vgl. 3.3).³⁵ Besonders die ausgewählten Ausschnitte erinnern an diese Dimension von „*Othering*“ (Spivak 1985), an die Zurschaustellung ‚Fremder‘ zur Kolonialzeit und im Imperialismus, in denen ‚Nicht-Zugehörige‘ beispielsweise auf Jahrmärkten, Volksfesten, in Zoos und Zirkussen überall in Europa vorgeführt wurden.

³⁵ In diesem Kapitel wird die koloniale Praxis der Menschenschauen im Allgemeinen thematisiert. Im Detail werden jedoch nur diejenigen Zurschaustellungen näher besprochen, die in Deutschland und Österreich stattgefunden haben.

Während Satire in der ersten Sequenz auf diejenigen Menschenschauen anspielt, in denen ‚Fremde‘ als Teil einer Ausstellung – „OCTO SAPIENS. From the Collection of Apu and Manjula“ (TC 15:30; Abb. 29) – präsentiert wurden, macht sie in Ausschnitt 2 besonders auf die Völkerschauen des 19. und 20. Jahrhunderts aufmerksam, die nach dem Vorbild des deutschen Tierhändlers und Zoodirektors Carl Hagenbeck (1844 - 1913) konstruiert wurden. Hagenbeck veranstaltete aufwändigere Völkerschauen mit kunstvollen Kulissen, die die Lebenswelt der jeweiligen Gruppe nachstellte. Als gewinnorientierter Unternehmer nutzte er alle verfügbaren Werbeträger und Werbemittel, um seine Zurschaustellungen bekannt zu machen. Parallelen zu den Völkerschauen von Hagenbeck finden sich in Ausschnitt 2 im



Abb. 29: „OCTO SAPIENS. From the Collection of Apu and Manjula“ (TC 15:29)



Abb. 30: Programmheft zur Völkerschau (TC 16:11)

Veranstaltungsort, dem Zoo, in den Marketingstrategien (Abb. 30) und der Figur des Veranstalters (Abb. 31). Auch die (Re-)Konstruktion von Stereotypen lässt sich mit denen von Hagenbeck vergleichen. So wird einerseits das koloniale Stereotyp ‚wild‘ aufgerufen, das nach Dreesbach (2005: 136 - 138) im europäischen Völkerschaugeschäft



Abb. 31: Der Zoodirektor von Springfield als Organisator der Völkerschau (TC 16:23)

afrikanischen Gruppen zugeschrieben und über das laut Spivak (1985) und Said (1978) die Einwohner_innen in der indischen Kolonie respektive im ‚Orient‘ als ‚fremd‘ markiert und unterdrückt wurden. Andererseits wird die indische Gruppe in der zweiten Sequenz als der ‚westlichen‘ Kultur gleichwertig (re-)konstruiert, wie dies in den Völkerschauen der Fall war (vgl. Dreesbach 2005: 144 - 148). Im Unterricht gilt es dieser Ambivalenz des kolonialen Stereotyps nachzuspüren, wobei sich Recherchen und Präsentationen für die Vergegenwärtigung von Sachzusammenhängen eignen. Zum Ausdruck



Abb. 32: Baby Animal (TC 16:37)

kommt das koloniale Stereotyp ‚wild‘ in der Sequenz über den Namen ‚Animal‘, über die Musik sowie durch Maske, Kostüm und Ausstattung (Abb. 32). Der Auftritt von Baby ‚Animal‘ wird auf der Tonebene vom international bekannten Lied *Welcome to the Jungle* der kalifornischen Hard-Rock-Band Guns N‘ Roses begleitet. Ein anderes Baby wird als kulturell gleichwertig konstruiert, indem es als US-amerikanische Sängerin inszeniert wird, die an Liza Minnelli

erinnert (Abb. 33). Doch in dieser Sequenz wird die Konstruktion von (kolonialen) Stereotypen

durch Satire nicht nur sichtbar und dadurch kritisierbar, sondern sie werden auch ganz offensichtlich der Subversion zugeführt. Denn ein weiteres Baby wird als ‚Baron‘ im fliegenden roten Zepplin mit dem Eisernen Kreuz darauf, begleitet von der Orchestermusik von Richard Wagners *Walkürenritt*, inszeniert (Abb. 34 und 35). Am Beispiel des



Abb. 34: Der ‚Baron‘ (TC 17:21)

‚Barons‘ zeigt sich der „ironic intent“ (Beard 2004: 287f) der *Simpsons* besonders eindrücklich durch die komikerzeugende Inkongruenz, die aus einem migrantischen Baby einen Baron des Deutschen Reichs macht.

Solche Beispiele „satirischer Verfremdung“ haben nach Beard (ebd.:

288) den Zweck, medien-generierte Stereotype zu hinterfragen (vgl. 5.5). Im Unterricht gilt es dieser komplexen Konstruktion nachzuspüren, wobei sich Recherche-Aufgaben und Präsentationen zur Vergegenwärtigung von Sachfragen eignen.



Abb. 33: Baby ‚Liza Minelli‘ (TC 16:54)



Abb. 35: Kostüm und Maske des ‚Barons‘ (TC 17:23)

Zum Thema ‚Menschenschauen, Völkerschauen‘ könnten anhand der beiden ausgewählten Ausschnitte folgende historische sowie ökonomische Aspekte im Unterricht thematisiert werden:

- Menschenschauen gab es seit der Frühen Neuzeit, als europäische Entdecker wie Christoph Kolumbus (1451 - 1506) und Amerigo Vespucci (1451 - 1512) Menschen aus den Kolonien nach Europa verschleppten, um sie dort als ‚exotische, primitive und wilde Fremde‘ an königlichen Höfen und anderen Veranstaltungsorten vorzuführen und ihre Reisen dadurch zu legitimieren. Im 19. und 20. Jahrhundert fanden in fast allen Großstädten Europas Zurschaustellungen ‚fremder‘ Menschen statt, so auch in Wien (ebd.: 33). Neben kleineren Menschenschauen wurden auch größere Völkerschauen beispielsweise auf der Weltausstellung 1873 oder im Wiener Thiergarten (1896 und 1897) konstruiert. Im Sinne der Historischen Bildung wird angestrebt, die zeitliche und räumliche Dimension von Zurschaustellungen ‚Fremder‘ sowie die verschiedenen Akteure und Institutionen, die am Erhalt von kolonialen Macht- und Herrschaftsstrukturen beteiligt waren, für den Unterricht fruchtbar zu machen. Dabei zeigt sich auch das binäre Ordnungssystem des kolonialen Diskurses, in welchem

Stereotype wie ‚primitiv, wild, unzivilisiert‘ konstruiert wurden, um die „Zivilisierungsmission“ (Stuchtey 2010: 1) der Europäer_innen zu rechtfertigen.

- Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden Menschenschauen zu einem eigenen Geschäftszweig, der „beträchtliche Gewinne“ einbrachte (Dreesbach 2005: 25). Besonders erfolgreich waren die großangelegten Völkerschauen des deutschen Tierhändlers Carl Hagenbeck (ebd.: 55). Seine bis ins Detail geplanten Konstruktionen und Marketingstrategien wurden zum Vorbild für andere Menschenschauen (ebd.). Dabei waren Stereotype „Dreh- und Angelpunkt der komplexen Inszenierung“ von Völkerschauen (Dreesbach 2005: 14). So wurden ‚Fremde‘ als „[s]tolze Krieger und edle Wüstensöhne, verführerische Südseeschönheiten und geheimnisvolle ‚Bajaderen‘“ (ebd.: 13f) vorgeführt. Auch auf der Weltausstellung 1873 im Wiener Prater wurden Stereotype von ‚Fremden‘ aufgerufen. Beispielsweise präsentierten die USA einen „Indianerwigwam“ und in der „tunesischen Abteilung“ sollen „Haremsszenen“ aufgeführt worden sein (Fuchs 2003: 125). Anhand dieser Beispiele gilt es dem Stereotyp als „Hauptstrategie“ (Bhabha 2000: 97) der Völkerschauen und somit des kolonialen Zugehörigkeitsdiskurses nachzuspüren.
- Mit Unterstützung der *Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* ließ Hagenbeck Broschüren zu seinen Völkerschauen erstellen. Die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft verlieh den Schauen eine vermeintliche Authentizität. Auch Zoos waren durch ihren wissenschaftlichen Hintergrund beliebte Veranstaltungsorte für Zurschaustellungen ‚Fremder‘. Außerdem sparte ein Veranstalter Geld, wenn er seine Völkerschau als Bildungsangebot deklarieren konnte (z. B. Entfall der Lustbarkeitsabgabe in Wien). Dieser Punkt gewährt Einblick in den vielschichtigen Prozess, der den Erhalt des kolonialen Zugehörigkeitsdiskurses sicherte.
- Die meisten ‚fremden‘ Menschen sahen ihre Heimat nicht wieder, da sie entweder während der Überfahrt oder in Europa an ihnen unbekanntem Krankheiten oder ungewohnter Nahrung starben (Dreesbach 2005: 18 - 19). Was die zur Schau gestellten Menschen erlebten und fühlten und was ihnen im „Namen des Vergnügens, der Belehrung und der wissenschaftlichen Forschung angetan wurde“, ist laut Dreesbach (2005: 9) nicht überliefert. Literarische Hinweise für den Umgang mit ‚Fremden‘ finden sich beispielsweise in Peter Altenbergs (1987: 237) *Expedition in den Alltag: gesammelte Skizzen 1895 - 1898*:

„Wir dürfen nichts anziehen, Herr, keine Schuhe, nichts, sogar ein Kopftuch müssen wir ablegen. ‚Gib es weg‘ sagt der Clark, ‚gib es weg. Willst du vielleicht

eine Dame vorstellen?!‘ [...] Wilde müssen wir vorstellen, Herr, Afrikaner. Ganz närrisch ist es. In Afrika könnten wir so nicht sein. Alle würden lachen. Wie ‚men of the bush‘, ja, diese. In solchen Hütten wohnt Niemand. Für dogs ist es bei uns, gbè. Quite foolish. Man wünscht es, dass wir Tiere vorstellen. Wie meinen Sie, Herr?! Der Clark sagt: ‚He, Solche wie in Europa gibt es genug. Wozu braucht man Euch?! Nackt müsst Ihr sein natürlich.‘

Diese Passage aus einem Gespräch Altenbergs mit einem ‚Ashanti‘-Mädchen aus dem ‚afrikanischen Dorf‘ im Wiener Thiergarten (1896 - 1897) verdeutlicht einerseits, Fremde besaßen weder Rede- noch Handlungsmacht. Andererseits führt die Aussage des Mädchens koloniale Stereotype *ad absurdum*.

- Allein in Deutschland gab es von 1875 bis 1930 etwa 400 Völkerschauen (Dreesbach 2005: 151). Menschenschauen aber waren Massenveranstaltungen, die Millionen von Zuschauer_innen besuchten. Sie waren „kein bloßes Kuriosum in einer kurzen historischen Zeitspanne“, sondern „Veranstaltungen mit gewaltigem Publikumszuspruch, die viel tiefere und eindringlichere Spuren hinterlassen haben, als es zunächst den Anschein hat“ (ebd.: 10). Mit dem Aufkommen des Tonfilms ab den 1930er Jahren verschwanden die Völkerschauen allmählich, der stereotype ‚Fremde‘ jedoch verschwand nicht, sondern wurde im Film fortgeführt (ebd.).³⁶

Ideen für den Unterricht

Für die Historische Bildung in der Migrationsgesellschaft sind die Anspielungen in dieser *Simpsons*-Episode von besonderer Bedeutung, da hier ein düsterer und wenig bekannter Bereich der jüngeren europäischen Geschichte sichtbar gemacht wird. Hinzu kommt, dass hier Weltwissen auf humorvolle Art über Satire vermittelt werden kann. Denn gerade in der Migrationsgesellschaft kann Komik mit ihrer Funktion der „Entspannung und Enttabuisierung“ entlastend wirken (Zelger 2017: 153; vgl. 4.4).

Mehrere Möglichkeiten für den Umgang mit den beiden Ausschnitten sind für eine schulische Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Menschenschauen, Völkerschauen‘ möglich:

- Die beiden Ausschnitte arbeitsteilig angehen, um den gewünschten historischen/ökonomischen Aspekten nachzuspüren.

³⁶ Im Film wurden ‚exotische Fremde‘ nicht mehr von vermeintlichen Vertreter_innen ihrer Gruppe gespielt, sondern ‚weiße‘ Schauspieler_innen übernahmen diese Rollen. Eine Thematisierung der Darstellung von ‚Fremden‘ durch ‚weiße‘ Filmschauspieler_innen könnte über Apu und die Filme mit Peter Sellers begonnen werden. So könnte durch den Vergleich der Rollen von Sellers in den beiden Filmen *Die Millionärin* (1960) und *Der Partyschreck* (1968) die Begriffe *blackface*, *brownface* und *brown voice* (vgl. Davé 2013), wie in Kapitel 6.5 beschrieben, aufgegriffen werden.

- Die Anfänge sowie die zeitliche und räumliche Dimension von Menschenschauen anhand von Ausschnitt 1 sichtbar machen.
- Die beiden Ausschnitte sukzessive sichten, um den unterschiedlichen Konstruktionsformen von Menschenschauen nachzugehen.
- Mittels Ausschnitt 2 das Völkerschaugeschäft des 19. und 20. Jahrhunderts thematisieren.

Ausschnitt 1 zeigt Apu, Manjula und ihre acht Babys in einem gläsernen Schauraum des Zoos von Springfield. Anhand dieses Ausschnitts könnte eine (erste) Auseinandersetzung mit den Zurschaustellungen ‚Fremder‘ in Europa von ihren Anfängen bis zu ihrem Ende stattfinden (zeitliche und räumliche Dimension) und auch thematisiert werden, an welchen Orten solche Menschenschauen veranstaltet wurden. Nach einer (kommentarlosen) Sichtung könnten in einem *Filmgespräch* erste Eindrücke und Deutungen gesammelt werden (Abraham 2012: 78 - 80). Folgende Einstiegsfragen könnten dazu gestellt werden:

- Was kommt dir als erstes in den Sinn, wenn du an die Sequenz zurückdenkst?
- Wie wirkt diese Sequenz auf euch?
- Was hat euch gefallen, was nicht?
- Welche Figuren und Gruppen sind euch sympathisch und welche nicht? Warum?

Durch die *Arbeit mit Standbildern (Frames)* (Abraham 2012: 89 - 92) wird die von der Serie vorgegebene Rezeptionsgeschwindigkeit aufgehoben, wodurch „Beobachtungen zu Filmsprache und Filminterpretation“ (ebd.: 89) ermöglicht werden. Zeigt man das nachfolgende Bild (Abb. 36) ohne vorige Kenntnis des Ausschnitts, könnte darüber gesprochen werden, in welcher Situation sich die Figuren hier befinden und was das Schild „OCTO SAPIENS. From the Collection of Apu and Manjula“ bedeuten könnte.



Abb. 36: TC 15:29

Ebenso könnten zu diesem Standbild innere Monologe und Gedanken verfasst (*Expressives Schreiben* nach Abraham 2012: 82 - 83) und in der Klasse präsentiert werden. Dabei wären hier einerseits die Perspektiven von Apu und Manjula und andererseits die von den ‚weißen‘ Zuschauer_innen einzunehmen. Dieser Arbeitsauftrag ermöglicht den Lernenden ein Einfühlen in die Figuren und die Situation, in der sie sich befinden, wodurch ein Fremdverstehen angeregt wird (vgl. ebd.: 82). In der Reflexion wäre zu fragen: Welche Figuren, welche Gruppe, wird ‚angeschaut‘ und welche Gruppe ‚beobachtet‘? Über solche Aufgaben und Fragen werden Zugehörigkeitsverhältnisse sichtbar gemacht und ein Fremdverstehen gefördert.

Ein medienübergreifender Vergleich eines Standbilds aus Ausschnitt 1 (Abb. 37) mit einem Foto von einem Menschenzoo (Abb. 38) und einer Werbekarte für eine Völkerschau (Abb. 39) erlaubt den Lernenden einen Bezug zu den Zurschaustellungen ‚fremder‘ Menschen im Kolonialismus und Imperialismus herzustellen (*Arbeit mit Standbildern (Frames)*; Abraham 2012: 89 - 92).



Abb. 37: Manjula mit Baby im Zoo (TC 15:35)



Abb. 38: ‚Menschenzoo‘ (Quelle: www.forschung-und-wissen.de)



Abb. 39: *Menschenfresser! Lebend.* Werbekarte für eine Jahrmarktausstellung (Quelle: www.humanzoos.net)

Als Aufgabe könnten die Schüler_innen arbeitsteilig Bildbeschreibungen zu den drei Bildern (Beschreibungen werden nicht mitgeteilt) verfassen (*Klärendes Schreiben* nach Abraham 2012:

82) und so der bildsprachlichen Rhetorik nachgehen, die das jeweilige Genre kennzeichnet. Damit die Lernenden die Genres erkennen können, sollten Recherchen erlaubt sein. Dabei könnten auch die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede zwischen dem *Simpsons*-Bild (Abb. 37) und der Karikatur auf der Werbekarte (Abb. 39) erarbeitet werden. Um Sachzusammenhänge bewusst zu machen, sollte den Lernenden die Möglichkeit eingeräumt werden, eigene Recherchen zum Thema Menschenschauen und zu den einzelnen Genres anzustellen. Im Unterricht gilt es besonders auf den Kontext und die Frage nach der Sprecherin_ dem Sprecher einzugehen und zu fragen, inwiefern es einen Unterschied macht, wer, wo und wem gegenüber einen Scherz macht (Kotthoff, Jashari und Klingenberg 2013: 33; vgl. 5.5). Zu reflektieren wäre schließlich: Wer – welche Gruppen – werden in diesen Bildern vorgeführt und welche Gruppe schaut zu? An welchen Orten haben Menschenschauen stattgefunden? Wann gab es solche Zurschaustellungen ‚Fremder‘?

