

Adoleszenz und Alterität: Aktuelle Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Jakobi, Stefanie (Ed.); Osthues, Julian (Ed.); Pavlik, Jennifer (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Jakobi, S., Osthues, J., & Pavlik, J. (Hrsg.). (2022). *Adoleszenz und Alterität: Aktuelle Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik* (Interkulturalität: Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft, 22). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839460887>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Stefanie Jakobi, Julian Osthues,

Jennifer Pavlik (Hg.)

Adoleszenz und Alterität

Aktuelle Perspektiven der inter-
kulturellen Literaturwissenschaft
und Literaturdidaktik

Stefanie Jakobi, Julian Osthues, Jennifer Pavlik (Hg.)
Adoleszenz und Alterität

Editorial

Differenzen zwischen Kulturen – und die daraus resultierenden Effekte – sind seit jeher der Normalfall. Sie zeigen sich in der Erkundung der »Fremden« schon seit Herodot, in der Entdeckung vorher unbekannter Kulturen (etwa durch Kolumbus), in der Unterdrückung anderer Kulturen im Kolonialismus oder aktuell in den unterschiedlichen grenzüberschreitenden Begegnungsformen in einer globalisierten und »vernetzten« Welt.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit »Interkulturalität« erfuhr entscheidende Impulse durch die »anthropologische Wende« in den Geisteswissenschaften und durch das seit den 1970er Jahren etablierte Fach der Interkulturellen Kommunikation. Grundlegend ist dabei, Interkulturalität nicht statisch, sondern als fortwährenden Prozess zu begreifen und sie einer beständigen Neuauslegung zu unterziehen. Denn gerade ihre gegenwärtige, unter dem Vorzeichen von Globalisierung, Postkolonialismus und Migration stehende Präsenz im öffentlichen Diskurs dokumentiert, dass das innovative und utopische Potenzial von Interkulturalität noch längst nicht ausgeschöpft ist.

Die Reihe **Interkulturalität. Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft** greift die rege Diskussion in den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften auf und versammelt innovative Beiträge, die den theoretischen Grundlagen und historischen Perspektiven der Interkulturalitätsforschung gelten sowie ihre interdisziplinäre Fundierung ausweiten und vertiefen.

Die Reihe wird herausgegeben von Andrea Bogner, Dieter Heimböckel und Manfred Weinberg.

Stefanie Jakobi (Dr. phil.) ist Lektorin am Arbeitsbereich Kinder- und Jugendliteratur und -medien an der Universität Bremen.

Julian Osthues (Dr. phil.) ist Studienrat an einer Gesamtschule in Niedersachsen.

Jennifer Pavlik (Dr. phil.) ist Assistenzprofessorin für ethische und ästhetische Bildung an der Université du Luxembourg.

Stefanie Jakobi, Julian Osthues, Jennifer Pavlik (Hg.)

Adoleszenz und Alterität

Aktuelle Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft
und Literaturdidaktik

[transcript]

Förderung: Open-Access-Publikationsfonds der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen (Mit der Universität Bremen affilierte Autorinnen in alphabetischer Reihenfolge: Laura Beck, Bettina Henzler, Stefanie Jakobi, Hadassah Stichnothe, Karen Struve) sowie Institut für deutsche Sprache, Literatur und für Interkulturalität der Universität Luxemburg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Stefanie Jakobi, Julian Osthues, Jennifer Pavlik (Hg.)**

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Satz: Jan Wenke

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6088-3

PDF-ISBN 978-3-8394-6088-7

<https://doi.org/10.14361/9783839460887>

Buchreihen-ISSN: 2702-9573

Buchreihen-eISSN: 2702-9581

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorwort

Stefanie Jakobi 9

Adoleszenz und Alterität: Perspektiven und Potentiale

Adoleszenz und Alterität

Überlegungen zu einem Forschungsfeld
der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Julian Osthues/Jennifer Pavlik 15

Der Sinn, der Andere und die Literatur

Michael Baum 29

Alterität in migrationsliterarischen Adoleszenzromanen

Heidi Rösch 53

Adoleszenz, Flucht, Migration, Räume und Grenzen

Räumliche Randstellungen

Zum erzählerischen, topographischen und kulturellen Dazwischen
der Adoleszenz

Anna Stemmann 79

**»[U]nd ich dachte einen Moment darüber nach,
auch schwul zu werden«**

Inszenierungen von Adoleszenz und Alterität
in Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*

Cornelia Zierau 101

Dazwischen: Ich

Zu Adoleszenz- und Alteritätserfahrungen nach der Flucht
bei Julya Rabinowich

Laura Beck 123

Von Exits, Grenzen und dem Dazwischen

Alterität, Adoleszenz und Fluchterfahrungen
in zeitgenössischen Adoleszenzromanen

Jana Mikota 143

Adoleszenz, Religion, Gender und Zugehörigkeit

Jüdisch-weibliche Adoleszenz als Alterität in Vanessa F. Fogels

Sag es mir

Hadassah Stichnothe 167

Milch, Maracujasaft und Mondkuchen

Weibliche Adoleszenz aus interkultureller Perspektive
in Susanne Hornfecks *Mulan – Verliebt in Shanghai*
und Stefanie de Velascos *Tigermilch*

Stefanie Jakobi 185

Nofretete-Mädchen als Aufstörende des Adipositas-Mythos

Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz im Deutschunterricht
am Beispiel von Stefanie Höflers *Tanz der Tiefseequalle*

Magdalena Kibling 209

Kinder als Figuren und Mittler des Fremden

Zur filmischen Darstellung, Erfahrung und Reflexion von Alterität

Bettina Henzler 229

Qui est l'autre?

Adoleszenz und Alterität in der aktuellen Jugendliteratur aus Québec
(2006-2019)

Meike Hethey/Karen Struve 255

Vorwort

Stefanie Jakobi

Fremdheit sei »kein statischer Zustand« (Solla 2013: 119), vermerkt Gianluca Solla in seiner Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis von Literatur und Exil. Vielmehr besäße sie das Potenzial, »die vermeintliche Identität seiner Person zu durchstoßen« (ebd.). Für Solla ist eben dieses Potenzial von Fremdheit mit der temporalen und räumlichen Fragilität von Exilerfahrungen verbunden, sie sind geprägt durch die »Kondition des Abstandes und des Zwischen« (ebd.: 124). Sowohl sprachlich als auch semantisch ist diese Kondition jedoch nicht allein konstituierend für das Exil als Fremdheitserfahrung, sondern lässt sich einerseits auf mannigfaltige Alteritätserfahrungen übertragen, in denen das Ich über die Differenz mit dem Anderen sichtbar wird, und andererseits auch auf die Adoleszenz, wie der Titel von Carsten Gansels und Pawel Ziminiaks Studie zu deutschsprachigen Adoleszenzromanen deutlich macht: Dieser bestimmt Adoleszenz über die Begriffstriade »Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung« (Gansel/Pawel 2011). Adoleszenz entpuppt sich somit ebenfalls als Zeit des ›Zwischen-Sein‹, als Zeit von Grenzüberschreitungen, die diese – auch kulturellen – Grenzen zudem sichtbar zu machen vermag. Es liegt aufgrund der nachgezeichneten Übereinstimmungen somit nahe, auch Adoleszenz im Kontext von Alteritätserfahrungen zu diskutieren und dabei ihr Potenzial, »die vermeintliche Identität seiner Person zu durchstoßen« (Solla 2013: 119), auszuloten.

Diesem Vorhaben ist der Band verschrieben. Dabei steht unter »Adoleszenz und Alterität: Perspektiven und Potenziale« zunächst eine theoretische Verortung im Fokus. So verankern Julian Osthues und Jennifer Pavlik das Verhältnis von Adoleszenz und Alterität einfühend im Diskurs zeitgenössischer, deutschsprachiger Adoleszenzliteratur. Michael Baum ergänzt die Alteritätsdebatte in »Der Sinn, der Andere und die Literatur« um die Kategorie des »Verstehens« und problematisiert diese im Spannungsfeld von poetischer Sprache und kultureller Heterogenität. Heidi Röschs Beitrag, der den theo-

retischen Aufriss abrundet, untersucht »Alterität in migrationsliterarischen Adoleszenzromanen«, indem sie methodisch auf die interkulturelle sowie postkoloniale Literaturwissenschaft zurückgreift. Sie eröffnet zudem erste literaturdidaktische Perspektiven.