Ein anderer Arbeitsauftrag könnte sein, eine Filmkritik zu schreiben (*Rhetorisches Schreiben* nach Abraham 2012: 82). Da eine Filmkritik unterhaltsam, überzeugend, aber auch informativ sein und die eigene Meinung enthalten sollte, wird neben der Analyse der Filmsprache und der Klärung von Sachfragen auch die Äußerungs- und Interpretationskompetenz geschult (vgl. 4.3). In der Reflexion wäre zu fragen: Welche Gruppen wurden in Menschenschauen vorgeführt? Wer waren die Zuschauer_innen? Wo wurden die ‚fremden‘ Menschen vorgeführt? Zu welcher Zeit fanden Menschenschauen in Europa statt? Solche Arbeitsaufträge und Reflexionsfragen haben das Ziel, koloniale Zugehörigkeitsdiskurse sichtbar zu machen, Sachfragen zu vergegenwärtigen und die Medienkompetenz von Lernenden zu schulen.

Im zweiten Ausschnitt (2) wird in der Manege des Zoos von Springfield eine Völkerschau mit den acht Babys von Apu und Manjula konstruiert. Anhand der *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen (Clips)* nach Abraham (2012: 92 - 94) könnte eine Auseinandersetzung mit den Hagenbeck'schen Völkerschauen stattfinden. Nach einer Sichtung des Ausschnitts könnten die Schüler_innen arbeitsteilig Musik, gesprochene Sprache, Kostüm und Ausstattung analysieren und interpretieren. Eine Analyse der Filmsprache gibt den Lernenden Einblick in den Aufbau der Sequenz, wodurch ein medienkritischer Blick gefördert und neue Interpretationszusammenhänge eröffnet werden. Eine andere Möglichkeit wäre, den Ausschnitt *ohne* Ton abzuspielen. Die Aufgabe dazu wäre, eigene Tonspuren zu produzieren, das heißt Sprachaufnahmen zu machen, Geräusche aufzunehmen und auch passende Musikstücke zu finden. Ein Vergleich mit dem Original soll den Schüler_innen verdeutlichen, wie die Veränderung der Tonebene respektive einzelner filmsprachlicher Gestaltungsmittel die

Medienbotschaft eines Werks beeinflussen. Zu reflektieren wäre schließlich: Welche Figuren und Gruppen werden in diesem Ausschnitt vorgeführt? Welche Gruppe schauen zu? Wo finden Völkerschauen statt? Welche Stereotype werden hier mit welchen filmischen Mitteln (re-)konstruiert? Was bedeutet es, ‚Baby ‚Baron‘ zu sein?

Um Menschenschauen bekannt zu machen und möglichst viele Besucher_innen anzulocken, wurde „mit allen Mitteln“ Werbung gemacht (Dreesbach 2005: 56). Wie so ein Marketing aussah, wie Plakate und Zeitungsanzeigen gestaltet waren und vor allem welche strategische Rolle stereotype Zuschreibungen dabei spielten, könnte medienübergreifend anhand nachfolgender Beispiele (Abb. 40 - 44) thematisiert werden.



Abb. 40: TC 16:11



Abb. 41: Die ‚Wilden‘, Anzeige im Tagblatt der Stadt Zürich, 1882 (Quelle: www.tagesanzeiger.ch)



Abb. 42: Plakat für eine Ausstellung in Hamburg etwa um 1883/84 (Quelle: www.bpb.de)



Abb. 43: ‚Schöne Mädchen aus Togo‘ (Quelle: www.aargauerzeitung.ch)

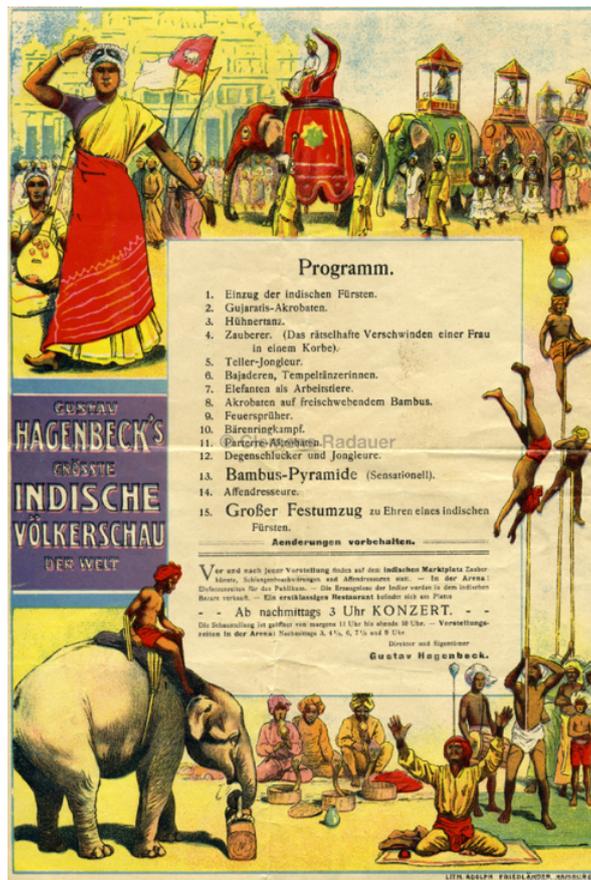


Abb. 44: Programm ‚Indische Völkerschau‘ (Quelle: www.humanzoos.net)

Als Aufgabe könnten die Lernenden arbeitsteilig die einzelnen Werbemittel im Hinblick auf die Verwendung von Stereotypen untersuchen und im Plenum präsentieren. Das Programm

‚Indische Völkerschau‘ (Abb. 44) eignet sich dabei besonders für eine Analyse von bildsprachlichen und schriftsprachlichen Stereotypen respektive ihrer gegenseitigen Verweise. Die gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Akteure, die auf den verschiedenen Ebenen den Erhalt des kolonialen Macht- und Herrschaftsdiskurses sicherten, könnten anhand des Plakats ‚Singhalesen Truppe‘ (Abb. 42) thematisiert werden. Weshalb schreibt Hagenbeck auf dem Plakat ‚anthropologisch-zoologisch‘ und ‚ethnographische Sammlungen‘? Über diese Frage könnte eine Recherche-Aufgabe zur Verbindung von Hagenbeck und der *Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte* sowie dem Zoo als vermeintlich authentischer Veranstaltungsort angeregt werden. In der Reflexion wäre zu fragen: Welche Gruppen werden hier vorgeführt und welche Gruppe schaut zu? Wie werden die Gruppen konstruiert? Wer sind die Akteure des Völkerschaugeschäfts? Welche Stereotype werden konstruiert und was *fehlt* in dieser Konstruktion? Solche Arbeitsaufträge und Fragen sollen ein Bewusstsein dafür schaffen, dass das Konzept ‚der Anderen‘ ein zentrales Merkmal des Völkerschaugeschäfts respektive des kolonialen Zugehörigkeitsdiskurses war und dass Fremdheit, die mittels des kolonialen Stereotyps ausgedrückt wird, ambivalent ist.

7.3 Politische Bildung: ‚Dritte Welt‘, ‚Entwicklungsländer‘³⁷

Folgende Ausschnitte aus der Episode *Schon mal an Kinder gedacht? (Eight Misbehavin‘, S11E07)* werden für eine Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Dritte Welt, Entwicklungsländer‘ vorgeschlagen:

	Timecode	Inhalt
1.	TC 03:20 - 03:25	Apu meint, die USA seien „gefährlich unterbevölkert“ (TC 03:23; Stereotyp ‚Überbevölkerung‘)
2.	TC 06:18 - 06:31	Apu und Manjula ‚sind schwanger‘. Auf dem Schwangerschaftstest werden Bilder von drei Babys angezeigt, wobei ein Baby aussieht wie ein Pirat. Auch

³⁷ Die Begriffe ‚Dritte Welt‘ und ‚Entwicklungsländer‘ werden in Anführungszeichen gesetzt, um auf die Problematik dieser homogenisierenden Sammelbegriffe aufmerksam zu machen. Weitere Begriffe wie ‚Entwicklungshilfe‘ und ‚Entwicklungspolitik‘ werden ebenfalls so hervorgehoben, um auf ihre problematische Verwendung hinzuweisen.

		auf der Tonebene wird von ‚wilden Piraten‘ gesprochen. (Koloniales Stereotyp ‚wild‘)
3.	TC 07:26 - 08:43	Aufgrund zu vieler Fruchtbarkeitspillen gebärt Manjula Achtlinge (Stereotyp ‚hohe Fruchtbarkeit‘)
4.	TC 08:48 - 09:25	Pressekonferenz mit Apu und Manjula aufgrund der Mehrfachgeburt; Denunzierung durch Journalisten ³⁸ (‚Verlachen‘ von Migrant_innen aus der ‚Dritten Welt‘)
5.	TC 09:25 - 10:05	Werbegeschenke an Familie Nahasapeemapetilon wirken wie Hilfslieferungen in die ‚Dritte Welt‘.
6.	TC 10:07 - 10:51	Im Nachbarsort Shelbyville werden Neunlinge von ‚Einheimischen‘ geboren. Die Presse reagiert freundlich. Die Werbegeschenke gehen nun nach Shelbyville.
7.	TC 10:52 - 13:23	Ausbleibende Hilfslieferungen führen zu ‚Verwahrlosung und Entmenschlichung‘: Apu liegt wie ein Tier mit umgeschnallten Milchflaschen am Boden und stillt seine Kinder; beim Besuch bringt Marge Bananenbrot mit (Stereotype ‚wild‘, ‚primitiv‘, ‚feminin‘, ‚emotional‘; Assoziation mit ‚Bananenrepublik‘)

Analyse der Ausschnitte

In der Episode *Schon mal an Kinder gedacht?* (*Eight Misbehavin'*, S11E07) greift Satire einerseits das postkoloniale Konzept ‚Dritte Welt‘ auf und macht die kulturellen Stereotype ‚Kinderreichtum‘ und ‚Überbevölkerung‘ sichtbar, die der ‚Dritten Welt‘ und ‚Entwicklungsländern‘ zugeschrieben werden (vgl. 3.4 und 6.6). Andererseits werden auch die kolonialen Stereotype ‚wild‘ sowie ‚feminin, irrational und primitiv‘ offenkundig (vgl. 3.3). „Als Vertreter der Dritten Welt bedient Apu das Bild des Trikots, wie es in der weitverbreiteten Vorstellung phobischer Nordamerikaner und Welteuropäer besteht“ (Tuncel und Rauscher 2002: 163), wenn Apu meint, die USA seien „gefährlich unterbevölkert“ (TC 03:23; Ausschnitt 1) und Apus Frau Manjula kurz darauf Achtlinge gebärt (Ausschnitt 3). Doch die Stereotype ‚Kinderreichtum‘ und ‚Überbevölkerung‘ werden durch Satire nicht nur deutlich, sondern auch gebrochen. Die komikerzeugende Inkongruenz, dass Manjula

³⁸ Im Text wird hier und im Folgenden die männliche Form – hier ‚Journalisten‘ – verwendet, wenn ausschließlich von männlichen Figuren die Rede ist.

Fruchtbarkeitspillen einnehmen muss, um der ihr zugeschriebenen ‚hohen Fruchtbarkeit‘ nachzukommen, führt das Stereotyp gleichzeitig *ad absurdum* (Ausschnitt 3). Solche Unstimmigkeiten wahrzunehmen, kann ein lustvolles Unterfangen sein und Lernende motivieren, dem satirischen Umgang mit Stereotypen weiter nachzuspüren. Auch die kolonialen Stereotype ‚wild, feminin, irrational und primitiv‘ gilt es zu entdecken (Ausschnitt 2 und 7). Dass Manjula schwanger ist, erfahren die Nahasapeemapeitilons durch einen Schwangerschaftstest, auf dem drei Babygesichter erscheinen (Ausschnitt 2). Da das dritte Baby aussieht wie ein Pirat, meinen sie, *nicht* schwanger zu sein (Abb. 45). Erst als Apu anmerkt, „halt Augenblick mal! Piraten sind wild!“ (TC 06:26 - 06:28), sind beide von der Schwangerschaft überzeugt. Aufgrund der Mehrfachgeburt werden Apu und Manjula von der Presse interviewt (Ausschnitt 4), doch die Pressekonferenz wird zur Schmähung für die beiden, da die Reporter aggressiv und beleidigend agieren. So meint Kent Brockman, Fernsehjournalist bei Kabel 6, die Mehrfachgeburt würde eher zu einem Kaninchen passen als zu einem menschlichen Wesen (TC 09:06 - 09:13). Im Unterricht gilt es diese problematische Aussage von Brockman aufzugreifen und zu diskutieren, denn hier findet ein Verlassen der migrantischen Figuren Apu und Manjula statt. Da die beiden „Vertreter der Dritten Welt“ (Tuncel und Rauscher 2002: 163) sind, trifft diese Schmähung allgemein Migrant_innen aus der ‚Dritten Welt‘ (vgl. 6.4 und 6.6). Zur Geburt erhalten Apu und Manjula Werbegeschenke, die durch satirische Übertreibung „wie Nahrungsmittellieferungen in Hungergebiete“ (Tuncel und Rauscher 2002: 163) wirken (Ausschnitt 5). So bekommen die Nahasapeemapeitilons eine

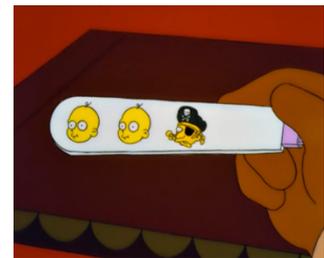


Abb. 45:
Schwangerschaftstest (TC
06:23)



Abb. 46: Palette WUVS-
Windeln (TC 09:45)

Palette Babywindeln (Abb. 46), Baby-Puder, Wattestäbchen und Pepsi B (Abb. 47). Wie Tuncel und Rauscher (ebd.: 163f) festhalten, hieß die Firma „Pepsico“, die „verdorbene Kindernahrung in die Dritte Welt exportierte“. „[E]voke laughter and provoke thought“, das ist das Ziel der *Simpsons* und von Satire, wie Henry (2012: 9) festhält (vgl. 5.5). Um die satirischen Hinweise auf die US-



Abb. 47: Werbegeschenk
,Pepsi B – For export only‘
(TC 09:30)

amerikanischen Großkonzerne und ihre Rolle in der ‚Entwicklungshilfe‘ sowie auf den Pepsico-Skandal wahrnehmen zu können, braucht es Medienkompetenz und die Möglichkeit zur Recherche. Die unterschiedliche Positionierung von Nicht-Zugehörigen und Zugehörigen wird

in Ausschnitt 6 deutlich, wenn der ‚Kinderreichtum‘ von Zugehörigen von der Presse als ‚Segen‘ bezeichnet wird (vgl. 3.2). Die nun ausbleibenden Hilfslieferungen bedeuten für Apu und Manjula „finanzielle Not und Verwahrlosung“ (Tuncel und Rauscher 2002: 164; Ausschnitt 7). Apu scheint gar „entmenschlicht“ (ebd.), wenn er mit umgeschnallten Milchflaschen am Boden liegend seine Kinder stillt (Abb. 48). Auf schockierende Weise



Abb. 48: Der ‚entmenschlichte‘ Apu (TC 12:34)

erinnert Satire an das koloniale „Stereotypenregime“ (Castro Varela und Dhawan 2007: 37), das den Orient als ‚wild, primitiv, feminin und emotional‘ beschreibt. Als Marge den Nahasapeemapetilon ein Bananenbrot vorbeibringt, wird einerseits die Assoziation, Apu sein ein ‚wildes‘ Tier, bestätigt. Andererseits werden Bananen auch mit dem abwertenden Begriff ‚Bananenrepublik‘ konnotiert. Auf provozierende, schockierende Art erinnert Satire in Ausschnitt 7 an die Bilder von der ‚Dritten Welt‘, wie sie aus den Medien bekannt

sind. Zusätzlich wird hier deutlich, dass das koloniale Konzept ‚der Anderen‘, das mit der Entkolonialisierung als überwunden galt, im Postkolonialismus weitergeführt wird.