Unter »Adoleszenz, Flucht, Migration, Räume und Grenzen« widmen sich vier Beiträgerinnen dem Verhältnis von Adoleszenz und Alterität mit Blick auf migrantische Bewegungen bzw. räumliche und kulturelle Grenzüberschreitungen. Anna Stemmann untersucht aktuelle Adoleszenzromane aus raumsemantischer Perspektive und verweist dabei auf die Verbindung von räumlichen und kulturellen Grenzen. Cornelia Zierau stellt in Bezug auf Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick* das Reisemotiv als Kristallisationspunkt von Adoleszenz und Alterität aus. In »*Dazwischen: Ich. Zu Adoleszenz- und Alteritätserfahrungen*« bei Jula Rabinowich arbeitet Laura Beck narrative Strategien heraus, die kulturelle Alteritätserfahrungen als dynamische Konstellationen inszenieren, wobei insbesondere Schwellen- und Grenzmomente ein zentrales Element darstellen. Jana Mikota hingegen stellt weiblich codierte Fluchterfahrungen in den Blickpunkt ihrer Analysen.

Die Beiträge von Hadassah Stichnothe, Stefanie Jakobi und Magdalena Kißling widmen sich im Abschnitt »Adoleszenz, Religion, Gender und Zugehörigkeit« dem Aus- oder »Aufbruch der Töchter« (Boog-Kaminski/Ekelund/Emeis 2020), wobei Hadassah Stichnothe weiblich-jüdische Identitätskonstruktionen in Vanessa F. Fogels *Sag es mir* beleuchtet und in diesem Zusammenhang ebenfalls einen raumsemantischen Schwerpunkt setzt. Stefanie Jakobi untersucht vergleichend die Darstellung weiblicher und alteritätsmarkierter Adoleszenz und diskutiert, inwiefern über die Verhandlung von Interkulturalität und Adoleszenz auch tradierte Muster literarisch inszenierter Weiblichkeit gestört oder gar aufgebrochen werden können. Auch Magdalena Kißling setzt sich mit dem aufstörenden Potenzial ihres Textes bzw. seiner Protagonistin auseinander und markiert die weibliche Hauptfigur in Stefanie Höflers *Tanz der Tiefseequalle* als Akteurin des Auf- und Ausbruchs.

Der Band schließt mit zwei Beiträgen, die »andere« Blicke auf Adoleszenz ermöglichen. Einerseits Bettina Henzler, die in »Kinder als Figuren und Mittler des Fremden. Zur filmischen Darstellung, Erfahrung und Reflexion von Alterität« nicht nur einen Medienwechsel vornimmt, sondern vielmehr auch einen Akteurswechsel: Sie diskutiert die Installation der kindlichen Figur als Verhandlungsort von (filmisch inszenierten) Alteritätserfahrungen. Anderer-

seits Karen Struves und Meike Hetheys Beitrag »*Qui est l'autre?* Adoleszenz und Alterität in der aktuellen Jugendliteratur aus Québec (2006-2019)«. Dieser sucht ausgewählte frankokanadische Romane für einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen.

Literatur

- Boog-Kaminski, Julia/Ekelund, Lena/Emeis, Kathrin (Hg.; 2020): *Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film*. Würzburg.
- Gansel, Carsten/Zimniak, Pawel (Hg.; 2011): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg.
- Solla, Gianluca (2013): *Es bleibt die Fremdsprache*. In: Doerte Bischoff/Susanne Komfort-Hein (Hg.): *Literatur und Exil. Neue Perspektiven*. Berlin/Boston, S. 117-127.

Adoleszenz und Alterität: Perspektiven und Potentiale

Adoleszenz und Alterität

Überlegungen zu einem Forschungsfeld der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Julian Osthues/Jennifer Pavlik

Spätestens seit der Jahrtausendwende hat sich die Beschäftigung mit Adoleszenz zu einem äußerst produktiven Arbeitsfeld der Literaturwissenschaft und -didaktik etabliert, das bis heute nicht an Attraktivität eingebüßt hat (vgl. u. a. Gansel 1999; Gansel/Zimniak 2012; Gansel/Zimniak 2011). Und auch unlängst ist eine Reihe an Publikationen dazugekommen (vgl. u. a. Gansel/Ächtler/Kümmerling-Meibauer 2019), die das Spektrum des Forschungsfeldes u. a. um Medienkontexte (vgl. Ansari 2016; Giesa 2015) und textanalytische Perspektiven (vgl. Seidel 2019; Stemmann 2019) erweitert haben. Ein Blick auf die Forschungslage zeigt jedoch, dass im Zuge dieser Entwicklungen innerhalb der Germanistik bislang erst eine überschaubare Menge an Arbeiten erschienen sind, die sich dezidiert mit dem Zusammenhang von Adoleszenz und Alterität auseinandersetzen und etwa nach der Ästhetisierung dieses Verhältnisses in der Literatur fragen, sodass einschlägige Arbeiten, das heißt Sammelbände und Monographien zu dem Forschungskomplex, noch ausstehen.¹

Dies lässt sich beispielhaft anhand von Wolfgang Herrndorfs 2010 veröffentlichtem Roman *Tschick* beobachten, der nicht nur ein erstaunlich hohes Interesse seitens der Literaturwissenschaft ausgelöst, sondern der es auch in kürzester Zeit, davon zeugt eine Vielzahl an Sekundärmaterial für den Literaturunterricht, in die Lehrpläne der Schulen geschafft hat. Bei der Forschung zu *Tschick* fällt auf, dass ein durchaus sensibler Blick für interkultu-

1 Hier wären folgende Einzelbeiträge in chronologischer Reihenfolge zu nennen: King 2015; Osthues 2016; Pavlik 2016; Zierau 2016b; King 2019.

relle Zusammenhänge vorliegt, besonders wenn es um Fragen des Umgangs mit Eigen- und Fremdbildern, Imagologien und Stereotypen geht.² Gewinnbringend erscheinen uns vor allem Herangehensweisen, die das interkulturelle Potenzial des Adoleszenzromans in den Fokus rücken und dabei theoretische Konzepte postkolonialer Studien heranziehen und textanalytisch produktiv machen (u. a. das der Hybridität oder Mimikry) und zugleich versuchen, der ästhetischen Dimension des Textes Rechnung zu tragen, etwa indem sie die »Bedingungen des Erzählens« (Zierau 2016b: 89) einbeziehen und auf ihr interkulturelles Potenzial hin befragen (vgl. Osthues 2016). Mit dem Roman wurde gleichsam die Frage gestellt, ob es sich bei diesen über Alteritätserfahrung in der Literatur »verhandelte[n] Identitätskrisen und -politiken« um eine »neue Entwicklungsphase des Adoleszenzromans« (Zierau 2016a: 108) handeln könnte. Diese Überlegungen gelte es zukünftig noch stärker vor dem Hintergrund etablierter gattungstheoretischer und -historischer Ansätze, wie z. B. dem dreigliedrigen Modell Carsten Gansels,³ zu reflektieren. Produktiv erscheint daher nicht nur die Frage, inwiefern sich die Texte gattungsgeschichtlich als »postmoderne Adoleszenzromane« (Gansel) beschreiben ließen. Zu fragen wäre ferner, ob sich am Beispiel des Textkorpus auch gattungstypologisch eine Kategorie abzeichnet, die diesen Bereich erweitert und sich ggf. als »interkultureller Adoleszenzroman« näher diskutieren ließe.

Ein zweiter Roman, der das Interesse der Forschung auf sich gezogen hat, ist der zeitgleich mit Herrndorfs *Tschick* im Jahr 2010 veröffentlichte und sowohl mit dem Schweizer als auch Deutschen Buchpreis ausgezeichnete Roman *Tauben fliegen auf* von Melinda Nadj Abonji. Bemerkenswert ist daran, dass eine unlängst erschienene Auseinandersetzung mit dem Roman nicht aus der Literaturwissenschaft, sondern der Erziehungswissenschaft stammt. Im Zentrum des 2018 veröffentlichten Sammelbandes *Literatur im*

2 Vgl. zu Russlandbildern und Stereotypen in der Kinder- und Jugendliteratur den 2015 erschienenen kJ&M-Themenband »Sascha, Mascha & Tschick – Russen- und Russland(bilder) in den Kinder- und Jugendmedien« (klj & m 67, H. 2); besonders in Bezug auf *Tschick* darin Rösch 2015: 29; Hoge-Benteler 2015: 36; vgl. auch Osthues 2016.

3 Vgl. hierzu die einschlägige inhalts- und stoffbezogene Gattungstypologie nach Carsten Gansel, der in einer Vielzahl an Forschungspublikationen die sozialgeschichtlichen Eigenheiten dreier Subkategorien historisch ausdifferenziert hat: in den »klassischen«, »modernen« und »postmodernen« Adoleszenzroman (vgl. u. a. Gansel 1999; ders. 2004: 134, 141; ders. 2005: 359-398).

pädagogischen Blick steht die Frage, wie die Herausgeber*innen in der Einleitung schreiben, nach dem »spezifischen Erkenntnis- und Anregungspotenzial« der Literatur für »pädagogisches Denken und Handeln« sowie für die »erziehungswissenschaftliche Theoriebildung« (Kleiner/Wulftange 2018: 7; vgl. auch Koller/Rieger-Ladich 2005). In diesem Band widmen sich gleich sieben von elf (!) Lektüren dem Roman Abonjis. Neben Genderaspekten und bildungstheoretischen Fragestellungen geht es in den Beiträgen immer wieder auch um Themen wie Migration, Rassismus und Fremdheitserfahrung. Und es ist keine andere als die Soziologin Vera King, die sich am Beispiel von *Tauben fliegen auf* mit der »[k]reative[n] Formung des Unbewältigten im interkulturellen Generations- und Adoleszenzroman« (King 2018) auseinandersetzt, so ihr Untertitel. Zuvor hatte King sich bereits 2015 in einem Aufsatz zu Abonji mit dem Verhältnis von »Migration, Interkulturalität und Adoleszenz« beschäftigt (King 2015). Ihre soziologischen Überlegungen sind für unseren Zusammenhang deshalb hervorzuheben, da King geradezu programmatisch die Bedeutung einer »interkulturelle[n] Adoleszenz« (King 2018: 25) unterstreicht und dabei die Dynamik von Kultur über ihre Intergenerationalität beschreibt (vgl. ebd.: 36 f.), wobei – und dieser Aspekt soll nicht unerwähnt bleiben – die Autorin ihren Überlegungen ein aus postkolonialen Theoriedebatten (u. a. Homi K. Bhabha) gespeistes dynamisches Verständnis von Kultur zugrunde legt. Kings Ansatz liefert für den vorliegenden Sammelband wertvolle Impulse, da sie der Migration ein Potenzial zuerkennt, das es vermag, zu »neuen Formen des Austauschs und der Überlappung von kultureller Erfahrung« sowie »zu interkulturellen Neupositionierungen« (King 2018: 26) beizutragen. Und gerade auf die Produktivität des Zusammenhangs von Migration und Adoleszenz hat die Autorin hingewiesen:

Adoleszenz im Kontext von Migration zu untersuchen ist besonders vielversprechend, gerade weil Kultur eine generationale Dimension hat: Über die Dynamik und Abfolge der Generationen werden kulturelle Praktiken und Normen, Wissen, [sic] oder ästhetische und kognitive Muster weitergegeben und transformiert. In der Adoleszenz finden – je nach Bedingungen und Konstellationen – Prozesse der Aneignung, der Adaption oder der Veränderung des Kulturellen statt. Über adoleszente Anverwandlungen können interkulturelle Erfahrungen zu neuen, mitunter als hybrid bezeichneten kulturellen Entwürfen und Identitäten führen. (King 2018: 27)

An anderer Stelle verweist King zusammen mit dem Bildungsforscher Hans-Christoph Koller auf die transformatorische Kraft der Adoleszenz. Sie böte dem Subjekt eine »Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen« und eine Chance, »Perspektiven auf Andere und auf das eigene Selbst [...] durch neue Denk- und Erfahrungsweisen erweitern« zu können (King/Koller 2009: 10). Adoleszenz wird hier aufgefasst als »Möglichkeitsraum, aus dem Neues hervorgehen kann.« (Ebd.: 11; vgl. King 2004)

Wenn Adoleszenz in diesem Sinne – und darauf hat u. a. der Ethnologe Mario Erdheim in besonders anschaulicher Weise aufmerksam gemacht – als eine *liminale* Lebensphase begriffen werden kann, die nicht nur mit Konflikt- und Transgressionserfahrungen einhergeht und den Übergang zwischen Familie und Kultur charakterisiert, sondern auch als »Motor oder Ausdruck der Fähigkeit zu kulturellem Wandel« (King 2015: 146) zu betrachten ist, so drängt sich die Frage auf, inwiefern von diesen Grenzerfahrungen nicht auch eigen- und fremdkulturelle Dispositionen betroffen sind. Die Phase der Adoleszenz, so eine Anschlussthese, stellt demnach einen »Möglichkeitsraum« (King) bereit, in dem Heranwachsende gerade auch Erfahrungen kultureller Differenz auf besondere Weise aushandeln. Die Adoleszenz als eine »Zwischenzeit« (*rite de passage*) zwischen Kindheit und Erwachsensein, in der es zu Identitätskrisen, normativen Grenzverletzungen und »Störungen« (Gansel) kommen kann (vgl. Gansel 2011: 41-48), birgt somit ein denkbar mögliches Potenzial zur Irritation und Infragestellung von alltäglichen und vertrauten Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensroutinen – und damit auch eine Chance zur Blickverschiebung, die das Eigene als fremd erfahren und dabei ebenso den Umgang mit dem kulturell Fremden betreffen kann.

Ein grenzüberschreitendes, spezifisch interkulturelles Potenzial von Adoleszenzverhandlungen läge etwa darin, zur kritischen Hinterfragung von eindeutigen, auf kulturelle Homogenität zielenden Wahrnehmungen und Zuschreibungen (Vorurteile, Stereotype, Dichotomien) beizutragen und für ein Verständnis kultureller Differenz zu sensibilisieren, das – metaphorisch gesprochen – das Fremde weder radikal ausschließt noch dem Eigenen einverleibt, wodurch es gewissermaßen zum Verschwinden gebracht würde. In diesem Sinne bietet die zusammenführende Reflexion der Begriffe Adoleszenz und Alterität einerseits – aufgrund der hier bereits, wenn auch nur in ersten Schritten, angedeuteten Nähe ihrer theoretischen Konzeptionen – die Möglichkeit, homogenisierende Denkroutinen auf literar-ästhetischer Ebene zu reflektieren, sie möglicherweise gar in Teilen aufzulösen. Andererseits

eröffnet die Reflexion mit Blick auf ihre Didaktisierung auch und in besonderer Weise Potenziale für schulische Lektüren, da sich die Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit Adoleszenz und Alterität darin einüben können, eine Form von ›Ambiguitätstoleranz‹ zu entwickeln.

Unter »tolerance vs. intolerance of ambiguity« versteht die Psychoanalytikerin Else Frenkel-Brunswik, auf die das Konzept zurückgeht, »one of the basic variables in both the emotional and the cognitive orientation of a person toward life« (Frenkel-Brunswik 1949: 113). Die Ausbildung dieser »Basisvariablen« könne dafür sensibilisieren, Schwarz-Weiß-Lösungen wahrzunehmen, diese zu hinterfragen und stattdessen die Fähigkeit auszubilden, »Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können« (Häcker/Stapf 2004: 33).

Gerade dies fällt Schüler*innen schwer, so dass die Zusammenführung von Adoleszenz und Alterität vor dem Hintergrund ihrer theoretischen sowie didaktischen Reflexionen auch mit Blick auf die Sozialisation von Schüler*innen ein gewinnbringendes Zeitfenster zu treffen scheint, da sich die Jugendlichen mit den Romanfiguren identifizieren können.