Mit den hier besprochenen Ausschnitten (1 - 7) können nachfolgende politische Aspekte in Bezug auf das Thema ‚Dritte Welt‘ und ‚Entwicklungsländer‘ thematisiert werden:

- Im postkolonialen Diskurs haben sich Begriffe wie ‚Erste Welt‘ und ‚Dritte Welt‘ etabliert, um hegemoniale Macht- und Herrschaftsstrukturen beschreiben zu können (Castro Varela und Dhawan 2015: 28). Die Bezeichnung ‚Erste Welt‘ wird für die ‚Länder des Nordens‘³⁹ und ‚Dritte Welt‘ für die ‚Länder des Südens‘ verwendet (ebd.). Dabei wird der Begriff ‚Dritte Welt‘ vorwiegend negativ für wirtschaftlich ‚unterentwickelte‘ Länder, die sogenannten ‚Entwicklungsländer‘, benutzt (ebd.). Anhand von Ausschnitt 5 kann den Begriffen ‚Entwicklungsland‘, ‚Entwicklungshilfe‘ und generell der ‚Entwicklungspolitik‘ nachgespürt werden. Der zunehmende Einfluss der Großkonzerne (BASF, Bayer, Pepsi, Coca-Cola, Nestlé u.a.) auf die ‚Entwicklungspolitik‘ wäre ebenfalls zu thematisieren.
- Das Konzept ‚Dritte Welt‘ ist aus verschiedenen Gründen zu kritisieren, unter anderem deshalb, da es mit der Praxis der Homogenisierung einhergeht. Werden nun diejenigen Länder, die dem Sammelbegriff ‚Dritte Welt‘ zugeordnet werden, genauer betrachtet,

³⁹ Wobei hier diejenigen nördlich gelegenen Länder, die als ‚Zweite Welt‘ oder als ‚Blockstaaten‘ bezeichnet wurden, nicht dazu gezählt werden.

wird ihre Heterogenität sichtbar und zugleich die vermeintlich ökonomische, politische und vorgestellte geografische Homogenität als Konstrukt entlarvt. Abwertende Begriffe wie ‚Dritte Welt‘, ‚Entwicklungsländer‘ und andere Synonyme und Verallgemeinerungen gilt es im Unterricht aufzugreifen. Hierzu eignet sich die Sequenz, in der Marge den Nahasapeemapetilon ein Bananenbrot mitbringt (Ausschnitt 7).

- Der hierarchisierende Begriff ‚Dritte Welt‘ impliziert eine Abwertung der ‚Länder des Südens‘ und eine Aufwertung der ‚Ersten Welt‘: Die ‚Erste Welt‘ wird mit Fortschritt, Industrialisierung, Wohlstand und Demokratie in Verbindung gebracht, während Bilder der ‚Dritten Welt‘ von Armut, Hungersnöten, ‚Überbevölkerung‘ und politischer Instabilität geprägt sind. Macht- und Herrschaftsstrukturen, wie sie in diesen Begriffen zum Ausdruck kommen, können ebenfalls anhand des Ausschnitts 7 aufgearbeitet werden.
- Im Sinne eines medienreflexiven Unterrichts gilt es die Rolle der dominierenden nicht-fiktionalen und fiktionalen Medien im Unterricht zu thematisieren. Die Ausschnitte 4 und 6 eignen sich für eine Auseinandersetzung mit dem alltagsweltlichen Zugehörigkeitsdiskurs, zeigen sie doch in satirischer Weise, wie diskriminierend sich Journalist_innen gegenüber ‚Fremden‘ (‚Dritte-Welt-Zugehörigen‘; Ausschnitt 4) verhalten können und, im Gegensatz dazu, wie freundlich die ‚Eigenen‘ (‚Erste-Welt-Zugehörige‘; Ausschnitt 6) behandelt werden.
- Zur Zeit des Kolonialismus wurden die Bewohner_innen der Kolonien von den europäischen Kolonialherren als ‚unzivilisiert‘ und ‚wild‘ und im Postkolonialismus als ‚unterentwickelt‘ beschrieben. Die Zeitlosigkeit und Wandlungsfähigkeit des Stereotyps – von ‚unzivilisiert‘ und ‚wild‘ zu ‚unterentwickelt‘ – wird hier deutlich. Anhand von Ausschnitt 2 und Ausschnitt 7 kann dem Stereotyp als Strategie ‚westlicher‘ alltagsweltlicher Zugehörigkeitsdiskurse nachgespürt werden.
- Stereotype wie ‚Kinderreichtum‘ und ‚Bevölkerungsexplosion‘ werden meist dazu benutzt, um dem ‚Westen‘ Angst vor der ‚unkontrollierbaren Bedrohung‘ und vor ‚Überfremdung‘ zu machen. Ausschnitt 1 und Ausschnitt 3 eignen sich hier für eine Thematisierung.

Ideen für den Unterricht

Die Auseinandersetzung mit einer populären Serie im Unterricht erfordert Behutsamkeit. Denn es soll nicht darum gehen, den Lernenden den Genuss zu verderben oder die Qualität der Serie

abzuwerten, sondern darum, ihnen einen „zweiten Blick“ (Abraham 2012: 27) auf die Serie zu ermöglichen (vgl. 4.3). Der ‚erste Blick‘ ist aufgrund der von der Serie vorgegebenen Rezeptionsgeschwindigkeit geprägt von „blitzschnellen Interpretationen“ und unbewussten Wahrnehmungen (ebd.: 89). Ein erneuter Blick soll nun den Schüler_innen eine neue Lesart ermöglichen, die „Widersprüche, Klischees, Vorurteile, Werthaltungen“ sichtbar macht und den Lernenden erlaubt, „über das Gesehene nachzudenken, eigene Einstellungen zu überprüfen, den Bildern gegenüber kritischer zu werden“ (Zeitlinger 2003: 82).

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema könnte anhand der ausgewählten Ausschnitte 1 - 7 wie folgt passieren:

- Die einzelnen Ausschnitte arbeitsteilig erarbeiten und mittels einzelner Zusammenfassungen zu einer Geschichte zusammenfügen. Eine anschließende Sichtung ermöglicht einerseits einen Vergleich der eigenen Gedanken und Interpretationen mit dem Original und andererseits können Fragen diskutiert werden.
- Die Ausschnitte sukzessive sichten, um der filmischen Syntax der Episode nachzuspüren.
- Die gesamte Episode am Stück oder mit Anhalten an ausgewählten Stellen sichten, um sich der Thematik zu nähern und diese zu vertiefen und auch um Raum für Fragen zu schaffen.
- Die gesamte Episode sichten und dabei folgenden medienästhetischen Fragen nachgehen: Wie erzählt die Episode ihre Geschichte? Wie werden symbolische Bezüge geschaffen und Zusammenhänge produziert?

Ausschnitt 1 zeigt das Ende der ersten Sequenz und markiert in Bezug auf die filmische Syntax ‚die Ursache‘ für das weitere Geschehen (vgl. Abraham 2012: 29). Eine Auseinandersetzung mit der ‚Furcht vor den Fremden‘ und dem problematischen Begriff ‚Überfremdung‘ könnte über ein Filmgespräch (*Filmgespräche führen* nach Abraham 2012: 78 - 80) begonnen werden. Nach einer Sichtung könnte arbeitsteilig die nachfolgende Frage bearbeitet werden:

→ Wie interpretiert ihr die Aussage Apus, „[...] denn wie ich bemerkt habe, ist dieses Land gefährlich unterbevölkert“ (TC 03:20 - 03:23).

Im Sinne eines medienreflexiven Unterrichts in der Migrationsgesellschaft gilt es hier, die Lernenden für die ‚Sprache‘ der *Simpsons* – für den satirischen Umgang mit Stereotypen – zu

sensibilisieren. Zu reflektieren wäre: Um welches Thema geht es hier? Worin besteht die Pointe? Welcher Gruppe werden die Stereotype ‚Kinderreichtum‘ zugeschrieben? Welche Gruppe benutzt das Stereotyp ‚Überbevölkerung‘ und zu welchem Zweck? Über diese Aufgabe und Fragen soll ein Bewusstsein für problematische Stereotype geschaffen werden und ein Verständnis darüber, wer diese zu welchem Zweck benutzt. Um tiefer in die Thematik einzutauchen, könnten Recherche-Aufgaben zu den Begriffen ‚Überfremdung‘ und ‚Kinderreichtum‘ gegeben werden. In der Klasse wäre dann zu diskutieren, wer (welche_r Autor_in, Journalist_in, Blogger_in, politische Partei etc.) einen Begriff in welchem Kontext (Social Media Plattformen, Blog, Forumsbeitrag etc.) und zu welchem Zweck verwendet. So eine medienübergreifende Recherche hat zum Ziel, den Lernenden die satirischen Anspielungen in der Serie zu vergegenwärtigen.

In Ausschnitt 3 macht Apu seine Drohung aus Ausschnitt 1 wahr, weshalb sich eine anschließende Sichtung dieser Sequenz anbietet. Auch hier ist das Stereotyp ‚Kinderreichtum‘ zentral, denn in dieser Szene bekommt Apus Frau Manjula Achtlinge. Jedoch wurden Manjula mehrere Fruchtbarkeitspillen verabreicht, damit Apus Drohung in Erfüllung gehen kann. Dieser Bruch mit der weitverbreiteten Vorstellung vom ‚natürlichen Kinderreichtum‘ von ‚Dritte-Welt-Angehörigen‘ wirkt komisch. Im Unterricht könnte eine Auseinandersetzung mit dem Stereotyp ‚Kinderreichtum‘ sowie mit der komikerzeugenden Inkongruenz über die *Arbeit mit Standbildern (Frames)* nach Abraham (2012: 84f) in Kombination mit dem Verfahren *Klärendes Schreiben* (ebd.: 82) geschehen. Dabei könnte ein Arbeitsauftrag lauten, die nachfolgenden Bilder (Abb. 49 - 52; Timecodes werden nicht mitgeteilt) zu beschreiben:



Abb. 49: TC 08:06



Abb. 50: TC 07:50



Abb. 51: TC 08:45



Abb. 52: TC 08:43

Die Bildbeschreibungen könnten durch diese Fragen zur Deutung der bildsprachlichen Rhetorik ergänzt werden:

- Wer – welche Gruppen – sind in den Bildern zu sehen?
- Was könnten die Figuren sagen?
- Warum wirken die Bilder komisch?

Zusätzlich könnten die Lernenden arbeitsteilig zu den Bildern satirische Monologe und Dialoge schreiben (*Poetisches Schreiben*) und dem Plenum vorspielen. Fragen für die Reflexion wären: Welches Stereotyp wird hier thematisiert? Warum, glaubt ihr, wird der ‚Kinderreichtum‘ der Nahasapeemapeitilons als ‚unnatürlich‘ dargestellt?

Im zweiten Ausschnitt (2) erfahren Apu und Manjula durch einen Schwangerschaftstest, dass Manjula schwanger ist. Auf dem Test erscheinen nacheinander zwei Baby-Gesichter und dann das Gesicht eines Piraten. Über die *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen* (Abraham 2012: 92 - 94) kann nun dem kolonialen Stereotyp ‚wild‘, welches hier auf Bild- und Tonebene zur Beschreibung der Bewohner_innen der ‚Dritten Welt‘ verwendet wird, nachgespürt werden. Dabei könnte ein Arbeitsauftrag lauten, ein typisches Gestaltungsmittel der Zeichentrickserie – das satirische Stereotyp – aufzuzeigen und zu interpretieren. Welche Figuren oder Gruppe(n) werden hier als ‚Wilde‘ charakterisiert und warum ist das lustig? Wer charakterisiert hier wen als ‚wild‘? Warum ist es besonders in der heutigen Migrationsgesellschaft relevant, wer oder welche Gruppe spricht und über wen sie spricht? Kennt ihr andere Gruppen, die ebenfalls als

‚wild‘ bezeichnet werden? Ist es positiv oder negativ, wenn Gruppen als ‚wild‘ beschrieben werden? Über solche Reflexionsfragen soll ein Nachdenken über das (satirische) Stereotyp angeregt werden und auch darüber, wer es wozu benutzt.

Die vierte Sequenz (Ausschnitt 4) zeigt Apu und Manjula wie sie bei der Pressekonferenz von Kent Brockman, dem *anchorman* von Kabel 6, denunziert und verlacht werden. Diese Szene kann anhand Abrahams (2012: 84f) *Szenische Verfahren im Umgang mit Film* für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. So könnten Lernende das nachfolgende Interview (TC 08:52 - 09:25) szenisch gestalten.

Transkript Ausschnitt 4 (TC 08:52 - 09:25)

- Journalist: Würden Sie sagen, Sie und Ihre Babys haben eine Liebe zur Achtbeziehung?
- Apu: Absolut. Ja.
- Journalist: Nein, sagen Sie es! Wir brauchen eine Tonfassung!
- Apu: Ahh... Wir haben eine Liebe zur Achtbeziehung.
- Kent Brockman: Ja, Kent Brockman, Kanal 6. Was würden Sie Leuten antworten, die meinen, eine solche Art der Mehrfachgeburt würde eher zu einem Kaninchen passen als zu einem menschlichen Wesen?
- Manjula: Och! Wer würde denn so etwas sagen?
- Kent Brockman: Na ja...Spaßvögel, Fachgelehrte...ich stehe hier nicht vor Gericht!
- Apu: Niemand steht hier vor Gericht. Es ist ein freudiges Ereignis für alle und die zahlreichen Hilfsangebote sind sehr lukrativ.

Das Rollenspiel erlaubt den Schüler_innen, sich in Figuren hineinzusetzen und ein „Verständnis für die Situation“ (Abraham 2012: 84), in der sich die migrantischen Figuren befinden, zu entwickeln. Aber nicht nur die Ebene der Filmhandlung ist für szenische Verfahren geeignet, sondern Lernende könnten auch Rollen des Produktionsteams übernehmen und beispielsweise das Storyboard zeichnen, auf Basis dessen diese Szene entstanden ist. Auch ein Genre-Transfer vom Animationsfilm zum Spielfilm ist denkbar und vor allem im Klassenzimmer einfach umzusetzen. In der Reflexion wäre dann zu fragen: Wie wirkt diese Szene auf euch? Welche Figuren waren euch sympathisch, welche nicht und warum? Wie werden die migrantischen Figuren behandelt? Welches Stereotyp führt hier zu einem Verlachen der migrantischen Figuren? Ziel der Aufgabe sowie der Reflexion ist, durch den Perspektivenwechsel ein Fremdverstehen zu initiieren. Um auf die Abwertung von

migrantischen Gruppen aus der ‚Dritten Welt‘ und die Aufwertung ‚Erste-Welt-Zugehöriger‘ einzugehen, bietet sich ein Vergleich dieses Ausschnitts (4) mit Ausschnitt 6 an.

Ausschnitt 6 ist als Kontrast zu Ausschnitt 4 gestaltet, denn die ‚einheimischen‘ Figuren werden in der sechsten Sequenz nicht verlacht, sondern zuvorkommend behandelt und die ‚hohe Fruchtbarkeit‘ der ‚Erste-Welt‘-Zugehörigen wird als Segen dargestellt. Ein Vergleich der beiden Sequenzen könnte arbeitsteilig einerseits auf der Bildebene über Beschreibungen der nachfolgenden zwei Screenshots (Abb. 53 und 54) stattfinden (*Arbeit mit Standbildern (Frames)* nach Abraham 2012: 89 - 92).



Abb. 53: TC 10:13



Abb. 54: TC 07:50

Andererseits könnte die Tonebene verglichen werden, wobei sich die folgenden beiden Tonausschnitte besonders gut für die Analyse-Aufgabe eignen:

Transkript Ausschnitt 4 (TC 08:52 - 09:04)

- Journalist: Würden Sie sagen, Sie und Ihre Babys haben eine Liebe zur Achtbeziehung?
- Apu: Absolut. Ja.
- Journalist: Nein, sagen Sie es! Wir brauchen eine Tonfassung!
- Apu: Ahh... Wir haben eine Liebe zur Achtbeziehung.

Transkript Ausschnitt 6 (TC 10:17 - 10:19)

- Journalist: Soll das heißen, Sie schweben auf Wolke 9?
- Eltern (synchron): Ja, auf Wolke 9!

Der Vergleich ermöglicht den Lernenden die verschiedenen filmischen Gestaltungsmittel der Animationsserie wahrzunehmen und so die Anspielungen der Satire zu entschlüsseln. Dabei geht es hier auf der Tonebene nicht nur um den Inhalt, sondern auch darum, dass die ‚einheimischen‘ Eltern, im Gegensatz zu den migrantischen Figuren, synchron so antworten,

wie die Medienleute es erwarten. Nach einer Sichtung wäre zu reflektieren: Welche Figuren und Gruppen werden in den beiden Bildern präsentiert? Welche Wirkung hat das auf euch, dass die migrantischen Babys im Mantel versteckt sind, während die ‚weißen‘ Babys im Schoße der Eltern gezeigt werden? Welche Botschaft vermitteln die beiden Ausschnitte?

In der fünften Sequenz (Ausschnitt 5) erhalten Apu und Manjula Werbegeschenke, die an Hilfslieferungen in die ‚Dritte Welt‘ erinnern. Die Thematisierung der Begriffe ‚Entwicklungsland‘, ‚Entwicklungshilfe‘ und ‚Entwicklungspolitik‘ wären hier möglich. Nach der Sichtung des Ausschnitts könnte über die *Arbeit mit der Mehrsprachigkeit: Untertitel und Synchronfassungen* (Abraham 2012: 98 - 100) einem Übersetzungsproblem nachgespürt werden, welches sich auf das Verständnis von Satire auswirkt. So könnte eine Aufgabe lauten, die satirischen Elemente in folgendem deutschen Transkript zu identifizieren.

Transkript: Kent Brockman, Kabel 6, interviewt Manjula und Apu (TC 09:48 - 10:05)

- Brockman: Wie fühlen sie sich angesichts dieser Lawine von Hilfsgütern?
- Manjula: Ich muss sagen, die Firmen sind so was von großzügig bis auf die Kutik-Mitarbeiter, die haben nur drei Kisten geschickt. Die mögen in der Hölle braten.
- Apu: Aber nette Leute sitzen bei Sony. Dieser Großfernseher wird uns helfen, unsere Babys zu lieben.

Die deutsche Übersetzung ‚Kutik‘ steht hier für das englische ‚Q-tip‘, ein US-amerikanischer Großkonzern, der Wattestäbchen produziert. Da das deutsche Wort keinen Rückschluss auf Wattestäbchen zulässt, wird die komikerzeugende Inkongruenz – Wattestäbchen als Hilfsgüter für die ‚Dritte Welt‘ – nicht erkennbar. Dieses unscheinbare Detail könnte Anlass für eine Diskussion über Satire sein, über die Abhängigkeit vom kulturellen, politischen und geschichtlichen Kontext, der Satire nur für *natio-ethno-kulturell* Zugehörige erschließbar macht (vgl. 5.5). Mit welchen Problemen Satire im Allgemeinen und *Die Simpsons* im Speziellen gerade in der Migrationsgesellschaft konfrontiert werden, wäre ebenfalls zu recherchieren und zu diskutieren (vgl. 6.4). Da die Komik von Ausschnitt 5 auch aus dem Verhalten von Apu und Manjula resultiert, wäre hier auf das Stereotyp der ‚gewieften‘ und ‚gierigen‘ (indischstämmigen) Migrant_innen und die weitverbreitete Meinung Migrant_innen seien Schmarotzer, einzugehen. Dies könnte anhand einer Diskussion passieren, wobei zu fragen wäre: Welche Wirkung hat Manjulas Aussage? Welchen Eindruck habt ihr von Apu? Wie ‚Entwicklungshilfe‘ in den *Simpsons* sichtbar wird, könnte über folgende Fragen angeregt und

durch Recherche-Aufgaben und Präsentationen in den Unterricht getragen werden: Warum verwendet Kent Brockman den Ausdruck ‚Hilfsgüter‘ und z. B. nicht ‚Werbegeschenke‘? Welche Figuren und Gruppen bekommen Hilfsgüter? Welche Länder, Institutionen und Firmen versenden Hilfsgüter? Warum bezeichnet man ‚Länder des Südens‘ als ‚Entwicklungsländer‘? Auch die *Arbeit mit Standbildern (Frames)* nach Abraham (2012: 89 - 92) bietet sich nach einer Sichtung des gesamten Ausschnitts 5 für eine Vertiefung in das Thema ‚Entwicklungshilfe‘ und ‚Entwicklungspolitik‘ an. So könnten Lernende die Aufgabe erhalten, genaue ‚Beobachtungen zu Filmsprache und Filminterpretation‘ (ebd.: 89) anzustellen, indem sie diese drei Bilder (Abb. 55 - 57) auch in Bezug auf Einstellungsgrößen beschreiben und interpretieren (*Klärendes Schreiben*):



Abb. 55: TC 09:30



Abb. 56: TC 09:45



Abb. 57: TC 09:59

Damit die Lernenden erkennen, dass der Name WUVS auf der Palette (Abb. 56) eine Anspielung auf die US-amerikanische Marke LUVS der Firma Procter & Gamble ist, sollten den Lernenden Recherchen ermöglicht werden. Wie ‚westliche‘ Staaten und Großkonzerne (Coca-Cola, Nestlé, Danone, BASF, Bayer etc.) Geschäfte mit ‚Dritte Welt‘-Ländern machen und welche Folgen das für ‚Entwicklungsländer‘ hat, gilt es im Unterricht zu thematisieren. Dies könnte medienübergreifend anhand des 2017 auf dem Fernsehsender ARTE ausgestrahlten Dokumentarfilms *Konzerne als Retter – Das Geschäft mit der Entwicklungshilfe* geschehen.⁴⁰ In der Reflexion wäre zu fragen: Warum wird die Flasche Pepsi B in einer Großaufnahme gezeigt? Warum bekommen die beiden migrantischen Figuren Apu und Manjula Baby-Pepsi geschenkt, die eigentlich für den Export bestimmt ist? Weshalb erhalten die beiden eine so große Menge WUVS-Babywindeln? Mit dem Namen ‚WUVS‘ erinnert Satire an die Marke LUVS-Windeln des US-amerikanischen Großkonzerns Procter & Gamble. Was könnte sie damit bezwecken? Macht Apu im dritten Bild Werbung für Sony oder warum bekommt er gerade einen SONY-Fernseher geschenkt?

⁴⁰ Quelle: Nokel, Caroline (2017): *Konzerne als Retter – Das Geschäft mit der Entwicklungshilfe*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=39&v=KlylsEzPR9Q [Zugriff 04.07.2019]

Ausschnitt 7 zeigt, welche Folgen der ‚Kinderreichtum‘ und die ausbleibende ‚Entwicklungshilfe‘ für Apu und Manjula haben: Verwahrlosung und Entmenschlichung. Im Sinne der Migrationspädagogik kann anhand dieser Sequenz dreierlei sichtbar gemacht werden: Erstens kann auf die kolonialen Stereotype ‚wild‘, ‚primitiv‘, ‚feminin‘ und ‚emotional‘ aufmerksam gemacht werden, über die Apu als Vertreter der ‚Dritten Welt‘ charakterisiert wird. Zweitens wird die Praxis der Homogenisierung erkennbar, die die ‚Dritte Welt‘ als politische, wirtschaftliche und geografische Einheit konstruiert. Drittens wird das medial verbreitete Bild von der armen, von Hungersnöten und ‚Überbevölkerung‘ geplagten ‚Dritten Welt‘ sowie ihre Abhängigkeit von der reichen, fortschrittlichen ‚Ersten Welt‘ erkennbar. Außerdem wird durch die ungebrochene Präsentation der ‚Dritten Welt‘ als Hilfe-Nehmerin und der ‚Ersten Welt‘ als Hilfe-Geberin die ‚weiße‘ privilegierte Machtposition sichtbar. Die Auseinandersetzung mit kolonialen Stereotypen könnte durch ein Filmgespräch (*Filmgespräche führen* nach Abraham 2012: 78 - 80) stattfinden, das erste „Eindrücke, Gedanken, Assoziationen und Deutungsvermutungen“ (ebd.: 79) ermöglicht. Ziel ist hier, die Filmsprache der Serie wahrzunehmen und der Wirkung von Satire nachzuspüren. Die *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen* (ebd.: 92 - 94) erlaubt eine konkretere Thematisierung der kolonialen Stereotype. Eine Aufgabe dazu könnte so aussehen:

Aufgabenstellung: ‚Wild‘, ‚primitiv‘, ‚feminin‘, ‚emotional‘ – Auf welche Figur(en) passt diese Beschreibung?

In Gruppenarbeit sollen die Schüler_innen der Sequenz Screenshots entnehmen, die, ihrer Meinung nach, die einzelnen Stereotype darstellen. Da dem Stereotyp ‚emotional‘ nur auf der Tonebene nachgespürt werden kann, wären hier auch kurze Transkripte anzufertigen. Damit die Aufgabe gelingt, sollte den Lernenden eine Kopie des Ausschnitts zur Verfügung gestellt oder auf einer Lernplattform zugänglich gemacht werden. Für die Bearbeitung dieser Aufgabe werden Kenntnisse im Umgang mit dem verwendeten (einfachen) Computerschnittprogramm vorausgesetzt. Durch die eigenständige Suche nach passenden Bildern und Tonausschnitten, lernen die Schüler_innen genau hinzusehen und hinzuhören und so die typischen Gestaltungsmittel – die ‚überzeichneten, gebrochenen‘ Stereotype – auf der Bildebene und der Tonebene zu identifizieren. In der Reflexion wäre dann zu fragen: Warum liegt Apu mit seinen Babys am Boden und z. B. nicht auf dem Bett? Warum wird Apu mit nacktem Oberkörper gezeigt? An was erinnert Apu, wenn er mit Milchflaschen am Boden liegt? Warum reagieren Apu und Manjula emotional, als ihre Freunde Marge und Homer zu Besuch kommen? Welche

Figuren und Gruppe(n) werden als ‚primitive Wilde‘ (re-)konstruiert? Welche Gruppe ist der Konstrukteur dieser Stereotype?

Eine Auseinandersetzung mit kolonialen Stereotypen könnte auch über das Verfahren *Arbeit mit Standbildern (Frames)* und *Schreiben zu Filmen* nach Abraham (2012: 81 - 83) geschehen. So könnten die Lernenden zu nachfolgendem Bild (Abb. 58) die persönliche und satirische Geschichte von Apu aus der Ich-Perspektive aufschreiben (*Poetisches Schreiben*; ebd.: 82) oder einen satirischen inneren Monolog aus der Perspektive der migrantischen Figur verfassen (*Expressives Schreiben*; ebd.: 82).



Abb. 58: TC 12:34

Damit die Schüler_innen so unbefangen wie möglich schreiben können, sollten diese Aufgaben vor einer Sichtung dieses Ausschnitts (7) gegeben werden. Kreativ-poetisches Schreiben wie dieses erlaubt den Schüler_innen eine „Einfühlung in ‚fremde‘ Gefühle“ (Abraham 2012: 82), wodurch ein Fremdverstehen gefördert wird. Nach einer Präsentation der Arbeiten könnten diese Fragen eine Reflexion einleiten: Warum wirkt es komisch, wenn Apu halbnackt am Boden liegend sechs Babys stillt? Wer findet das komisch und warum? Ist es für Apu lustig? Wer ist Apu, aus welchem Land kommt er? Anhand von Ausschnitt 7 könnte auch die Praxis der Homogenisierung, die das Konzept ‚Dritte Welt‘ befördert, sichtbar gemacht werden. Dazu könnten diese Fragen gestellt werden: Aus welchem Land stammen Apu und Manjula? Kennt ihr andere Länder (welche?), die als ‚wild‘ oder ‚primitiv‘ beschrieben werden und warum? Weshalb bringt Marge den Nahasapeemapetilon ein Bananenbrot mit und z. B. nicht einen Apfelkuchen? Was assoziiert ihr mit Bananen? Zur Vergegenwärtigung von Sachzusammenhängen und Begriffen wie ‚Bananenrepublik‘ eignen sich Recherche-Aufgaben und Präsentationen. Über solche Aufgaben und Fragen sollen Konzepte und Praxen des (post-)kolonialen Zugehörigkeitsdiskurses bewusst gemacht und hinterfragt werden.

Für eine schulische Auseinandersetzung mit der Abhängigkeit der ‚Dritten Welt‘ von der ‚Ersten Welt‘, die in Ausschnitt 7 thematisiert wird, sollten die Lernenden die Ausschnitte 5 und 6 bereits kennen, denn in der fünften Sequenz (Ausschnitt 5) erhalten die Vertreter_innen der ‚Dritten Welt‘, Apu und Manjula, Hilfsgüter von der ‚Ersten Welt‘, die ihnen im sechsten Ausschnitt wieder weggenommen werden. Welche Folgen die ausbleibende ‚Entwicklungshilfe‘ für die Nahasapeemapetilon hat, wird dann in Ausschnitt 7 deutlich. Nach einer (mehrmaligen) ‚stummen‘ Sichtung von Ausschnitt 7 (*Arbeit mit ausgewählten Sequenzen (Clips)*; Abraham 2012: 92 - 94) könnten sich die Schüler_innen satirische Dialoge ausdenken, die, unter Berücksichtigung der Ausschnitte 5 und 6, zur Sequenz (7) passen (*Poetisches Schreiben*; ebd.: 82). In einem fingierten Synchronstudio könnten die Dialoge anschließend der Klasse präsentiert werden. Besonders interessant ist, was die Schüler_innen Apu zu Homer und Marge sagen lassen, als diese ihn mit umgeschnallten Milchflaschen am Boden liegend sehen. Nach einer Sichtung des Ausschnitts 7 wäre zu reflektieren: Was ist hier



Abb. 59: Manjula mit Korb auf dem Kopf (TC 12:48)

passiert? Warum sind Apu und Manjula plötzlich arm? Warum trägt Manjula einen Korb auf ihrem Kopf (vgl. Abb. 59)? Warum liegt Apu mit nacktem Oberkörper am Boden? Welche Figuren – welche Gruppe – hat ihnen die Werbegeschenke, die sie zur Mehrfachgeburt erhalten haben, wieder weggenommen? Auch eine Vorführung der Tonebene ‚ohne‘ Bilder ist möglich. So könnten sich die Lernenden einmal ausschließlich auf die Musik und die Geräusche konzentrieren, die in einem Teil des Ausschnitts 7 (TC 12:20 - 12:33) zur Spannungssteigerung eingesetzt werden. In dieser verkürzten Sequenz besuchen Marge und Homer die Nahasapeemapetilon und ihre acht Babys. Als sie an die Wohnungstüre klopfen, scheint niemand zuhause zu sein. Marge öffnet die Türe, der Ton verstummt, man hört nur das Knarren der Eingangstüre. Homer ruft nach Apu und Manjula. Sein Rufen wird von dramatisch arrangierter leiser Orchestermusik begleitet. Die Musik wird lauter und zusätzlich sind jetzt einige Akkorde eines Pianos zu vernehmen. Dann ist plötzlich ein Laut des Entsetzens von Homer und Marge zu hören, dem ein lauter Schlussakkord folgt. Solch musikalischem Spannungsaufbau nachzuspüren, kann ein lustvolles Unterfangen sein. Wer ist verantwortlich für die Situation, in denen sich Apu und Manjula befinden? Sind sie selbst verantwortlich für ihre Situation? Solche Fragen sollen den Lernenden bewusst machen, welches Bild von der ‚Dritten Welt‘ hier durch Satire aufgerufen wird (Menschen mit Körben auf dem Kopf, oft spärlich bekleidet, viele Kinder, Armut) und auch wie durch die Abhängigkeit der ‚Dritten Welt‘ von der ‚Ersten Welt‘ die ‚weiße‘ privilegierte Machtposition sichtbar wird.

7.4 Inter- und Transkulturelle Bildung: soziale Integration und Mehrfachzugehörigkeit, Assimilation

Folgende Ausschnitte werden für eine Auseinandersetzung mit den Themen ‚soziale Integration/Mehrfachzugehörigkeit und Assimilation‘ vorgeschlagen:

	Episode	Timecode	Inhalt
1.	<i>Hochzeit auf indisch (The Two Mrs. Nahasapeemapieton, S09E07)</i>	TC 08:26 - 10:08	Marge, Lisa und Bart geben sich als Apus Familie aus, um ihn vor der ‚arrangierten Hochzeit‘ zu bewahren (soziale Integration durch Apus Freundschaft mit den Protagonist_innen)
2.	<i>Homers Bowling-Mannschaft (Team Homer, S07E12)</i>	TC 06:18 - 07:55	Apu ist Mitglied in Homers Bowling-Team (Integration durch die gemeinsame Aktivität mit Homer)
3.	<i>Ein gotteslästerliches Leben (Homer The Heretic, S04E03)</i>	TC 17:04 - 17:41	Apu ist Mitglied der freiwilligen Feuerwehr von Springfield (Integration durch Mitgliedschaft bei einer städtischen Hilfsorganisation)
4.	<i>Volksabstimmung in Springfield (Much Apu About Nothing, S07E23)</i>	TC 12:24 - 14:14	Apu spricht akzentfrei und kleidet sich wie ein stereotypischer US-Amerikaner (Assimilation)

Analyse der Ausschnitte

Einerseits wird Apu über *natio-ethno-kulturelle* Stereotype als indischstämmiger Migrant und somit als ‚Fremder‘ konstruiert. Andererseits ist er auch eine „natio-ethno-kulturell changierende Erscheinung“ (Mecheril 2001: 43), die durch seine Mehrfachzugehörigkeit ausgedrückt wird. Apus Freundschaft mit den Simpsons (Ausschnitt 1), die Mitgliedschaft in Homers Bowling-Team (Ausschnitt 2) und sein Engagement bei der freiwilligen Feuerwehr

von Springfield (Ausschnitt 3) sind Beispiele für seine Integration in die Gesellschaft von Springfield (vgl. 5.2.2). Doch der „Cartoon-Realismus“ (Gruteser, Klein und Rauscher 2002: 12) der *Simpsons* ist auch ein Spiegel für die aktuelle amerikanische Einwanderungspolitik, in der Assimilation gefordert wird (Tuncel und Rauscher 2002: 162; Ausschnitt 4; vgl. 6.3).