Adoleszente befinden sich schließlich selber im identitären Dazwischen; in dieser Phase können ihre literarischen Vorbilder – hypothetisch – gleichsam als kritische und teilweise widerständige Mittler- und Reflexionsfiguren auftreten, die zwischen den Generationen eine »interkulturelle Positionierung« (King 2018: 25) verhandeln und dabei sowohl normative Vorstellungen (Vorurteile etc.) der Eltern als auch der Einwanderungsgesellschaft kritisch bis ablehnend infrage stellen – oder zumindest den Konstruktcharakter von Normen, also ihr Gemacht-Sein als Fiktion, zuallererst sichtbar machen. Zu fragen wäre also, ob und auf welche Weise besonders Adoleszenzromane oder mediale Darstellungen von Adoleszenz diese Zusammenhänge thematisieren und dabei mögliche ästhetische Reflexions- und »Spielräume für einen nichtprojektiven, nichttotalitären, sondern offeneren, freieren und produktiveren Umgang mit Fremdheit« (Uerlings 2015: 32) eröffnen können. Eine zentrale Leistung der Literatur wäre es, den »Möglichkeitsraum« der Adoleszenz, in dem King zufolge Neues entsteht, im Ästhetischen sozusagen zu verdoppeln. Im Sinne eines »Möglichkeitsraums des Möglichen« wäre die Literatur als ein utopischer Raum zweiter Ordnung zu betrachten, da sie sich mit ihren Mitteln (Stichwort: »ästhetische Alterität«) zu alltäglichen Diskursen positioniert, sie in sich aufnimmt und in ›ihrem‹ ästhetisch-spielerischen

Zugriff einerseits affirmativ, andererseits aber auch kritisch kommentieren und zu neuen Wahrnehmungsweisen anregen kann.

Ein besonderer Stellenwert wäre auch der Frage beizumessen, inwiefern die Diskussion von »ästhetischer Alterität« am Beispiel des Adoleszenzromans in pädagogischen/didaktischen Kontexten nicht auch eine Chance bereitstellt, um Aspekte der Identitätsbildung auf eine Weise zu reflektieren, die der allgemeinen Komplexitätserfahrung der Gegenwart gerecht wird, und damit zeitgenössischen Tendenzen einer »Vereindeutigung der Welt« (Bauer 2018) – und damit auch von Kultur –, wie sie u. a. im Kontext des gegenwärtigen Populismus zu beobachten ist, kritisch entgegenwirken kann. In diesem Sinn betont auch der bereits genannte Mario Erdheim die Bedeutung der Adoleszenz für die Entwicklung von Kultur, wenn er schreibt:

Adoleszent zu sein heißt, [...] von der Ordnung der Familie zur Ordnung der Kultur überzugehen. Es geht darum, die Herkunftsfamilie mit ihren Mythen, Werten und Einstellungen zu relativieren, sie als einzig sinngebende Instanzen zu überwinden und sich im fremden System der Kultur zu orientieren und neu zu definieren. (Erdheim 1998: 17)

Damit betont Erdheim das der Adoleszenz inhärente Potenzial, das Heranwachsenden die Möglichkeit bietet, frühe Kindheitserfahrungen zu korrigieren, neue Wege zu gehen und andere Lebenswege zu erproben. Der Ausgang aus der familiären Ordnung und der Übertritt in neue, kulturelle Ordnungen kann vor dem Hintergrund unseres Themas auch als Ausgang aus einer eher homogenen Denkroutine hinein in ambigüe, stets auf Offenheit und Fluidität bedachte Denkweisen verstanden werden – zumindest kann die Phase der Adoleszenz als erster Anstoß, als erster Möglichkeitsraum aufgefasst werden, der Jugendliche dazu einlädt, sich mit interkulturellen Themen auseinanderzusetzen und »Störungen« (Gansel) des gewohnten Denkens – des »Denkenswie-üblich« (Heimböckel 2013: 21) – als gewinnbringend und befreiend zu erfahren. In diesem Sinne betont Carsten Gansel, dass es äußerst produktiv sei, Adoleszenz – wenn man darunter die »Phase einer »emotionalen und kognitiven« Krise [begrift], in der es zu Grenzüberschreitungen, häufig auch zur Regellosigkeit kommt« – »in Verbindung mit der Kategorie Störung zu bringen.« (Gansel 2013: 41) Auch wenn er in diesem Zusammenhang betont, dass mit dem Begriff im gesellschaftlichen Diskurs zumeist pejorative Konnotationen einhergehen – er führt als Beispiel eine Definition aus dem Bereich der

biologischen Forschung an, die unter Störungen »nicht zur normalen Umwelt von Organismen, Populationen oder zum normalen Haushalt von Ökosystemen gehörende Faktorenkomplexe« (ebd.: 32) versteht –, hebt Gansel vor dem Hintergrund literarischer Reflexionen die Produktivität des Konzepts hervor. Und wie sehr sich dieser Denkansatz für interkulturelle bzw. postkoloniale Perspektiven auf Adoleszenz und Störungsphänomene eignet, macht der Autor an anderer Stelle implizit deutlich:

Konsequent weiter verfolgt, lässt sich auch Kultur bzw. das kulturelle Feld als einer jener ›Dritten Räume‹ ungebändigter Kommunikation (H. Bhabha) auffassen [...], in bzw. auf dem es zu einem permanenten Wechsel von Aufstörung und der Aushandlung von gesellschaftlichen Toleranzgrenzen kommt. [...] Kultur als Zwischenraum bzw. kulturelle Zwischenräume lassen sich somit auch als ›Räume der Störung‹ beschreiben. (Ebd.: 35 f.)

Diese interkulturellen Räume und ihr quasi doppeltes produktives ›Störpotenzial‹, das aus der Engführung von Adoleszenz und Alterität entstehen kann, wollen wir mit Blick sowohl auf die ästhetischen Darstellungen von Adoleszenz als auch ihre Didaktisierung erforschen. Dazu soll der vorliegende Band ein Auftakt sein.

Ausgangspunkt des Sammelbandes ist die These, dass Konzepte der Adoleszenz eine grundlegende Affinität zu interkulturellen und postkolonialen Problem- und Fragestellungen besitzen, die seit der Jahrtausendwende zunehmend auch in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur verhandelt werden und (nicht nur, aber) häufig in der Auseinandersetzung mit Phänomenen erzwungener Migration (Flucht, Krieg, Vertreibung) zu beobachten sind, wodurch die Texte auf aktuelle, globale und politische Ereignisse reagieren.

Zu dieser Konjunktur an Adoleszenzliteratur zählen unserer Beobachtung nach Romane und Erzählungen, darunter inzwischen vielfach prämierte Autor*innen, wie z. B. Melinda Nadj Abonji mit *Tauben fliegen auf* (2010), Sibylle Lewitscharoffs *Apostoloff* (2002), Yadé Karas *Selam Berlin* (2003), Alina Bronskys *Scherbenpark* (2008) oder zuletzt *Und du kommst auch drin vor* (2017), Olga Grasjnowas *Der Russe ist einer, der Birken liebt* (2012), Julia Rabinowichs *Spaltkopf* (2008) oder *Dazwischen: Ich* (2016), Lana Lux' *Kukolka* (2017), Sherko Fatahs *Das dunkle Schiff* (2008), Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammophon repariert* (2005), Stefanie de Velascos *Tigermilch* (2013), Que Du Luus *Im*

Jahr des Affen (2017), Sasha Marianna Salzmanns Roman *Außer sich* (2017), Fatma Aydemirs *Ellbogen* (2017) oder Emilia Smechowskis *Wir Strebermigranten* (2017) – die Liste ließe sich weiter fortführen.

Gemeinsam ist den Texten, dass sie ihre Geschichten (oder zumindest Teile davon) aus der Sicht einer adoleszenten, dazu häufig weiblichen Perspektivfigur präsentieren. Über eine adoleszente Fokalisierung erzählen die Texte von Problemen des Erwachsenwerdens und reflektieren zugleich auch interkulturelle Fragestellungen und Themen, die mit Alteritätserfahrungen im Allgemeinen und auffallend häufig mit Erfahrungen der Migration im Besonderen zu tun haben. Die literarische Auseinandersetzung mit Migrationsphänomenen weist dabei erstaunlich oft eine starke autobiographische Nähe zu Migrationserfahrungen der Autor*innen auf. Dabei sei die »Wahl einer heranwachsenden oder adoleszenten Hauptfigur« ein »gerade für Debütromane hochgradig charakteristisches Muster« (Bay 2021: 38), wie Hansjörg Bay unlängst beobachtet hat: »Besonders gilt dies, wo es sich, und das war gerade bei autobiographienahen Texten vielfach der Fall, um adoleszente und sozial relativ ungebundene Figuren handelte, die als Ich-Erzähler*innen von einem neuen Umgang mit Mobilität, Mehrsprachigkeit oder kultureller Differenz berichten konnten« (Bay 2017a: 31) und »deren Migrationsbewegung mit einer entwicklungsoffenen, durch ein hohes Maß an Flexibilität, Dynamik und Ungebundenheit geprägten Lebensphase zusammenfiel« (Bay 2021: 38).