Ideen für den Unterricht

Soziale Mehrfachzugehörigkeiten sind ein Phänomen der postkolonialen Migration. In einer globalisierten Welt entstehen überall „kulturelle Identitäten, die nicht fixiert sind“ (Hall 1994: 218), die sich *nicht einer* kulturellen Tradition zugehörig fühlen, sondern die sich in „Misch- und Übergangsformen und Mehrfachzugehörigkeiten“ (Mecheril 2001: 42) zwischen verschiedenen Kulturen wiederfinden. Diese „Hybridität“ ist, wie Mecheril (ebd.: 44) festhält, ein „Zustand, der die propagierte, geglaubte und sozial praktizierte Reinheit und Exklusivität der natio-kulturellen Identität dauerhaft in Frage stellt“. Durch die Mehrfachzugehörigkeit von Apu hinterfragen auch *Die Simpsons* das binär konstruierte Prinzip des natio-kulturellen Zugehörigkeitsdiskurses. Zudem macht Satire deutlich, dass die zwangsweise Herbeiführung von Assimilation durch ein Aufzwingen der „Dominanzkultur“ (Rommelspacher 1995: 22) die migrantische Figur in eine Identitätskrise stürzt.

Eine Auseinandersetzung mit den Themen ‚soziale Integration/Mehrfachzugehörigkeit, Assimilation‘ anhand der ausgewählten Ausschnitte könnte wie folgt stattfinden:

- Den Ausschnitten arbeitsteilig nachgehen, um am Ende mittels einzelner Präsentationen die soziale Integration von Apu sichtbar zu machen sowie zu veranschaulichen, wie Assimilation konstruiert wird.
- Die Ausschnitte sichten und sich anschließend anhand ausgewählter Aufgaben in die Thematik vertiefen.

Ausschnitt 1 ist ein Beispiel für Apus Freundschaft mit den Simpsons und somit für seine soziale Integration. In der Episode *Hochzeit auf indisch (The Two Mrs. Nahasapeemapiilon, S09E07)* versucht Apu, der von seiner Mutter ‚arrangierten Hochzeit‘ zu entkommen. Dabei erhält er Hilfe von den Simpsons. Anhand der *Arbeit mit Standbildern (Frames)* nach Abraham (2012: 89 - 92) könnten sich die Lernenden dem Thema nähern. So könnte die Aufgabe sein, die nachfolgenden Bilder (Abb. 60 - 65; Timecodes werden nicht mitgeteilt) arbeitsteilig zu beschreiben (*Klärendes Schreiben* nach Abraham 2012: 82):



Abb. 60: TC 08:26



Abb. 61: TC 08:57



Abb. 62: TC 10:01



Abb. 63: TC 08:41



Abb. 64: TC 10:08



Abb. 65: TC 08:26

Ergänzend dazu könnten die Lernenden die Einzelbilder in eine chronologische Abfolge bringen und so der narrativen Einheit dieser Szene nachspüren (*Poetischen Schreibens* nach Abraham 2012: 82). Die Geschichte könnte auch weiter erzählt oder durch eine passende Vorgeschichte erweitert werden. Eine andere Möglichkeit wäre, satirische Dialoge (*Poetisches Schreiben*) und innere Monologe (*Expressives Schreiben*, ebd.) zu den Bildern zu verfassen und diese im Plenum vorzuführen. Nach einer Sichtung wäre zu reflektieren: Welche Figuren und Gruppen sind in den Bildern zu sehen? In welcher Beziehung stehen die Figuren und Gruppen zueinander? Was sagt es über Apu aus, dass er ein Freund der Simpsons ist? Anhand solcher Arbeitsaufträge und Fragen sollen die Lernenden erkennen, wie Zugehörigkeiten durch Figurenkonstellationen, hier durch die Freundschaft mit den Protagonist_innen, konstruiert werden.

In der Episode *Homers Bowling-Mannschaft* (*Team Homer*, S07E12) zeigt sich Apus soziale Integration durch seine Mitgliedschaft in Homers Kegel-Team (Ausschnitt 2). Über die *Arbeit mit der Mehrsprachigkeit* (Abraham 2012: 98 - 100) könnte dieser Konstruktion nachgespürt werden. Im fächerübergreifenden Unterricht (hier Deutsch/Englisch) könnten anhand des nachfolgenden Standbilds (Abb. 66) die Worte ‚*Pin Pals*‘, die Homer und Apu auf die Rückseite der T-Shirts schreiben, ins Deutsche übersetzt werden.



Abb. 66: ‚Pin Pals‘ (TC 06:20)

Zu reflektieren wäre: Was könnte das Thema dieser *Simpsons*-Episode sein? Welche Figuren und Gruppen gehören zu den *Pin Pals*? Was bedeutet es für die migrantische Figur Apu, Mitglied bei den *Pin Pals* zu sein? Auch eine eigene Synchronisation des nachfolgenden kurzen Dialogs (Transkript TC 07:17 - 07:42) wäre denkbar. Dabei könnten die Lernenden den Dialog ins Deutsche oder in andere Sprachen übersetzen.

Transkript TC 07:17 - 07:43 (Homer mobilisiert sein Team)

Homer:	Come on, guys. Let’s be the team that supports each other. You can do it, Otto! You can do it, Otto! Help each other out! That’ll be our motto!
Homer, Apu and Moe:	You can do it, Otto! You can do it, Otto!
Apu:	Make this spare, I give you free gelato!
Moe:	Then back to my place, where I will get you blotto!
Homer:	Domo arigato, Mr. Roboto.
Homer, Apu and Moe:	You can do it, Otto! You can do it, Otto!
Otto:	Guys, I made the spare. We won!

Die unterschiedlichen Synchronisationen könnten live zu der Bildebene der Szene laut vorgesprochen werden. Anschließend wäre zu diskutieren, wie schwierig es war, eine komisch wirkende Übersetzung zu verfassen und diese stimmlich zu interpretieren. Durch diese Aufgabe erhalten die Lernenden einerseits einen Einblick in die Arbeit von Synchronsprecher_innen, andererseits wird ein Sich-Hineinversetzen in Figuren und die Situation möglich. In der Reflexion wären diese Fragen möglich: Welche Figuren und Gruppen sind in Homers Kegel-

Team? Weshalb ist es positiv, dass die migrantische Figur Apu im Team von Homer mitspielt? Eine Auseinandersetzung mit Ausschnitt 2 hat zum Ziel, Apus soziale Integration durch die gemeinsame Aktivität mit Homer – durch seine Mitgliedschaft in Homers Bowling-Team – sichtbar zu machen.

In Ausschnitt 3 wird Apus soziale Integration über seine Position als Feuerwehrhauptmann bei der freiwilligen Feuerwehr von Springfield konstruiert (*Ein gotteslästerliches Leben/Homer The Heretic*, S04E03). Über die *Arbeit mit Mehrsprachigkeit* (Abraham 2012: 98 - 100) könnte ein Einstieg ins Thema stattfinden. Dabei bietet sich für den Deutsch/Englisch-Unterricht an, die englischen Bezeichnungen ‚*Fire Chief*‘ und ‚*Volunteer Fire Dept*‘ ins Deutsche zu übersetzen (Abb. 67 und 68).



Abb. 67: ‚*Fire Chief*‘ Apu (TC 17:06)



Abb. 68: ‚*Volunteer Fire Dept*‘ (TC 17:26)

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema könnte auch über die *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen (Clips)* nach Abraham (2012: 92 - 94) geschehen. Dabei könnte die Aufgabe sein, arbeitsteilig die „vier Zeichensysteme“ (Rußegger 2003: 18) der Feuerwehr-Szene (Ausschnitt 3) also „das *Bild* (Bildinhalt), die *Bildbewegung* und *Bildfolge*, die *Sprache* (in Wort und Bild), de[n] *Ton*“ (ebd.) zu analysieren.⁴¹ Nachfolgende chronologisch geordnete Einzelbildabfolge (Abb. 69 - 83) soll die Bildebene (Bildinhalt, Bildbewegung und Abfolge) dieser Szene veranschaulichen.

⁴¹ Für die erfolgreiche Ausführung dieser Aufgabe sind Vorkenntnisse betreffend der „vier Zeichensysteme“ (Rußegger 2003: 18) notwendig. Sind keine Kenntnisse vorhanden, wird vorgeschlagen, zuerst Beschreibungen verfassen zu lassen, in denen sich die Lernenden arbeitsteilig mit der Bild- und der Tonebene auseinandersetzen. Dabei können diese Fragen Unterstützung bieten: Was ist im Bild zu sehen und was nicht (Einstellungsgröße)? Auf welcher Höhe befindet sich die Kamera (auf Augenhöhe, vor oder hinter, oberhalb oder unterhalb der gefilmten Person(en)/Objekt(e) – Perspektive)? Was ist auf der Tonebene zu hören (Sprache, Geräusche, Musik)?



Abb. 69: TC 17:05



Abb. 70: TC 17:07



Abb. 71: TC 17:09



Abb. 72: TC 17:10



Abb. 73: TC 17:24

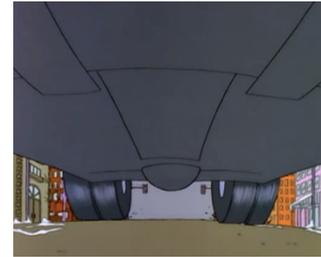


Abb. 74: TC 17:24

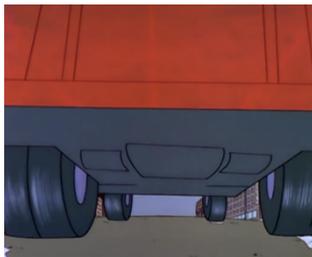


Abb. 75: TC 17:25



Abb. 76: TC 17:25



Abb. 77: TC 17:26



Abb. 78: TC 17:26



Abb. 79: TC 17:26

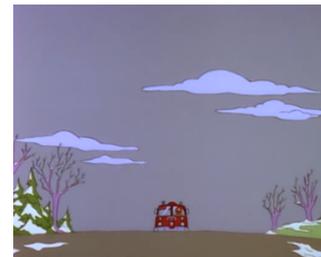


Abb. 80: TC 17:29



Abb. 81: TC 17:29



Abb. 82: TC 17:29



Abb. 83: TC 17:32

Auf der Tonebene beginnt die Szene mit Apus Feststellung, „Ah! Das Haus der Simpsons brennt!“ (TC 17:05 - 17:07; Abb. 69 und 70). Nach einem kurzen Dialog im Kwik-E-Mart, wird der Feuerwehreinsatz über dramatische Musik und Sirenenalarm inszeniert. Beendet wird die Szene durch ein lautes Geräusch von Autobremsen, dem Quaken von Enten und durch Apus Aussage, „Ihr verdammten Enten überreizt meine Geduld! Aber sie sind so niedlich“ (17:36 - 17:41). Im Sinne eines medienreflexiven Unterrichts ermöglicht die Analyse der filmsprachlichen Mittel einen Einblick in die Ästhetik der Serie sowie in Perspektiven, Einstellungsgrößen, Montage und Ton. Zugleich wird deutlich, wie durch die Überlappung der „vier Zeichensysteme“ (Rußegger 2003: 18) bei den Zuschauer_innen die „optische Illusion kontinuierlicher Handlungsabläufe“ (ebd.) entsteht. Durch das Wahrnehmen der komikerzeugenden Inkongruenzen, zum Beispiel der schräg gezeichneten Häuser (Abb. 78 und 79) oder das Überqueren der Enten, die den dramatisch inszenierten Feuerwehreinsatz beenden (Abb. 83), werden zudem die satirischen Gestaltungsmittel der Animationsserie bewusst. Aus migrationspädagogischer Sicht wäre zu reflektieren: Was wird in diesem Ausschnitt gezeigt? Welche Figur spielt die Hauptfigur? Welche Position besetzt Apu? Welche Aufgabe erfüllt er für die Gesellschaft von Springfield? Das Ziel dieser Reflexionsfragen ist, die soziale Integration von Apu durch seine Mitgliedschaft bei der Feuerwehr von Springfield sichtbar zu machen.

Aufgrund eines neuen Gesetzes zur Abschiebung von illegalen Einwander_innen muss Apu befürchten, aus den USA ausgewiesen zu werden (*Volksabstimmung in Springfield/Much Apu About Nothing*, S07E23; Ausschnitt 4). Damit dies nicht geschieht, besorgt er sich gefälschte Dokumente, verkleidet sich wie ein Cowboy und beginnt wie ein ‚typischer‘ US-Amerikaner zu sprechen. Diese komikerzeugende Inkongruenz führt jedoch umgehend zur Reflexion und zwar bei Apu selbst. Er bemerkt, dass ihn der Verlust seines ‚indischen‘ Akzents und seiner bisherigen Lebensweise in eine Identitätskrise stürzen. In der Episode *Volksabstimmung in Springfield (Much Apu About Nothing, S07E23)* wird Apu nicht mehr als Nebenfigur, sondern als einer der Hauptcharaktere konstruiert, über die Satire unter anderem die Frage stellt, wie Assimilation das Ziel einer geglückten Integration sein könne, wenn Migrant_innen dafür „Eltern“, „Heimatland“ und auch sich selbst (Apu TC 13:52 - 13:54) verleugnen müssen. Das ist ein spannendes Moment in der Konstruktion der migrantischen Figur, da Apu hier Redemacht zugestanden wird.

Für eine Auseinandersetzung mit ‚Assimilation‘ bietet sich die *Arbeit mit ausgewählten Sequenzen (Clips)* nach Abraham (2012: 92 - 94) an. Dabei könnten sich die Lernenden arbeitsteilig mit der Konstruktion des Themas einerseits auf der Bildebene und andererseits auf

der Tonebene befassen. Auf der Tonebene könnten sich die Schüler_innen auf die gesprochene Sprache konzentrieren und die folgenden zwei kurzen Tonsequenzen aus dem Ausschnitt vergleichen und interpretieren.

Transkript 1 (TC 12:43 - 12: 55)

Apu: So was Komisches. Ha, das hatte ich wirklich vollkommen vergessen. Hahaha. Hey, jetzt wollen wir die Arbeit mal etwas lässiger angehen und uns ein Baseball-Spiel ansehen. Die New York Mets sind meine absolute Lieblingsmannschaft.

Transkript 2 (TC 13:07 - 12: 55)

Apu: Ich kann meine Wurzeln nicht verleugnen und dieses Versteckspiel weiterspielen. Das habe ich nur gemacht, weil ich dieses Land liebe und hier die Freiheit habe, zu sagen, zu denken und zu kassieren, was ich will. Ich würde gern hierbleiben, aber so wie ich bin und nicht als irgendein Bauernlummel aus Green Bay.

In der ersten Tonsequenz (Transkript 1) spricht Apu akzentfrei und ist deshalb nicht als ‚fremde‘ Figur erkennbar. Doch nicht nur der fehlende ‚indische‘ Sprachakzent, sondern sein gesamter sprachlicher Habitus deutet daraufhin, dass Apu in die US-amerikanische Gesellschaft assimiliert ist. Im Gegensatz dazu wird Apu in der zweiten Sequenz (Transkript 2) durch den ‚indischen‘ Sprachakzent und auch über das Stereotyp ‚gewiefter, geldgieriger‘ Inder als ‚Fremder‘ konstruiert. In der Reflexion wäre zu fragen: Warum redet Apu einmal *ohne* und einmal *mit* ‚fremdem‘ Akzent? Welche Rolle spielen Sprache und Sprachakzente bei der Integration von Migrant_innen? Was bedeutet ‚Assimilation‘ und warum ist sie keine Lösung für Apu? Für eine Auseinandersetzung mit dem Thema auf der Bildebene bietet sich die *Arbeit mit Standbildern (Frames)* (Abraham 2012: 89 - 92) an, da so die Rezeptionsgeschwindigkeit, die die Serie vorgibt, aufgehoben wird. So könnten die Lernenden als Aufgabe Beschreibungen zu den folgenden drei Einzelbildern (Abb. 84 - 86) anfertigen (*Klärendes Schreiben*, ebd.: 82).



Abb. 84: TC 12:26



Abb. 85: TC 12:41



Abb. 86: TC 12:43

Zu reflektieren wäre: Auf welches Land verweisen Ausstattung und Kleidung? An welche ‚Kultur‘ passt sich Apu hier an? Warum zeigt Apu seinen Pass? Welche Möglichkeiten und Rechte gehen mit dem Besitz eines Passes einher? Für die Klärung von Sachfragen zu Ausschnitt 4 eignen sich Recherchen und Präsentationen. Aus migrationspädagogischer Sicht gilt es hier folgende Konzepte und Begriffe zu thematisieren: Assimilation sowie die daraus resultierenden Folgen für Migrant_innen, Dominanzkultur, Identitätskonzepte im Allgemeinen und das Konzept der Nation (vgl. 3.2).