Diese Adoleszenzgeschichten erzählen u. a. von sozialem Anpassungsdruck in der Einwanderungsgesellschaft, worauf z. B. Salzmanns Titel *Strebermigranten* vorwurfsvoll anspielt, von drohender Abschiebung und Ausgrenzung, von Gefühlen der Desillusionierung, des Nichtankommens und des Dazwischen-Seins – kurz: vom »Ankommen und fremd bleiben« (Weinberg 2021: 46) –, von der schmerzlichen Erfahrung der Zurückweisung, Diskriminierung bis hin zu Rassismus sowie für den Adoleszenzkomplex ganz zentral: von Fragen der Identitätsstiftung, der Suche nach Zugehörigkeit, Herkunft und (Familien-)Identität, die nicht selten mit traumatischen Erinnerungen an Flucht und Krieg verknüpft sind (vgl. King 2015: 144; King 2018: 24 f., 28; King/Koller 2009: 10).

Wesentlich scheint den Texten außerdem, so eine weitere Beobachtung, dass sie über ihren adoleszenten Blick häufig auch, und das mag mit dem Wesen der Adoleszenz zusammenzuhängen, ein utopisches (man könnte auch sagen: positives) Moment thematisieren: Im *Abschied von den Eltern* (Pe-

ter Weiss) scheint das »Neu[e] in der Adoleszenz« (King 2004) als Chance zur Veränderung, Autonomiegewinnung und Selbstverwirklichung auf, die dabei häufig nicht allein, sondern intersubjektiv auf Augenhöhe erfahren wird – kurz: durch Freundschaft. Durch sie wird der rauhen, von Verunsicherung und Hilflosigkeit geprägten Wirklichkeit eine Stabilität abgerungen, die den Protagonist*innen Geborgenheit, Mut und Zuversicht spendet.

Dass das skizzierte Korpus an Texten erweiterbar bzw. zu differenzieren wäre, zeigen einige Romane, die über das Reisemotiv Prozesse der Identitätsbildung mit Alteritätserfahrungen verschränken und dabei kulturelle Umgangsformen mit dem Fremden spielerisch-ästhetisch ausloten. Zu diesen Texten zählen etwa Rainer Merckels *Bo* (2013) oder Wolfgang Herrndorfs *Tschick* (2010). Diese Texte verdeutlichen außerdem, dass das lange Zeit als konstitutiv erachtete Kriterium des »biographische[n] Migrationsbezug[s]« (Bay 2017b: 324) für ein Schreiben über Migration und interkulturelle Erfahrung nicht mehr uneingeschränkt haltbar ist, nicht zuletzt aufgrund seines essentialisierenden Charakters (vgl. ebd.; Weinberg 2021).

Angesichts der beschriebenen Konjunktur und Vielfalt an Texten ist es erstaunlich, dass der Zusammenhang von Adoleszenz und Alterität im Horizont der literaturwissenschaftlichen Adoleszenzforschung mit Blick auf deutschsprachige Literatur bisher eher wenig Beachtung gefunden hat.⁴ Und auch eine theoretische Auseinandersetzung, die sowohl nach der Spezifik des Zusammenhangs von Adoleszenz und Alterität fragt als auch ihre Ausprägungen im Spiegel aktueller Diskurse (z. B. Gender, Flucht, Migration) betrachtet, ist unserer Beobachtung nach seitens der Forschung bislang noch nicht hinreichend untersucht worden. Aus diesem Befund haben wir geschlossen, dass wir es mit einem Gegenstands- bzw. Arbeitsfeld zu tun haben, das zukünftig im Kontext literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Forschung vielversprechend erscheint und insbesondere hinsichtlich seiner didaktischen Potenziale noch tiefgehend zu ergründen wäre.

Ein Ziel des Bandes ist es, im Anschluss an diese Überlegungen das Verhältnis von Adoleszenz und Alterität näher zu diskutieren sowie mögliche theoretische Zugänge und Lektüremodelle auszuloten. Wie bereits angeführt, geht es gerade auch darum, nach der Literarisierung und Ästhetisie-

4 Auf englischsprachige Forschung zur Adoleszenzliteratur soll hier nicht eigens eingegangen, exemplarisch sollen hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit die beiden Studien Cad-den/Coats/Seelinger 2020 sowie Stephens/McCallum 2009 genannt werden.

rung dieses Zusammenhangs in der Literatur zu fragen. Damit geht es sowohl um interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz als auch darum, am Beispiel von Text- und Medienanalysen die Gegenstände auf ein mögliches interkulturelles Potential hin zu untersuchen, das sich über eine diskursanalytische Lektüre hinaus auch (oder gerade) in der »ästhetische[n] Faktur des Textes« (Dunker 2008: 11) zeigt.

Literatur

- Ansari, Christine (Hg.; 2016): Adoleszenz in Medienkontexten. Literaturrezeption, Medienwirkung und Jugendmedienschutz. Frankfurt a. M.
- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart.
- Bay, Hansjörg (2017a). Migration, postheroisch. Zu Sherko Fatahs »Das dunkle Schiff«. In: Charlton Payne/Johannes Kleine/Thomas Hardtke (Hg.): Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Göttingen, S. 23-37.
- Ders. (2017b): [Art.] »Migrationsliteratur«. In: Dirk Göttsche/Axel Dunker/Gabriele Dürbeck (Hg.): Handbuch Postkolonialismus. Stuttgart, S. 323-332.
- Ders. (2021): »Go West?« Zur Frage eines »eastern turn«, zum Konzept »Osteuropa« und zur Verhandlung der Ost-West-Differenz in Nellja Veremejs *Berlin liegt im Osten*. In: Axel Dunker/Jan Gerstner/Julian Osthues (Hg.): »Migrationsvordergrund« – »Provinzhintergrund«. Deutschsprachige Literatur osteuropäischer Herkunft. Leiden/Boston, S. 15-39.
- Cadden, Mike/Coats, Karen/Seelinger Trites, Roberta (Hg.; 2020): Teaching Young Adult Literature. New York.
- Dunker, Axel (2008): Kontrapunktische Lektüren. Koloniale Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts. München.
- Erdheim, Mario (1998): Adoleszenzkrise und institutionelle Systeme. Kulturtheoretische Überlegungen. In: Roland Aspel (Hg.): Ethnopschoanalyse. Bd. 5: Jugend und Kulturwandel. Frankfurt a. M., S. 9-30.
- Frenkel-Brunswik, Else (1949): Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. In: Journal of Personality 18, H. 1, S. 108-143.

- Gansel, Carsten (*1999): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Berlin.
- Ders. (2004): *Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung*. In: *Zeitschrift für Germanistik* 14, H. 1, S. 130-149.
- Ders. (*2005): *Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne*. In: Günter Lange (Hg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler, S. 359-398.
- Ders. (2011): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur*. In: Ders. / Paweł Zimniak (Hg.): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg, S. 16-48.
- Ders. (2013): *Zu Aspekten einer Bestimmung der Kategorie ›Störung‹ – Möglichkeiten der Anwendung für Analysen des Handlungs- und Symbolsystems Literatur*. In: Ders. / Norman Ächtler (Hg.): *Das ›Prinzip Störung‹ in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Berlin/Boston, S. 31-56.
- Ders. / Ächtler, Norman (Hg.; 2013): *Das ›Prinzip Störung‹ in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Berlin/Boston.
- Ders. / Ächtler, Norman / Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.; 2019): *Erzählen über Kindheit und Jugend in der Gegenwartsliteratur*. Berlin.
- Ders. / Zimniak, Paweł (Hg.; 2011): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg.
- Dies. (Hg.; 2012): *Störungen im Raum – Raum der Störungen*. Heidelberg.
- Giesa, Felix (2015): *Graphisches Erzählen von Adoleszenz. Deutschsprachige Autorencomics nach 2000*. Frankfurt a. M.
- Häcker, Hartmut / Stapf, Kurt H. (Hg.; *2004): *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch*. Bern u. a.
- Heimböckel, Dieter (2013): *Die deutsch-französischen Beziehungen aus interkultureller Perspektive*. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 4, H. 2, S. 19-39.
- Hoge-Benteler, Boris (2015): *Metakonstruktion. Zu Möglichkeiten des Umgangs mit problematischen Russland- / Russendarstellungen in der jüngsten deutschen Erzählliteratur am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Tschick*. In: *klj&m* 67, H. 2, S. 33-42.

- King, Vera (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden.
- Dies. (2015): Migration, Interkulturalität und Adoleszenz. Generationale Dynamiken am Beispiel des Romans *Tauben fliegen auf* von Melina Nadj Abonji. In: Ortrud Gutjahr (Hg.): Interkulturalität. Konstruktionen des Anderen (= Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse; Freiburger literaturpsychologische Gespräche. Bd. 34). Würzburg, S. 141-162.
- Dies (2018): Kunst als Deutung. Kreative Formung des Unbewältigten im interkulturellen Generationen- und Adoleszenzroman *Tauben fliegen auf* von M. Nadj Abonji. In: Bettina Kleiner/Gereon Wulfstange (Hg.): Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Bielefeld, S. 21-42.
- Dies. (2019): Über Grenzen und Grenzüberschreitungen in Adoleszenz- und Migrationsgeschichten. In: Carsten Gansel/Norman Ächtler/Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.): Erzählen über Kindheit und Jugend in der Gegenwartsliteratur. Berlin, S. 69-86.
- Dies./Koller, Hans-Christoph (Hg.; 2009): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- Kleiner, Bettina/Wulfstange, Gereon (Hg.; 2018): Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Bielefeld.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.; 2005): Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Teil 1: Grenzgänge. Bielefeld.
- Osthues, Julian (2016): »Wieder hacke, Iwan?« Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick*. In: Jan Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen (= Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Bd. 1). Trier, S. 65-79.
- Pavlik, Jennifer (2016): »Wer bin ich und wenn ja, wie viele? Identitäts- und Alteritätskonstrukte in Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. In: Der Deutschunterricht 68, H. 2, S. 44-53.
- Rösch, Heidi (2015): Tschick und Maik – Stereotype in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *klj&m* 67, H. 2, S. 28-32.
- Seidel, Nadine (2019): Adoleszenz, Geschlecht, Identität. Queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende. Frankfurt a. M.

- Stemmann, Anna (2019): Räume der Adoleszenz. Deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive. Stuttgart.
- Stephens, John/McCallum, Robyn (2009): Positioning Otherness. (Post-)Multiculturalism and Point of View in in Australian Young Adult Fiction. In: Ulrike Garde/Anne Rose Mayer: Belonging and Exclusion. Case Studies in Recent Australian and German Literature, Film and Theatre. Newcastle upon Tyne, S. 133-146.
- Uerlings, Herbert (2015): Inverser Primitivismus. Die ethnographische Situation als dialektisches Bild von Kafka bis Hubert Fichte. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 6, H. 1, S. 31-50.
- Weinberg, Manfred (2021): »Ich bin genauso deutsch wie Kafka« (Terézia Mora). Zur Infragestellung des Konzepts der MigrantInnenliteratur. In: Axel Dunker/Jan Gerstner/Julian Osthues (Hg.): »Migrationsvordergrund« – »Provinzhintergrund«. Deutschsprachige Literatur osteuropäischer Herkunft. Leiden/Boston, S. 40-56.
- Zierau, Cornelia (2016a): Adoleszenz als Transitraum. Das literarische Motiv der Reise als Ort der Verhandlung von Identitätskonzepten am Beispiel des Romans *Tschick* von Wolfgang Herrndorf. In: Germanistik in Ireland. Jahrbuch der German Studies Association. Bd. 11: Transit oder Transformation. Sprachliche und literarische Grenzüberschreitungen, S. 105-121.
- Dies. (2016b): »Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe«. Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick* – ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht. In: Jan Standke (Hg.): Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule. Trier, S. 81-93.

Der Sinn, der Andere und die Literatur

Michael Baum

Sinn, Alterität und Verstehen

Verstehen lassen sich nach geläufiger Auffassung nur sinnförmige Gebilde. Ohne die Hoffnung, das Sinnversprechen werde – vielleicht – eingelöst, gibt es keine Anstrengung des Verstehens.¹ Damit ist noch nicht gemeint: das Versprechen bestimmten Sinns, etwa als Sinnzusammenhang, wie er aus dem hervorgeht, was einem gesagt worden ist, was man erfahren, gehört, gelesen und gesehen hat; nur die Hoffnung darauf, dass sich Sinn ergibt; letztlich das Vertrauen in eine Potenzialität. Wer nach dem Sinnverstehen fragt, bringt bereits ein Einverständnis mit; dass nämlich diese Welt keine absurde, unverständliche sein kann, die den Menschen zurückweist, sondern im Gegenteil ein das Verschiedene integrierender Ort aus sinntragenden Schichten. Der Dialog zwischen Subjekt und Welt hat sich, so die Annahme, im Medium von Sinn und Verstehen entwickelt. Sinnverstehen rekurriert notwendig auf die anthropologische Prämisse sinnhaft strukturierter und verstehend angelegener Welt. Die Doppeldeutigkeit des Wortes Sinn scheint davon der Ausweis zu sein. Sinn lässt sich einerseits semantisch verstehen und andererseits physiologisch. Aus den Unterscheidungen, die unsere Sinne treffen – heiß und kalt, hart und weich, hell und dunkel etc. – gehen die ersten elementaren, sinnkonstituierenden Differenzen hervor, die Subjekt und Welt verbinden.

¹ Ein interessantes Beispiel ist die Entzifferung der zunächst unlesbaren Hieroglyphen durch Champollion. Material, Kontext und Medium (Schrift) lassen eindeutig auf ein nicht nur ornamentales, sondern kommunizierendes Artefakt schließen. Die Lektüre kann so vor dem Verstehen beginnen. Wo es um das Verstehen der Welt an sich (Natur, Mensch, Universum) geht, tritt die transzendente Dimension des Sinns deutlicher hervor.

Doch damit eröffnet sich eine Fragestellung von hoher Komplexität. Da Sinn nur als Effekt von Differenz erfahren werden kann, bilden sich permanent Überschüsse an Sinnerfahrung, die das Verstehen herausfordern: Ich betrachte eine Landschaft, die mir etwas zu sagen scheint; da rast plötzlich – unerträglich laut – ein Motorrad hindurch. Wo ist der Sinn? Gehört zum Sinn nicht die Evidenz des als sinnhaft empfundenen Moments? Wenn Sinn der Form nach Differenz ist, kann es keine letzte Gewissheit geben. Wo nur Unterschiede sind, gibt es keine letzte Antwort. Dies macht den Religionen, die eigentlich für diese Fragen zuständig sind, zu schaffen. Religion kann weder für sich noch im Verhältnis zu anderen Religionen verbindlich aufgefasst und gedeutet werden. Andererseits ist Religion geradezu das Paradigma für individuelle, willkürliche Sinnsetzung. Nicht zuletzt deswegen ist davon die Rede, dass jemand seine – welche auch immer! – Privatreligion habe.

Der Sinn kann nur angeeignet werden, indem er wiederholt und variiert wird. Doch Wiederholung und Variation sind nicht nur die Modi verstehender Aneignung und lebensbejahender Erhaltung von Sinn, sondern ebenso die Bedingung der Möglichkeit des Sinnverlustes. In der Wiederholung des Sinns ist seine Kristallisation ebenso gegeben wie seine Erschütterung. Gerade das Gedicht arbeitet mit dieser Aporie; doch Romane von Thomas Bernhard und Rainald Goetz tun es auch. In jeder Reaktualisierung von Sinn schwingt schweigend der Abgrund seiner Unmöglichkeit mit. Mit dieser Erfahrung wären die Menschen überfordert, wenn es nicht kondensierten, gewissermaßen abgelagerten Sinn in Form von Zeichen gäbe. Dieser Text, wie jeder andere auch, beweist, dass zwischen Sinn und Verstehen die Welt der Zeichen liegt. Nur deswegen kann über Sinnphänomene etwas geschrieben werden. Und nur deswegen kann in Texten zur Hermeneutik die Auffassung vertreten werden, dass Verstehen sich als Erkennen von Sinn begreifen lässt (vgl. Angehrn 2004: 104).²

Die Bedingung der Möglichkeit von Zeichen ist der Sinn. Andererseits ist kondensierter Sinn – Assoziationen, Träume und synästhetische Empfindungen sollen an dieser Stelle ausgeklammert bleiben – nur in Zeichenform zugänglich; die Sprache ist das bekannteste dieser Zeichensysteme. Histo-