7.5 Sprachliche Bildung: Rechtschreibfehler, Klang des Namens, Sprachakzent

Folgende Ausschnitte werden für eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Stereotypen ‚Rechtschreibfehler, Klang des Namens, Sprachakzent‘ vorgeschlagen:

	Episode	Timecode	Inhalt
1.	<i>Apu der Inder (Homer and Apu; S05E13)</i>	TC 00:53	Kwik-E-Mart: ‚kwik‘ anstatt ‚quick‘ (Stereotyp ‚Rechtschreibfehler‘)
2.	<i>Apu der Inder (Homer and Apu; S05E13)</i>	TC 19:08 - 19:24	‚Nahasapeemapetilan oder irgendwie so ähnlich‘ (Stereotyp ‚unaussprechlicher Name‘/Klang des Namens)
3.	<i>Schon mal an Kinder gedacht? (Eight Misbehavin‘; S11E07)</i>	TC 13:24 - 13:33	‚Nahasa...pasa... ach, vergessen wir’s‘ (Stereotyp ‚unaussprechlicher Name‘)

4.	<i>Schon mal an Kinder gedacht? (Eight Misbehavin'; S11E07)</i>	TC 08:49	,NAHASAPEEMAPETILANTASTIC' – Schlagzeile in der Zeitung von Springfield (Falschschreibung des Nachnamens/Stereotyp ,unaussprechlicher Name')
5.	<i>Hochzeit auf indisch (The Two Mrs. Nahasapeemaitilon; S09E07)</i>	TC 05:44 - 06:00	Apus ,typisch indischer' Sprachakzent (Stereotyp ,fremder' Akzent/ <i>brown voice</i>)

Analyse der Ausschnitte

Die migrantische Figur Apu wird über *natio-ethno-kulturelle* Stereotype als ,fremd' markiert. Zur stereotypen Konstruktion gehören sprachliche Differenzmerkmale wie Rechtschreibfehler, ,indischer' Sprachakzent und ,unaussprechlicher Name' (vgl. 3.4). Seit Apus erstem Auftritt 1991⁴² in der achten Episode der ersten Staffel (*Bart köpft Ober-Haupt/The Telltale Head*, S01E08) ist seine migrantische Identität eng mit seinem Arbeitsplatz, dem Kwik-E-Mart, verbunden. Dass der Kwik-E-Mart ein ,indischer' Supermarkt ist, wird dabei über den Rechtschreibfehler im Namen ,Kwik-E-Mart' – ,kwik' anstatt ,quick' – ausgedrückt (Abb. 87, Ausschnitt 1). Die Falschschreibung des Supermarkt-Namens ist jedoch problematisch, da sie



Abb. 87: Der Kwik-E-Mart (Apu der Inder/Homer and Apu, S05E13, TC 00:53)

der Pauschalisierung und Festschreibung ,der Fremden' (vgl. 3.4) und zugleich der Belustigung der ,weißen' Mehrheitsgesellschaft dient (vgl. 6.4). Ferner negiert die ständige Wiederholung dieses Fehlers, dass sich Sprache und das Verständnis von Sprache durch gesellschaftliche Veränderungen wandelt. So wird beispielsweise das indische Englisch inzwischen als „eigenständige Variante des Englischen“ (Volkman 2010: 116) anerkannt. Für einen (Englisch-)Unterricht im Sinne der Migrationspädagogik ist die Akzeptanz des

indischen Englisch als Variante der weltweiten *lingua franca* von großer Bedeutung, da

⁴² Die Erstausstrahlung der englischen Originalfassung der Episode *Bart köpft Ober-Haupt (The Telltale Head*, S01E08) fand 1990 auf FOX statt. Die deutsche Erstausstrahlung erfolgte ein Jahr später (1991) auf dem öffentlich-rechtlichen Fernsehsender ZDF. Quelle: *Die Simpsons - Bart köpft Ober-Haupt/The Telltale Head* (o. D.): <https://www.fernsehserien.de/die-simpsons/folgen/1x08-bart-koepft-ober-haupt-62041> [Zugriff 13.09.2019]

„distinktive Merkmale bei Aussprache, Lexik, Syntax und im Stil“ (ebd.) nicht mehr als Fehler angesehen werden, sondern eben als Variante.⁴³

Apus ‚unaussprechlicher Nachname‘ Nahasapeemapetilon wird im Laufe der Serie immer wieder falsch ausgesprochen (vgl. Ausschnitte 2 und 3) und falsch geschrieben (Ausschnitt 4; Abb. 88).⁴⁴ Gezeigt wird dabei, dass ausschließlich ‚weiße‘ männliche Figuren – Repräsentanten der US-amerikanischen (‚westlichen‘) Mehrheitsgesellschaft – den Nachnamen



Abb. 88: Titelblatt des Springfield Shopper (TC 08:49)

falsch aussprechen. Das Stereotyp des ‚unaussprechlichen Namens‘ wird so zu einem *running gag* für ein ‚weißes‘ (männliches) Publikum. Zudem scheint es niemanden zu interessieren, wie der Name richtig lautet. Auch Apu beschwert sich nie und versucht auch nicht, die ‚weißen‘ Figuren zu korrigieren. Im Unterricht gilt es diesen Figurenkonstellationen nachzuspüren und somit die unterschiedliche Positionierung von ‚Weißen‘ und Migrant_innen sichtbar zu machen, durch die ein Verlachen der migrantischen Figur

möglich wird. Zu diskutieren wäre zudem, inwiefern das Verlachen von Apu aufgrund seines ‚unaussprechlichen Nachnamens‘ problematisch ist (vgl. 6.4).

Auch Apus vermeintlich ‚typisch indischer‘ Akzent (Ausschnitt 5) ist ein Stereotyp, das ihn zum Migrant aus Südasien macht. Erschaffen wurde Apus Akzent vom US-amerikanischen Schauspieler Hank Azaria, der seit Beginn der Serie die Stimme von Apu ist. In der deutschen Synchronfassung wird Apu mit einem abgeschwächten ‚indischen‘ Akzent gesprochen, jedoch auch hier ist er eindeutig als ‚fremd‘ zu erkennen.⁴⁵ In der englischen wie auch in der deutschen Version sind nachfolgende Merkmale kennzeichnend für Apus ‚brown voice‘ (Davé 2013: 41):

- /t/ wird als stimmloser retroflexer Plosiv ausgesprochen
- Rhotisches /r/ an jeder Position

⁴³ Englisch gehört zum kolonialen Erbe Indiens. Vom 16. bis ins 19. Jahrhundert war es vor allem die britische *East India Company*, die für die „koloniale [und sprachliche] Durchdringung“ (Stuchtey 2010: 2; eigene Einfügung) Indiens verantwortlich war. Da in Indien „über 200 Sprachen“ (Volkman 2010: 116) gesprochen werden, blieb Englisch auch nach der Unabhängigkeit im Jahr 1947 die wichtigste Zweitsprache des Landes. Nach Volkman (ebd.) sprechen „etwa 90 Millionen Einwohner_innen Indiens fließend Englisch“ (eigene Einfügung), wodurch Indien nach den USA und Großbritannien die meisten englischsprachigen Sprecher_innen aufweist.

⁴⁴ Der Fehler in Apus Nachnamen ist in der Endsilbe ‚versteckt‘ (Nahasapeemapeti-**lan** anstatt korrekt Nahasapeemapeti-**lon**), weshalb er leicht übersehen respektive überhört wird. Inwiefern diese ‚im Detail versteckte‘ satirische Anspielung das Stereotyp des ‚unaussprechlichen Namens‘ *ad absurdum* führt, könnte ebenfalls in der Klasse thematisiert werden. Als weiteres Beispiel für die Falschschreibung könnte Apus gefälschter Reisepass gezeigt werden (vgl. Kapitel 7.4, Abb. 85).

⁴⁵ Die deutschen Synchronsprecher von Apu sind Peter Musäus (Staffel 1), Ivar Combrinck (Staffel 6) und Tobias Lelle (Staffel 2 - 5 und ab Staffel 7). Quelle: Apu Nahasapeemapetilon (o. D.): https://simpsonspedia.net/index.php/Apu_Nahasapeemapetilon [Zugriff 02.11.2019]

- /g/ als stimmhafter velarer Implosiv

Anhand dieses Beispiels wird folgendes deutlich (vgl. 5.5): Erstens schreiben *Die Simpsons* als Repräsentant_innen der US-amerikanischen Mehrheitsgesellschaft der indo-amerikanischen Minderheit einen vermeintlich ‚typischen‘ Akzent zu, wodurch eine Abwertung stattfindet (Verlachen aufgrund eines „Wissen *über* andere“, Hall 1994: 154). Zudem wird sichtbar, dass der Sprachakzent als signifikantes Merkmal einer bestimmten *natio-ethno-kulturellen* Gruppe angesehen wird. Zweitens dient Apus ‚indischer‘ Akzent ausschließlich der Belustigung der ‚weißen‘ Mehrheitsgesellschaft. Im Unterricht gilt es das und auch die daraus resultierenden Probleme zu thematisieren, mit denen Migrant_innen in ‚westlichen‘ Gesellschaften im Allgemeinen aber auch hierzulande konfrontiert sind (vgl. 6.4 und 6.5).

Ideen für den Unterricht

Sprache gilt als Schlüssel der Integration (Esser 2006: i). „Sprachen und Sprachakzente“ können dabei als „Symbole von Zusammengehörigkeit oder auch Fremdheit wirken und zu Abgrenzungen oder Diskriminierungen führen“ (ebd.). Im Sinne eines medienreflexiven Unterrichts in der Migrationsgesellschaft kann nun anhand der ausgewählten Ausschnitte (1 - 5) eine Auseinandersetzung damit stattfinden, wie sprachliche Differenzmerkmale – Rechtschreibfehler, Klang des Namens („unaussprechlicher Name“) und Sprachakzent – bewusst konstruiert werden, um eine Figur als ‚fremd‘ und ‚nicht-zugehörig‘ zu konstruieren. Nachfolgende Vorgangsweise wäre dabei möglich:

- Die einzelnen Ausschnitte (1 - 5) sukzessive sichten, um den verschiedenen sprachlichen Differenzmerkmalen zur Herstellung und Manifestation von Fremdheit in den *Simpsons* nachzuspüren.
- Auch eine Sichtung ‚nach Bedarf‘ ist möglich. So könnte beispielsweise Ausschnitt 5 herangezogen werden, um nur auf den Sprachakzent einzugehen.

Ausschnitt 1 ist ein Standbild aus der Episode *Apu der Inder (Homer and Apu, S05E13)* und zeigt eine übersichtige Totale des Arbeitsplatzes von Apu, auf dem der Name des Supermarkts ‚Kwik-E-Mart‘ gut zu lesen ist. Für eine Einführung ins Thema ‚sprachliche Konstruktionen von Fremdheit – sprachliche (satirische) Stereotype‘ bietet sich das Verfahren *Arbeit mit der Mehrsprachigkeit* nach Abraham (2012: 98 - 100) an. Im Englisch-Unterricht könnte das Standbild (Abb. 89) ohne jeglichen Kommentar als Impuls dafür verwendet werden, die

Schreibung von ‚quick‘ zu berichtigen oder die phonetische Schreibweise dieses Worts zu thematisieren.



Abb. 89: Der Kwik-E-Mart (TC 00:53)

In der Reflexion wäre zu fragen: Warum steht auf dem Schild ‚Kwik-E-Mart‘ und nicht ‚Quick-E-Mart‘? Weshalb wirkt es komisch, dass hier ‚kwik‘ steht? Was für ein Geschäft könnte das sein? Welche Figur oder Gruppe könnte die_der Eigentümer_in des Ladens sein und wer könnte dort arbeiten? Wer oder welche Gruppe hat diesem Geschäft den Namen ‚Kwik-E-Mart‘ gegeben? Haben die Schüler_innen erkannt, dass durch diesen Rechtschreibfehler Fremdheit konstruiert und Verlassen erzeugt wird, könnten sie versuchen, einen neuen nicht abwertenden Supermarkt-Namen zu kreieren, denn ‚die Fremden‘ entstehen erst durch den Diskurs ‚Fremdheit‘ also beispielsweise durch diesen Rechtschreibfehler. Das bedeutet jedoch, und das ist essentiell für die Migrationsgesellschaft, wenn dieses sprachliche Differenzmerkmal wegfällt, Sprache also verändert wird, führt das auch zu einer Veränderung der Gesellschaft. Mit hoher Wahrscheinlichkeit können zumindest einige der Schüler_innen den ‚Kwik-E-Mart‘ als Arbeitsplatz von Apu identifizieren (vgl. 4.4). Um dieses Vorwissen zu aktivieren, könnten die Lernenden arbeitsteilig eine (kurze) Charakterisierung von Apu verfassen (*Klärendes Schreiben* nach Abraham 2012: 82) und diese im Plenum vortragen. Zu reflektieren gilt es, was der Rechtschreibfehler im Supermarkt-Namen über Apu aussagt. Haben die Lernenden erkannt, dass der Rechtschreibfehler bewusst kreiert wurde, um Apu als ‚indisch‘, ‚fremd‘ und somit generell als ‚Ausländer‘ zu konstruieren, könnte dies motivieren, nach weiteren sprachlichen Konstruktionen von Fremdheit zu suchen. Außerdem wäre zu fragen: Wer sind die *Simpsons*-Produzenten? Wer ist Apu? Welche Gruppe lacht hier über wen (welche andere Gruppe)? Welches Stereotyp wird hier sichtbar?

Die Ausschnitte 2 und 3 sind Beispiele dafür, dass Apu über das Stereotyp des ‚unaussprechlichen Namens‘ wiederholt als ‚fremd‘ konstruiert wird. Dabei zeigen die Ausschnitte zweierlei: Erstens wird der Name nur von ‚weißen‘ Figuren, hier von ‚weißen‘ Männern, falsch ausgesprochen. Zweitens reagiert die migrantische Figur Apu nicht auf die falsche Aussprache. Wie aber würden die Lernenden reagieren, wenn sie an Apus Stelle wären? Um herauszufinden, ob sie ebenfalls schweigen oder aber die (männlichen) Gesprächspartner auf den Fehler aufmerksam machen würden, könnten die Schüler_innen in die Rolle von Apu schlüpfen und an seiner Stelle sprechen. Ohne vorherige Kenntnis der Ausschnitte könnten auf Basis der nachfolgenden drei Transkripte (Handout 1 - 3) arbeitsteilig eigene Antworten – in satirischer Manier – niedergeschrieben werden (*Poetisches Schreiben*, Abraham 2012: 82).

Handout 1: Transkript aus *Apu der Inder (Homer and Apu, S05E13, TC 19:08 - 19:12, Ausschnitt 2)*

James Woods: Hey, Sie sind doch Apu Nahasapeemapetilan, hab ich recht oder irgendwie so ähnlich. Sie sind ein Spitzen-Mann und hier in der Stadt eine Legende. Darf ich fragen, ob es stimmt, dass Sie einmal 96 Stunden hintereinander durchgearbeitet haben?

Apu Nahasapeemapetilon: _____

Handout 2: Transkript aus *Apu der Inder (Homer and Apu, S05E13, TC 19:08 - 19:12, Ausschnitt 2)*

James Woods: Hey, Sie sind doch Apu Nahasapeemapetilan, hab ich recht oder irgendwie so ähnlich.

Apu Nahasapeemapetilon: _____

Handout 3: Transkript aus *Schon mal an Kinder gedacht? (Eight Misbehavin'*, S11E07, TC 13:26 - 13:32, Ausschnitt 3)

Zirkusdirektor: Mr. Nahasa...pasa... ach, vergessen wir's. Sie machen den Eindruck als brauchen Sie dringend Hilfe. Kommen Sie mit.

Apu Nahasapeemapetilon: _____

Da die Figur James Woods in Ausschnitt 2 einen längeren Text spricht, der möglicherweise davon ablenkt, dass er den Nachnamen Apus falsch ausspricht (Nahasapeemapeti-**lan** anstatt Nahasapeemapeti-**lon**), wurde ein zweites Handout (2) mit einer verkürzten Textpassage erstellt. Eine anschließende Präsentation der Dialoge im Plenum könnte eine Diskussion darüber entfachen, inwiefern die Falschschreibung komisch wirkt und welches Stereotyp hier sichtbar wird. Jedenfalls ist interessant, ob die Lernenden Apu Redemacht zugestehen. Eine Sichtung der beiden Ausschnitte erlaubt einen Vergleich der eigenen Ideen mit dem Original. Abschließend wäre zu reflektieren: Weshalb reagiert Apu im Ausschnitt nicht, wenn sein Nachname falsch ausgesprochen wird? Wie habt ihr darauf reagiert? Wer ist Apu und wer sind seine Gesprächspartner? Warum wirkt es komisch, wenn der Nachname falsch ausgesprochen wird? Warum ist es problematisch, wenn Apus Nachname von ‚weißen‘ Figuren immer wieder falsch ausgesprochen wird?

Im kurzen Ausschnitt 4 zeigt sich ebenfalls das Stereotyp des ‚unaussprechlichen Namens‘, dieses Mal jedoch wird Apus Nachname nicht falsch ausgesprochen, sondern falsch geschrieben und zwar auf dem Titelblatt des *Springfield Shopper* (Abb. 90).



Abb. 90: Titelblatt des *Springfield Shopper* (TC 08:49)

Eine Auseinandersetzung mit diesem Stereotyp könnte über Leserbriefe geschehen, in denen die Lernenden die Zeitung auf den Fehler im Nachnamen der migrantischen Figur Apu aufmerksam machen (*Rhetorisches Schreiben* nach Abraham 2012: 82). Die Briefe könnten in satirischer Weise verfasst werden, um den Techniken der Gattung nachzuspüren. Sie könnten aber auch der Wirklichkeit nachempfunden sein und die eigene Meinung beinhalten. Letzteres ermöglicht den Schüler_innen einen konkreten Bezug zur Realität herzustellen.

Apus ‚typischer‘ Sprachakzent – seine „*brown voice*“ (Davé 2013: 41) – ist ein distinktives Merkmal für seine indische Herkunft. Anhand von Ausschnitt 5 kann nun Apus stereotypischem Akzent und seiner Konstruktion nachgespürt werden. Hier bietet sich ein Arbeitsauftrag an, der den Lernenden ermöglicht, sich ausschließlich auf den Ton und somit auf die gesprochene Sprache zu konzentrieren. So könnte während des mehrmaligen Vorspielens der Tonspur des Ausschnitts sprachliche Auffälligkeiten notiert werden (*Arbeit mit ausgewählten Sequenzen (Clips)* nach Abraham 2012: 92 - 94). Das nachfolgende Transkript gibt den Inhalt der Szene wieder; die rote Markierung verdeutlicht die Betonung des rhotischen /r/, die blaue hebt das /t/ hervor, das als stimmloser retroflexer Plosiv ausgesprochen wird und die grüne Kennzeichnung markiert das /g/, welches stimmhaft velar aber implosiv (deutsch: plosiv) erzeugt wird.

Transkript Ausschnitt 5, TC 05:44 - 06:00 (Apu telefoniert mit seiner Mutter)

Apu: Ja ganz recht, Mutter. Ich bin bereits verheiratet. Du meinst, warum ich dir das bisher verschwiegen hab. Na ja, äh, der Grund ist, äh, hm...(leise) wo sind die süßen Brötchen...(wieder laut) äh,

tja, ich hatte Angst, dass du das nicht verstehst. Ich muss Schluss machen. Mach's gut. Ich liebe dich (einige Kussgeräusche).

Nachdem im Plenum die sprachlichen Auffälligkeiten dieser Szene besprochen wurden, könnten die Schüler_innen in einem weiteren Arbeitsschritt die Rolle des Sprechers übernehmen und anhand des Transkripts den Text so einsprechen, dass die sprachlichen Merkmale der „*brown voice*“ (Davé 2013: 41) gut zu hören sind. Dies könnte in einem fingierten Synchronstudio passieren. Nach dem Abspielen der eigenen Sprachaufnahmen zur Bildebene des Ausschnitts könnte über eine Recherche-Aufgabe der Frage nachgegangen werden, wie Hank Azaria Apus ‚indischen‘ Akzent konstruiert hat. In der Reflexion wäre zu fragen: Ist Apu ein Migrant aus Indien oder aus Pakistan? Was zeigt sich in dieser Pauschalisierung? Warum ist es problematisch, dass Apus Akzent von einem ‚weißen‘ Sprecher konstruiert wurde? Welche Gruppe lacht, wenn Apu in seinem ‚indischen‘ Akzent spricht und welche Gruppe nicht? Warum spricht Apu im Telefongespräch mit seiner Mutter nicht in seiner Erstsprache?

Ziel dieses Kapitels ist es, durch die erworbene Medienkompetenz zu erkennen, wie im ‚westlichen‘ Zugehörigkeitsdiskurs anhand von sprachlichen Stereotypen wie Sprachakzent, Klang des Namens (‚unaussprechlicher Name‘) und Rechtschreibfehler ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ konstruiert wird und welche Ausgrenzungen und Diskriminierungen damit einhergehen.

8. Schlussbemerkung

Die Simpsons bieten eine Vielzahl an migrationsgesellschaftlich relevanten Themen, auf die sie in satirischer Weise anspielen. Jedoch, und das hat diese Arbeit gezeigt, bedarf es eines medienreflexiven Unterrichts im Sinne der Migrationspädagogik, damit Lernende die satirischen Hinweise auf ‚westliche‘ Zugehörigkeitsordnungen und diskursive Konzepte und Praxen zur Unterscheidung zwischen ‚Zugehörigen‘ und ‚Nicht-Zugehörigen‘ sowie auf Probleme von ‚westlichen‘ Gesellschaften wahrnehmen und benennen können.

Den satirischen Anspielungen respektive dem zentralen Gestaltungsmittel der Zeichentrickserie – den satirischen Stereotypen – folgend, konnten in dieser Arbeit ein Mythos nationaler Homogenisierung entlarvt sowie koloniale und postkoloniale Konzepte ‚der Anderen‘ und Praxen von *Othering* dekonstruiert werden. Insbesondere anhand der migrantischen Figur Apu Nahasapeemapetilon konnte gezeigt werden, wie sich die binäre Ordnung ‚westlicher‘

Zugehörigkeitsdiskurse in „Stereotypenregime[n]“ (Castro Varela und Dhawan 2007: 37) zur Unterscheidung zwischen der ‚Wir-Gruppe‘ und den „natio-ethno-kulturell Andere[n]“ (Mecheril 2010: 13) manifestiert. Dabei wurde deutlich, dass die im Rahmen dieser Arbeit gestellte Forschungsfrage positiv beantwortet werden kann, da sich die Komikserie und Apu für eine Auseinandersetzung mit satirischen Stereotypen im Sinne eines medienreflexiven Unterrichts in der Migrationsgesellschaft besonders eignen.

Einerseits ist Apu ‚Gastarbeiter‘, ‚hochqualifizierter Zuwanderer‘ und „Vertreter der Dritten Welt“ (Tuncel und Rauscher 2002: 163) und andererseits ist er auch eine ‚hybride‘ Figur, der soziale Mehrfachzugehörigkeit zuerkannt wird. Als ‚Gastarbeiter‘, ‚Bildungsausländer‘ und ‚Computerinder‘ (re-)konstruiert, konnten über die Dekonstruktion der Figur respektive dieser (satirischen) Stereotype, Konzepte zur Nutzung ‚der Anderen‘ als Arbeitskräfte sichtbar und für die Ökonomische Bildung fruchtbar gemacht werden. Für die Historische Bildung wurden Ausschnitte mit Apu analysiert und didaktisiert, in denen Satire auf eine Dimension von *Othering* – die koloniale Praxis der Menschenschauen und Völkerschauen – hinweist. Als „Vertreter der Dritten Welt“ (Tuncel und Rauscher 2002: 163) konnten anhand von Apu das postkoloniale Konzept ‚Dritte Welt‘ und die Stereotype ‚Kinderreichtum‘ und ‚Überbevölkerung‘ sowie die kolonialen Stereotype ‚wild‘ und ‚primitiv‘ sichtbar und für die Politische Bildung zugänglich gemacht werden. Eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Stereotypen Rechtschreibfehler, Klang des Namens und ‚fremder‘ Sprachakzent, anhand derer Apu als ‚Anderer‘ markiert wird, fand im Rahmen der Sprachlichen Bildung statt. Doch Apu wird nicht in der Serie nur als stereotypischer ‚Fremder‘ (re-)konstruiert, sondern auch als „natio-ethno-kulturell changierende Erscheinung“ (Mecheril 2001: 43), die durch seine nicht-assimilierende Integration und somit über seine Mehrfachzugehörigkeit zum Ausdruck kommt. So wurden Szenen und Figurenkonstellationen, in denen Apus soziale Integration durch seine Freundschaft mit den Protagonist_innen, die Mitgliedschaft in Homers Bowling-Team und bei der Feuerwehr von Springfield offensichtlich wird, untersucht und Didaktisierungsmöglichkeiten für die Inter- und Transkulturelle Bildung beschrieben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Analysen zeigen, wie ‚westliche‘ und insbesondere europäische Zugehörigkeitsordnungen, diskursive Konzepte und Praxen sowie damit einhergehende Probleme durch satirische Verfremdung von medien-generierten Stereotypen im Allgemeinen und komikerzeugende Inkongruenzen, Übertreibungen und Provokationen im Speziellen sichtbar werden. Zudem wurde deutlich, dass Migrant_innen weder Rede- noch Handlungsmacht besitzen und ihre Anliegen und Sorgen für die Mehrheitsgesellschaft nicht von Interesse sind. Den Problemen,

die durch Apus Konstruktion als stereotypischer Inder mit ‚indischem‘ Sprachakzent, ‚unaussprechlichem Namen‘ und als ‚gewiefter‘ und ‚krimineller‘ Migrant offensichtlich werden, wurde im Detail nachgegangen. Das Ergebnis macht klar, dass diese negativen Stereotype zu einem Verlachen von (indischstämmigen) Migrant_innen aufgrund eines „Wissen[s] über Andere“ (Hall 1994: 154) führen. Die Erkenntnis daraus: Einerseits hinterfragen satirische Stereotype massenmediale Stereotype, wodurch sie einen subversiven Charakter erhalten, andererseits aber reproduzieren sie diese, wodurch die Schmach, die Migrant_innen als ‚Nicht-Zugehörige‘ täglich erleben müssen, zur Schmähung verkommt.

9. Literaturverzeichnis

- About *The Simpsons* (o. D.):
<https://www.fox.com/the-simpsons/article/about-the-show-597bbd8a7600a0002278f4c6/> [Zugriff 10.03.2019]
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (Hrsg.; 2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. 13 - 19.
- Abraham, Ulf (2012): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Agostinelli, Mark (2018): *Satire-day Night Live: Too Political?*
<https://journal.businesstoday.org/bt-online/2018/satire-day-night-live-too-political>
[Zugriff 10.03.2019]
- AKW-Unglück - „Simpsons“ gestrichen (2011):
<https://www.nachrichten.at/nachrichten/ticker/AKW-Unglueck-Simpsons-gestrichen;art449,577436> [Zugriff 10.03.2019]
- Altenberg, Peter (1987): *Expedition in den Alltag: gesammelte Skizzen 1895 - 1898*. Hrsg. von Schweiger, Werner. Wien und Frankfurt: Löcker/S. Fischer. 237.
- Anderson, Benedict (1983, 1991, 2006): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso. 9.
- Apu Nahasapeemapetilon (o. D.):
https://simpsonspedia.net/index.php/Apu_Nahasapeemapetilon [Zugriff 02.11.2019]
- Baacke, Dieter (Hrsg.; 1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle & Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. 31.
- Bachtin, Michail M. (1987): *Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 68 - 69.
- Balzter, Stefan (2013): Wo ist der Witz? Techniken zur Komikerzeugung in Literatur und Musik. In: Ernst, Ulrich; Scheffel, Michael, Zymner Rüdiger (Hrsg.). *Allgemeine Literaturwissenschaft – Wuppertaler Schriften*, Band 18. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 28.
- Beard, Duncan Stuart (2004): Local Satire with a Global Reach: Ethnic Stereotyping and Cross-Cultural Conflicts in *The Simpsons*. In: Alberti, John (Hrsg.). *Leaving Springfield. The Simpsons and the Possibility of Oppositional Culture*. 273 - 291.
- Bergold-Caldwell, Denise; Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. Eine Problematisierung pädagogischer Antworten auf migrationsgesellschaftliche Fragen. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten; Mohseni, Maryam (Hrsg.). *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. 69 - 89.
- Bering, Kunibert (2002): Bezugfelder der Vermittlung visueller Kompetenz. In: Huber, Hans Dieter; Lockemann, Bettina; Scheibel, Michael (Hrsg.). *Bild. Medien. Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*. München: Kopaed. 91.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 97 - 99, 111.
- Booth-Butterfield, Melanie; Wanzer, Melissa B. (2010): Humor and communication in instructional contexts: goal-oriented communication. In: Fassett, Deanna L.; Warren, John T. (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Communication and Instruction*. Los Angeles: Sage. 221 - 239.
- Bonilla-Silva, Eduardo (2003): *Racism Without Racists: Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the US*. Lanham, MD: Rowan and Littlefield. 3 - 20.

- Breinig, Helmbrecht (1984): *Satire und Roman. Studien zur Theorie des Genrekonflikts und zur satirischen Erzählliteratur der USA von Brackenridge bis Vonnegut*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 69.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.; 2007): *Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung*. In: *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW. https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/reader/Re-Praesentationen.pdf. 7 - 28. [Zugriff 03.03.2019]
- Brummack, Jürgen (1971): *Zu Begriff und Theorie der Satire*. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte (DVjs)* 45. 276.
- Bundesministerium für Inneres (2020). „*Rot-Weiß-Rot – Karte“ für Studienabsolventen – Antrag*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/2/2/Seite.120229.html [Zugriff 13.01.2020]
- Camfield, Gregg (2018): *Is Satire Compatible with Free Speech? Studies in American Humor*, Vol. 4(2). Pennsylvania: The Pennsylvania State University. 1.
- Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita (2007): *Migration und die Politik der Repräsentation*. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.). *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW. https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/reader/Re-Praesentationen.pdf. 29 - 46. [Zugriff 03.03.2019]
- Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: Transcript Verlag. 28.
- Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril, Paul (Hrsg., 2010): *Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Klaus (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 23 - 42.
- Czeike, Felix (1956): *Wirtschafts- und Sozialpolitik der Gemeinde Wien in der ersten Republik (1919 – 1934)*, Band 1. Wien: Verlag für Jugend und Volk. 61 - 63. <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Lustbarkeitsabgabe> [Zugriff 25.08.2019]
- Daude, Daniele (2017): *Das Paradoxon Dieudonné*. In: Leontiy, Halyna (Hrsg.). *(Un)Komische Wirklichkeiten. Komik und Satire in (Post-)Migrations- und Kulturkontexten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 49 - 79.
- Davé, Shilpa S. (Hrsg.; 2005). *Apus Brown Voice: Cultural Inflection and South Asian Accents*. In: Davé, Shilpa; Nishime, LeiLani; Oren, Tasha (Hrsg.). *East Main Street: Asian American Popular Culture*. New York: New York University Press. 313 - 336.
- Davé, Shilpa S. (2012): *Matchmakers and cultural compatibility: Arranged marriage, South Asians, and American television*. *South Asian Popular Culture*, Vol. 10(2). 167 - 183.
- Davé, Shilpa S. (2013): *Indian Accents: Brown Voice and Racial Performance in American Television and Film*. Urbana: University of Illinois Press.
- Diedrichsen, Diedrich (2000): *Apus Lehren. Einwanderungsland Deutschland (2): Im Streit um die germanische Green Card wurden fröhlich kulturelle Stereotype instrumentalisiert – ganz wie es dem Kapital gefällt*. In: *taz Online Archiv*. <http://www.taz.de/!1244048/> [Zugriff 10.12.2018]
- Die Simpsons* (o. D.): <https://www.fernsehserien.de/die-simpsons> [Zugriff 10.03.2019]
- Die Simpsons - Bart köpft Ober-Haupt/The Telltale Head* (o. D.): <https://www.fernsehserien.de/die-simpsons/folgen/1x08-bart-koepft-ober-haupt-62041> [Zugriff 13.09.2019]
- Dreesbach, Anne (2005): *Gezähmte Wilde: die Zurschaustellung „exotischer“ Menschen in Deutschland 1870 - 1940*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.

- Dreesbach, Anne (2012): Kolonialausstellungen, Völkerschauen und die Zurschaustellung des „Fremden“. In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.). *Europäische Geschichte Online (EGO)*. <http://www.ieg-ego.eu/dreesbacha-2012-de> [Zugriff 12.02.2019]
- Engel, Antke (2005): Entschiedene Interventionen in der Unentscheidbarkeit. Von queerer Identitätskritik zur VerUneindeutigung als Methode. In: Harders, Cilia; Kahlert, Heike; Schnindler, Delia (Hrsg.). *Forschungsfeld Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 259 - 282.
- Erdheim, Mario (1996): Das Eigene und das Fremde. Ethnizität, kulturelle Unverträglichkeit und Anziehung. In: Haase, Helga (Hrsg.). *Ethnopschoanalyse: Wanderungen zwischen den Welten*. Stuttgart: Verlag Internationaler Psychoanalyse. 181.
- Esser, Hartmut (Hrsg.; 2006): Migration, Sprache und Integration: Die AKI-Forschungsbilanz kurz gefasst. In: *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493>. i. [Zugriff 10.12.2018]
- EU Blue Card Germany (2019): <http://www.bluecard-eu.de/eu-blue-card-germany/> [Zugriff 22.02.2019]
- Faulstich, Werner (2002): Grundkurs Filmanalyse. München: Wilhelm Fink Verlag. 9.
- FilmABC – Institut für angewandte Medienbildung und Filmvermittlung (2013): *Die Simpsons*. http://www.filmabc.at/documents/59_FilmheftFilmABC_Simpsons.pdf [Zugriff 21.03.2019]
- Fink, Moritz (2015): *Politische Bildung in Gelb? 25 Jahre „Die Simpsons“ und die gesellschaftspolitische Relevanz der Satire*. Akademie-Kurzanalyse, Band 1. Tutzing: Akademie für Politische Bildung.
- Foreign Broadcasters (2019): https://simpsonswiki.com/wiki/Foreign_broadcasters [Zugriff 10.03.2019]
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag. 27, 30.
- Francis, Rohin (2017): *In Defence of The Simpsons‘ Apu Nahasapeemapetilon. A Racist Caricature? Not really*. <https://barficulture.tv/culture/97> [Zugriff 04.03.2019]
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 172 - 186, 202.
- Fry, Heather; Ketteridge, Steve; Marshall, Stephanie (Hrsg.; 2003): „Understanding Student Learning“. In: *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, 2. Aufl. London: Routledge. 10.
- Fuchs, Brigitte (2003): „Rasse“, „Volk“, *Geschlecht. Anthropologische Diskurse in Österreich 1850 - 1960*. Frankfurt/New York: Campus Verlag. 125.
- Gottschlich, Pierre (2011): Apu, Neela, and Amita. Stereotypes of Indian Americans in Mainstream TV Shows in the United States. *Internationales Asienforum*, Vol. 42(3 - 4). 279 - 298. Online: <https://crossasia-journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/iaf/article/view/155/150>. [Zugriff 10.02.2019]
- Göktürk, Deniz (2000): Migration und Kino – Subnationale Mitleidskultur oder transnationale Rollenspiele? In: Chiellino, Carmine (Hrsg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart: Metzler. 330.
- Grossberg, Lawrence; Wartella, Ellen; Whitney, D. Charles; Wise, J. Macgregor (Hrsg.; 2006): *Media Making: Mass Media in a Popular Culture*. London: Sage Publications, Inc. 184.
- Gruteser, Michael; Klein, Thomas; Rauscher, Andreas (Hrsg.; 2002): *Subversion zur Prime-Time. „Die Simpsons“ und die Mythen der Gesellschaft*. Marburg: Schüren Verlag. 11 - 17.