2 Der via Zeichen vermittelte Sinn hat anders als eine Unterscheidung von Hitze und Kälte keine physische Evidenz mehr; er ist folglich nicht »ungebrochen gegeben« (Angehrn 2004: 33; vgl. auch ebd.: 73). Angehrns Bild vom gebrochenen Sinn lässt wieder an die nicht hintergehbare Differenzialität des Sinngeschehens denken.

risch betrachtet gehen Sprachkrisen und Sinnkrisen ineinander über bzw. sind kaum voneinander zu unterscheiden. Wo die Sprache zum Problem und zur Herausforderung wird, ist auch der Sinn nicht mehr ohne Weiteres gegeben. Das ist nur die andere Seite der Interaktion von Sinnpotenzialen und Zeichensystemen. Doch auch in stabileren Zeiten – wenn es diese denn jemals gegeben hat – verbürgt die wechselseitige Bedingtheit von Zeichen und Sinn noch nicht bündige Explikation. Sinn wird fassbar durch Zeichen, transparent. Die Plastizität und Vielfarbigkeit, die Authentizität und Rätselhaftigkeit, die Widersprüchlichkeit und Komplexität sinnhafter Momente entschwindet jedoch zwischen den Lücken der Zeichen. Vielleicht ist es Aufgabe des Gedichts, eben dies in den Erfahrungsraum der Lektüre zu holen. Roland Barthes spricht in *Die Lust am Text* von einer »Neuverteilung« der Sprache »durch Brüche«. Solche Brüche lassen den »Tod der Sprache« – nicht im Sinne ihres Untergangs, sondern als Ausweis der unerreichbaren Wirklichkeit – erahnen. (Barthes 1974: 13) Die Literatur ist Barthes zufolge in einer steten Suchbewegung begriffen nach einem Effekt, den er Signifikanz nennt. Was ist das, Signifikanz? »Der Sinn, *insofern er sinnlich hervorgebracht wird.*« (Ebd.: 90; Hervorh. i.O.) Derjenige Sinn ist physisch evident, der sich im Abgrund zwischen den Zeichen neu bildet; er bleibt jedoch in der Schwebelage, behält das Moment der Destruktion, das ihn ermöglicht hat, in sich; er vibriert gleichsam, kann noch nicht benannt werden. Der Tod der Sprache öffnet den Weg zur Rückgewinnung des Sinns.

Barthes' negativer Sinnbegriff – für ihn gleichzeitig Ausweis der Möglichkeit ästhetischer Erfahrung³ – entfernt sich von einer Hermeneutik, die, bei allem Wissen um die nur indirekte Zugänglichkeit des Sinns, grundsätzlich an dem Bild einer Welt festhält, die sinnhaft strukturiert ist und vom Subjekt, wie schwer auch immer, verstehend angeeignet werden kann. Eine mächtige Fiktion wird jedoch benötigt, um diesen Gedanken durchzuhalten: Was es da zu lesen gilt, ist nicht nur ein Text, der von irgendwoher kommt und irgendwohin geht, sondern die Verkörperung eines sprechenden Du. Hermeneutisches Sinnverstehen arbeitet mit der Vorstellung eines Angesprochenenseins durch Sprache. Man kann darin eine Konservierung platonischer Schriftkritik sehen, deren Pointe ja der Verlust der Verbindlichkeit des

3 Der sozialgeschichtliche Aspekt, dass nämlich Barthes mit seinem Buch nicht zuletzt der Linken demonstrieren wollte, dass ästhetische Lust keineswegs bürgerlich-reaktionär, sondern ganz im Gegenteil etwas Befreiendes ist, muss hier ausgeklammert werden.

Gesprochenen durch schriftliche Stellvertretung ist. Aber die mächtige Fiktion des als ein Du sprechenden Textes legitimiert die Anstrengung des Verstehens, gibt ihr einen ethischen Grund. Zugleich wird eine metaphysische Schließung des Begriffs der Sprache vermieden. Hier spricht nicht eine höhere Instanz (die Vernunft oder Gott), sondern ein Anderer, der gehört werden will. Hermeneutisches Sinnverstehen adressiert nicht die dritte, sondern die zweite Person. Dass diese zweite Person gegeben ist, verhindert gewissermaßen den Verlust des hermeneutischen Urvertrauens. Es gibt etwas zu verstehen. Die ideale Konstellation des hermeneutischen Verstehens ist die Stimme, die durch den Text hindurch zu mir spricht. Schauen wir in den *locus classicus* einer solchen Auffassung:

Die Aufgabe der Interpretation stellt sich immer dann, wenn der Sinngehalt des Fixierten strittig ist und es gilt, das richtige Verständnis der »Kunde« zu gewinnen. »Kunde« aber ist nicht, was der Sprechende bzw. der Schreibende ursprünglich gesagt hat, sondern was er hat sagen wollen, wenn ich sein ursprünglicher Gesprächspartner gewesen wäre. (Gadamer 1984: 39)

Man kann unschwer erkennen, dass die orale Grundierung des Verstehensbegriffs die Einklammerung desjenigen Mediums mit sich bringt, in dem das zu Verstehende erscheint. In der Vorstellung, es gäbe so etwas wie einen ursprünglichen Gesprächspartner, schwingt zudem die Idee einer idealen Symbiose mit, die von Kontingenz nicht affiziert ist. Ethisch lässt sich die Aussage als notwendige Fiktion für ein Sicheinlassen auf das Du rechtfertigen. Sprachtheoretisch ergibt sich das Problem, dass die ideale Oralität des wahren Gesprächs die Eigenart der Sinnbildung im Medium der Schrift ausblenden muss. Hier setzt auch Derridas Kritik an, indem er einerseits die Ursprünglichkeit skripturaler Verweisung annimmt (vgl. Derrida 1974: 68) und andererseits die Annahme des Sagenwollens der Texte als logozentrische Illusion dekonstruiert (vgl. Derrida 1986: 36, 47, 50). Hinter die Veräumlichung und Verzeitlichung von Sprache als Schrift gibt es nach Derrida kein Zurück. Sinn im Medium von Schrift ist stets aufgeschobener Sinn. Hören können wir das Du nicht, wir können nur versuchen, die Spur zu entziffern, die das Du hinterlassen hat. Diese Aufgabe scheint immer schwieriger zu werden: Je komplexer und undurchsichtiger eine Schriftkultur als Medienkultur wird, desto gespenstischer und weniger greifbar kann der Sinn erscheinen – Virtualisierung überall. Es kann einem bisweilen so vor-

kommen, als ob der Sinn immer weiter zurücktritt. Ein Beispiel dafür ist das Wort Freund – einst Chiffre beglückender Begegnung im Medium der Sprache und des Körpers, Ausdruck der Sehnsucht nach dem Anderen, nun ein Zeichen, mit dessen Hilfe Datenströme untergliedert werden (Freund vs. Nichtfreund)⁴, wobei der ältere emphatische Sinn als quasi ironische Legitimation noch mitschwingt.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass hermeneutisches Sinnverstehen das Angesprochensein durch ein Du als ethisches Regulativ bewahren will. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn das Du nicht nur als verdeckte Metapher für einen Intentionalismus verwendet, sondern im Gegenteil als äußerste Herausforderung durch radikale Alterität (Fremdheit) verstanden wird: »Vom Fernsten sich ansprechen lassen und mit ihm in ein Gespräch zu treten, gehört zum Pathos hermeneutischen Verstehens.« (Angehrn 2004: 111) Am Fremden erweist sich, wo die Grenzen des Verstehens liegen (vgl. Waldenfels 2006). Möglich, dass das Fremde nur als bleibend fremd entfernt (wenn überhaupt) verstanden werden kann.⁵ Doch Verstehen als hermeneutisches Erreichen des Anderen ist nur die eine Seite des Problems der Hermeneutik. Blicke es dabei, bedeutete dies letztlich eine unzulässige Privilegierung der sozialen und psychologischen Seite des Sinnverstehens. Das hermeneutische Kardinalproblem sind schriftliche Texte, in denen der Andere als Person nicht fassbar ist und nur symbolisch adressiert werden kann. Äußerungsverstehen (als Verstehen des Du) und Textverstehen (als Verstehen komplexer Sprachgebilde mit mannigfaltigen Wechselwirkungen) sind auf komplizierte Weise ineinander verschränkt. Es stellt sich folglich die Frage, wie die ethische Seite des hermeneutischen Projekts mit seiner philologischen vermittelt werden kann. Wird die Sprache oder der Andere verstanden? In der Sprache, zumal der geschriebenen, herrscht eine Eigendynamik, die den Anderen entrückt, sein Erscheinen aufschiebt, und gerade darin liegt der Wert, weil eine kolonialisierende Erfassung des Anderen so nicht mög-

4 Die abendländischen Texte zur Freundschaft (Cicero, Montaigne, Nietzsche) sind einerseits Etüden zur Metaphysik, Steigerungen der Symbiose zur Einheit. Andererseits rücken diese Texte den Anderen in das Blickfeld des Subjekts, das nicht mehr nur Ich sagen kann; vgl. dazu Baum 2011. Die Diskussion kann hier nicht geführt werden. Es kommt nur darauf an zu zeigen, dass die Wiederholung und Variation des Zeichens in der gegenwärtigen Medienkultur zu einem (grundsätzlich prognostizierbaren) Sinnzusammenbruch geführt hat.