- Hager, Christa (2016): Nackt müsst ihr sein natürlich. In: *Wiener Zeitung Online*. https://www.wienerzeitung.at/_wzo_daten/media/Storytelling/prater/menschenzoos.html#zoos [Zugriff 12.02.2019]
- Halbwachs, Maurice (1950, 1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: Enke.
- Hall, Stuart (Hrsg.; 1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument-Verlag. 154, 218.
- Haynes, Lee (2005): *The Simpsons Archive: Who's Who? In Springfield*. <https://www.simpsonsarchive.com/guides/whoiswho.html> [Zugriff 10.05.2019]
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): Phänomenologie des Geistes. *Projekt Gutenberg Online*. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/phanomenologie-des-geistes-1656/1> [Zugriff 29.01.2019]
- Hellmann, Kai-Uwe (1998): Fremdheit als soziale Konstruktion: eine Studie zur Systemtheorie des Fremden. In: Münkler, Herfried (Hrsg.): *Die Herausforderung durch das Fremde. Forschungsberichte/Interdisziplinäre Arbeitsgruppen*, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Band 5. Berlin: Akademie Verlag. 407.
- Henry, Matthew A. (2012): *The Simpsons, Satire, and American Culture*. New York: Palgrave Macmillan. 2, 7 - 9.
- Hickethier, Knut (2012): Populäre Fernsehserien zwischen nationaler und globaler Identitätsstiftung. In: Kelleter, Frank (Hrsg.): *Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript Verlag. 353 - 356.
- Homer and Apu References (o. D.): https://simpsonswiki.com/wiki/Homer_and_Apu/References [Zugriff 16.05.2019]
- Horgan, Jennifer (2003): Lecturing for Learning. In: Fry, Heather; Ketteridge, Steve; Marshall, Stephanie (Hrsg.): *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, 2. Aufl. London: Routledge. 75 - 90.
- Hsu, Hua (2017): The Soft Racism of Apu from “The Simpsons”. <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-soft-racism-of-apu-from-the-simpsons> [Zugriff 22.02.2019]
- Immigrants (o. D.): <https://simpsons.fandom.com/wiki/Category:Immigrants> [Zugriff 26.02.2019]
- Januschek, Franz (Hrsg.; 2016): Flucht_Punkt_Sprache. Editorial. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, Heft 89. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. 7 - 16.
- Kachel, Jörg C. (2002): Topographia Americana. There's no Place like Home! In: Gruteser, Klein und Rauscher (Hrsg.). *Subversion zur Prime-Time. „Die Simpsons“ und die Mythen der Gesellschaft*. Marburg: Schüren Verlag. 169.
- Kalpaka, Annita; Mecheril Paul (Hrsg.; 2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Klaus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 77 – 98.
- Kent, David (2014): *Germany fans spark FIFA racism probe after wearing black face paint and afro wigs for World Cup clash with Ghana*. <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2665962/Germany-fans-spark-Fifa-investigation-wearing-black-face-paint-afro-wigs-World-Cup-clash-Ghana.html> [Zugriff 21.12.2019]
- Klatt, Jöran (2014): Die Schildbürger von Springfield. *Die Simpsons*, eine amerikanische Politikserie. In: Walter, Franz (Hrsg.): *Politikserien. Indes. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, 4. Ausgabe. 110 - 119.
- Kolb, Holger (2005): *Hintergrund*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/57441/hintergrund> [Zugriff 22.02.2019]

- Kondabolu, Hari (2017): *The Problem with Apu*.
https://www.youtube.com/results?search_query=the+problem+with+apu [Zugriff 22.02.2019]
- Kotthoff, Helga; Jashari, Shpresa; Klingenberg, Darja (2013): *Komik (in) der Migrationsgesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. 23, 33.
- Kumai, Shion (2016): Wege zu mehr Vielfalt in den Medien. Hindernisse und Möglichkeiten für die journalistische Praxis in der Berichterstattung über Migrationsthemen. In: Ruhrmann, Georg; Shooman, Yasemin; Widmann, Peter (Hrsg.): *Media and Minorities. Questions on Representation from an International Perspective*. Schriften des Jüdischen Museums Berlin, Band 4. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht. 228.
- Kurianowicz, Tomasz (2017): *Wer lacht, ist eine Frage der Macht*.
<https://www.zeit.de/kultur/2017-12/simpsons-simpsons-rassismus-apu-indisch-humor> [Zugriff 22.02.2019]
- Kwik-E-Mart (o. D.):
<https://simpsonspedia.net/index.php?title=Kwik-E-Mart> [Zugriff 12.04.2019]
- Lorber, Verena (2016): „Wir brauchten Arbeitskräfte“: Das „Gastarbeitersystem“ in Österreich als spezifische Form transnationaler Arbeitsmigration. In: Eigenmann, Philipp; Geisen, Thomas; Studer, Tobias. *Migration und Minderheiten in der Demokratie. Politische Formen und soziale Grundlagen der Partizipation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 221 - 239.
- Luhmann, Niklas (1996): *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 9.
- Matthias, Dieter (1993): Typen, Rollen, Schemata. *Die Simpsons* als Spiegel menschlichen Verhaltens. *Praxis Deutsch* 20(121). 57 - 61.
- Mecheril, Paul (2001): Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom „Kulturkonflikt“ zur „Hybridität“. *Diskurs* 10(2). 42 - 44.
- Mecheril, Paul (2008): Der Begriff der Zugehörigkeit als migrationspädagogischer Bezugspunkt. In: Rendtorff, Barbara; Burckhart, Svenia (Hrsg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer. 77.
- Mecheril, Paul (Hrsg.; 2010): Migrationspädagogik. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Klaus. *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 7 – 22.
- Mecheril, Paul (2015): *Kulturell-Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011 – 2015“. 2 - 3. <http://publikation.kulturagentenprogramm.de/detailansicht.html?document=148> [Zugriff 15.01.2019]
- Mecklenburg, Norbert (2006): Leben und Erzählen als Migration. Intertextuelle Komik in *Mutterzunge* von Emine Sevgi Özdamar. *Literatur und Migration. Text + Kritik*, Sonderband. 90.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (MPFS) (Hrsg.; 2014): KIM-STUDIE 2014. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger.
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf [Zugriff 01.12.2019]
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (MPFS) (Hrsg.; 2018): JIM-STUDIE 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [Zugriff 01.12.2019]
- Meyer, Tania (2016): *Gegenstimmgebung. Strategien rassismuskritischer Theaterarbeit*. Bielefeld: Transcript Verlag. 153.

- Migrationsplattform der österreichischen Bundesregierung (o. D.):
https://www.migration.gv.at/de/willkommen/?no_cache=1 [Zugriff 22.02.2019]
- Mittell, Jason (2012): Narrative Komplexität im amerikanischen Gegenwartsfernsehen. In: Kelleter, Frank (Hrsg.). *Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion*. Bielefeld: Transcript Verlag. 97 - 122.
- Nassehi, Armin (1995): Der Fremde als Vertrauer. Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47(3). 452.
- Nokel, Caroline (2017): *Konzerne als Retter – Das Geschäft mit der Entwicklungshilfe*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=39&v=KlylsEzPR9Q [Zugriff 27.07.2019]
- Nunan, David (1999): *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Palucki, Maciej Tadeusz (2014): *Opernball: „Blackface“-Skandal um Kim Kardashian*. <https://www.diepresse.com/1568753/opernball-blackface-skandal-um-kim-kardashian> [Zugriff 21.12.2019]
- Peacock, Matthew (1997): The Effect of Authentic Materials on The Motivation of EFL Learners”. *ELT Journal*, 51(2). 144 - 156.
- Pelizaesus, Ludolf (2011): *Der Kolonialismus: Geschichte der europäischen Expansion*. Wiesbaden: Marixverlag. 13 - 14.
- Pinsky, Mark I. (2001): *The Gospel According to The Simpsons: The Spiritual Life of The World’s Most Animated Family*. Louisville/Kentucky: Westminster John Knox Press (WJK). 2.
- Pirandello, Luigi (1908, 1986): *Der Humor*. Aus dem Italienischen von Johannes Thomas. Mindelheim: Sachon. 162.
- Prashad, Vijay (2000). *The Karma of Brown Folk*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 170.
- Producers (o. D.):
<https://simpsons.fandom.com/wiki/Category:Producers> [Zugriff 13.01.2020]
- Rathmann, Claudia (2010): Alles ist möglich!? Zeichentrickserien im Deutschunterricht. In Maiwald, Klaus; Josting, Petra (Hrsg.): *Comics und Animationsfilme*. München: Kopaed. 94 - 107.
- Richter, Hedwig; Richter, Ralf (2012): Die „Gastarbeiter-Welt“: Leben zwischen Palermo und Wolfsburg. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 123 - 124.
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda-Frauenverlag. 22, 136 - 137.
- Ruch, Willibald (1998): *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter. 6.
- Rußegger, Arno (2003): Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Film im Deutschunterricht. ide - Information zur Deutschdidaktik*, Heft 4. Innsbruck/Wien: StudienVerlag. 18.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books/Random House.
- Saran, Rupam (2016): Navigating Model Minority Stereotypes. Asian Indian Youth in South Asian Diaspora. New York: Routledge. 66.
- Schiller, Friedrich (1975, 2004): Über naive und sentimentalische Dichtung. Sämtliche Werke. München: Hanser Verlag vom Deutschen Textarchiv digitalisiert. 12 - 14. http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_naive02_1795/?hl=Satyre&p=18 [Zugriff: 15.1.2019]
- Smith, David (2017): ‚Vanguard of Opposition‘: SNL Adds Spicer to Satire’s Resurgence Under Trump. In: *The Guardian Online*. <https://www.theguardian.com/tv-and->

- radio/2017/feb/11/saturday-night-live-snl-sean-spicer-trump-melissa-mccarthy
[Zugriff 10.03.2019]
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, Jg. 33, Heft 200. 6 - 16.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archive*. History and Theory, Vol. 24(3). Wiley for Wesleyan University. 247 - 272.: http://artsites.ucsc.edu/sdaniel/230/spivak_readingarchive.pdf [Zugriff 29.01.2019]
- Stuchtey, Benedikt (2010): Kolonialismus und Imperialismus von 1450 bis 1950. In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.): *Europäische Geschichte Online (EGO)*. 1 - 2. URL: <http://www.ieg-ego.eu/stuchteyb-2010-de> [Zugriff 04.02.2019]
- The Crazy Indian (2018): *What IS the Problem with Apu? First Hand Experience, Good Riddance Apu!* <https://www.youtube.com/watch?v=x6VuzwVvuUI> [Zugriff 21.12.2019]
- The Simpsons (o. D.): https://simpsonspedia.net/index.php?title=The_Simpsons [Zugriff 10.03.2019]
- Timmons, Heather (2008): Love Guru, Panned in U.S., Heads to India. *The New York Times Online*. <http://www.nytimes.com/2008/06/30/business/media/30guru.html> [Zugriff 20.01.2019]
- Tuncel, N. Devrim; Rauscher, Andreas (2002): Die Mythen des Springfield-Alltags. *Die Simpsons* als Politsatire. In: Gruteser, Michael; Klein, Thomas; Rauscher, Andreas (Hrsg.). *Subversion zur Prime-Time. Die Simpsons und die Mythen der Gesellschaft*. Marburg: Schüren Verlag. 161 - 166.
- Turner, Chris (2005): *Planet Simpson*. London: Ebury. 354 - 355.
- Verein „Fremde werden Freunde“ (o. D.): <https://www.fremdewerdenfreunde.at> [Zugriff 29.05.2019]
- Verhovsek, Johann (Hrsg.; 2018): Museum und Migration. Einblicke in eine kontroverse Diskussion. In: Pöttler, Burkhard, Eisch-Angus, Katharine; Verhovsek Johann (Hrsg.): *Fundstücke europäisch-ethnologischen Forschens: Eine Festschrift für Helmut Eberhart*. Münster/New York: Waxmann. 314.
- Visweswaran, Kamala (1997): Diaspora by Design: Flexible Citizenship and South Asians in U.S. Racial Formations. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, Vol. 6(1). 5 - 29. Online: <https://muse-jhu-edu.uaccess.univie.ac.at/article/448163/pdf> [Zugriff 29.01.2019]
- Volkman, Laurenz (2010): *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 116.
- Weber, Max (1980, 2017): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mosaic Books. 237.
- Yildiz, Erol (2016): Das strategische Geflecht von Migration, Ethnizität und Geschlecht. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Vol. 41(Supp. 3). 32, 41.
- Zeitlinger, Edith (2003): Unterhaltungsfilm im Unterricht? Versuch einer Begründung in Theorie und Praxis. In: Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Film im Deutschunterricht. ide - Information zur Deutschdidaktik*, Heft 4. Innsbruck/Wien: StudienVerlag. 82.
- Zelger, Sabine (Hrsg.; 2017): Komik und Witz. Wege für den Deutschunterricht im Kontext großer Fluchtbewegungen. In: Wintersteiner, Werner; Zelger, Sabine (Hrsg.): *Menschen gehen. ide - Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 1. Innsbruck/Wien: StudienVerlag. 152 - 160.
- Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (2019): *Politische Messages in populären Zeichentrickserien: Die Simpsons*. <https://www.politiklernen.at/site/praxis/unterrichtsideen/article/106168.html> [Zugriff 21.03.2019]

Zusammenfassung / Abstract

In dieser Arbeit werden ‚westliche‘ Zugehörigkeitsverhältnisse sowie diskursive Konzepte und Praxen zur Unterscheidung zwischen ‚Zugehörigen‘ und ‚Nicht-Zugehörigen‘ anhand von theoretischen Texten aufgegriffen, mittels der *Simpsons* und insbesondere der migrantischen Figur Apu Nahasapeemahettilon dekonstruiert und über filmische Verfahren nach Abraham (2012) für einen (fächerübergreifenden) Unterricht im Sinne der Migrationspädagogik fruchtbar gemacht. Konkret werden durch die Dekonstruktion von Apu ‚westliche‘ Konzepte zur Nutzung ‚der Anderen‘ als Arbeitskräfte für die Ökonomische Bildung und eine Dimension von *Othring* – die koloniale Praxis der Menschenschauen und Völkerschauen – für die Historische Bildung zugänglich gemacht. Das postkoloniale Konzept ‚Dritte Welt‘, die Stereotype ‚Kinderreichtum‘, ‚Überbevölkerung‘, ‚wild‘ und ‚primitiv‘ werden über Apu als „Vertreter der Dritten Welt“ (Tuncel und Rauscher 2002: 163) sichtbar gemacht und für die Politische Bildung didaktisiert. Eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Stereotypen Rechtschreibfehler, Klang des Namens und ‚fremder‘ Sprachakzent, anhand derer Apu als ‚Anderer‘ markiert wird, findet im Rahmen der Sprachlichen Bildung statt. Als „natio-ethno-kulturell changierende Erscheinung“ (Mecheril 2001: 43) konstruiert, wird über die Dekonstruktion Apus seine nicht-assimilierende Integration und somit seine Mehrfachzugehörigkeit für die Inter- und Transkulturelle Bildung aufbereitet. Den Problemen, die durch Apus Konstruktion als stereotypischer Inder mit ‚indischem‘ Sprachakzent, ‚unaussprechlichem Namen‘ und als ‚krimineller‘ Migrant offensichtlich werden, wird im Detail nachgegangen. Das Ergebnis zeigt, dass diese negativen Stereotype zu einem Verlassen von Migrant_innen aufgrund eines „Wissen[s] über Andere“ (Hall 1994: 154) führen. Fazit: Satirische Stereotype hinterfragen einerseits massenmediale Stereotype, wodurch sie einen subversiven Charakter erhalten, andererseits aber reproduzieren sie diese, wodurch die Schmach, die Migrant_innen als ‚Nicht-Zugehörige‘ erleben müssen, zur Schmähung verkommt.