5 Wimmer (vgl. 2006: 70) geht davon aus, dass mit dem Anderen die Stelle des Nichtwissens markiert ist.

lich ist. Der Andere lässt sich gewissermaßen nur zwischen den Zeichen bilden – performativ –, in den Lücken der neu verteilten Sprache (Barthes), deren Leere im neu gebildeten Sinn widerhallt. Der Andere bleibt fragil, wird vorsichtig konturiert, mehr erahnt als verstanden. Die Sprache verfehlt den Anderen, weist aber zugleich einen Weg durch sich selbst hindurch; ihre Verfremdung eröffnet der Sprache neuen Sinn. Die Distanzierung der Zeichen wird zur Bedingung der Möglichkeit ihres weiteren Bestehens.

In seinem poetologischen Vortrag »Der Meridian«, den er 1960 aus Anlass der Verleihung des Büchner-Preises gehalten hat, untersucht Paul Celan das Problem sozusagen aus der entgegengesetzten Richtung. Er fragt nach der Beziehung der Kunst zum Ich, zum schaffenden Künstler, und überlegt, wie im Medium der Sprache eine Beziehung zum Du aufgebaut werden kann. Wer ein Gedicht schreibt, so Celan (2014: 40), »schafft« eine »Ich-Ferne«, die – vielleicht (ein zentrales Wort des Vortrags!) – unterwegs ist zum »Unheimlichen und Fremden«. ⁶ Das Ich, das ja auch von einem Du verstanden werden will, geht also womöglich in eine Fremde hinein, um sich und den Anderen zu finden. Die (selbst entworfene) Dunkelheit des Gedichts ist gerade der Ort, an dem, wenn schon kein Verstehen, so doch vielleicht eine Berührung des Anderen möglich ist. Was das Ich hat sagen wollen (wir denken an Gadamer), weiß es erst, wenn es gesagt ist. Damit aber muss das Ich selbst sich reflexiv auf das Gedicht zurückbeugen. Dort ist der Sinn nur zwischen den Worten zu finden. Das Gedicht »holt sich, um bestehen zu können, unausgesetzt aus seinem Schon-nicht-mehr in sein Immer-noch zurück.« (Celan 2014: 44) Das bedeutet wohl für die Lektüre: Mit jeder Überschreitung der bekannten Zeichengrenzen wird eine Unbestimmtheit geschaffen, mit der nur zurechtzukommen ist, wenn Relationen zu anderen Zeichen erzeugt werden, die ihrerseits auf Unbestimmtheit angelegt sind. In diese Bewegung wird auch der Kontext hineingezogen. Das Gedicht integriert wechselnde Kontexte oder spielt sie kurz an und verwandelt sie gemäß den eigenen Möglich-

6 Hans Lösener (vgl. 2014) hat eine didaktische Lektüre von Celans Darmstädter Rede vorgelegt. Die von ihm vorgebrachte Kritik an einer formalistischen Lyrikdidaktik, die ohne einen zureichenden Begriff poetischer Sprache auskommt, überzeugt. Lösener betrachtet in Hinsicht auf Celan das Gedicht als »Sprechfähigkeit [...], die sich dadurch auszeichnet, dass sie das Subjekt in der Sprache zu Tage treten lässt, indem sie die Sprache selbst subjektiviert.« (Ebd.: 165) In der vorliegenden kurzen Betrachtung wird der Schriftcharakter des Gedichts (dieses Wort wird hier dem Wort Poesie vorgezogen) etwas höher gewertet und folglich die Rückführung auf ein sprechendes Ich vermieden.

keiten und Gegebenheiten. Der Kontext bringt keine hermeneutische Sicherheit. Vielmehr ist im Gedicht der Text der Kontext des Kontextes. Das Du in der Fremde und die Singularität des Gedichts als Form gehören zusammen. Verallgemeinerung jedoch entspricht sowohl dem Wesen der Wissenschaft als auch demjenigen der Schule. So stellt sich u. a. die Frage, ob eine Lektüre, die den Sinn in der Schwebelage hält, dem Fortschritt der Schule dient oder bereits Ausdruck ihrer Subversion ist.⁷ »Denn was in einem Unterricht unterdrückend sein kann, ist letztlich nicht das Wissen oder die Kultur, die er transportiert, sondern sind die Diskursformen, durch die man sie anbietet.« (Barthes 1980: 63)

Doch schauen wir kurz zurück. Wenn hermeneutisches Verstehen als (Wieder-)Erkennen von Sinn begriffen werden kann, wenn Sinnhaftigkeit im Akt des Verstehens begriffen wird, dann setzt dies die kognitive und sprachliche Erreichbarkeit des zu verstehenden Sinns voraus. Selbst wenn der Sinn nur gebrochen oder latent gegeben ist, muss es etwas geben, das Sinn und Verstehen verbindet. Die Subversion des Sinns durch dessen eigene Form, die Krise des Sinnverlustes, darf nicht das letzte Wort sein. Hier greift das ethische Prinzip der Hermeneutik: Es gibt jemanden, der mir etwas sagen möchte; hermeneutisches Sinnverstehen ist Eintreten in einen Dialog. Sinn lässt sich nicht nur durch Sinn und Verstehen nicht nur durch Verstehen begründen. Doch im Fall der Literatur, insbesondere des Gedichtes, ist nicht ausgemacht, dass der Andere erreichbar ist. Vielmehr muss dieser selbst, so Celan, um sich auf ein Du zu richten, die Sprache der Fremde sprechen. Radikale Alterität als Fremdheit – auch des schreibenden Ichs für sich selbst – ist Voraussetzung für die Öffnung zum Du. Das Leben des Gedichtes setzt die Erfahrung des Todes der Sprache voraus. Werner Hamacher notiert im Zusammenhang von Adornos Beckett-Essay:

Die Sprache, die sich diesem anderen zuwendet, kann den Verständigungscodes einer egologisch strukturierten Gesellschaft nicht mehr konform sein, sie muß selber unverständlich sein – und in ihrer Unverständlichkeit eben

7 Bönninghausen (vgl. 2010) schlägt mit Roland Barthes die didaktische Erkundung von Theatralität als Performanz zwischen Wahrnehmung und Sinnstiftung vor. Dabei ist die körperliche und soziale Energie des Zeichens relevant, das immer schon als Inszeniertes erscheint. Die didaktische Frage lautet, »wie in einem literarischen Werk was in Szene gesetzt wird.« (Ebd.: 140) Der Inszenierungscharakter betrifft auch die Schrift (vgl. ebd.: 131).

das jäh [...] aufblitzen lassen, was an ihr selbst schon, unter Bedingungen seiner Unmöglichkeit, anders ist. (Hamacher 1998: 44)

Eingangs wurde der hermeneutische Topos zitiert, dem zufolge nur sinnhafte Gebilde verstanden werden können. Was Hamacher schreibt, läuft *nicht* auf das Gegenteil hinaus; dass nämlich das Unverständliche sinnlos ist. Die von Adorno entlehnte Metapher des jähen Aufblitzens ist vielmehr ein Verweis auf die Signifikanz, die sich gerade im Unverständlichen verkörpert. Der Andere markiert die Grenze des Verstehens, aber er fordert dieses in aufregender Weise zugleich heraus. Gadamer selbst verortet dieses Geschehen in der Dynamik des literarischen Textes, der eine sinndeutende Lektüre aushebelt, indem er die Mittel der Sprache zu ihrem Zweck macht; er notiert in Hinsicht auf die Lyrik Paul Celans:

Man wird nicht vom Text auf eine in ihrer Kohärenz vertraute Sinnwelt verwiesen. Sinnfragmente sind wie ineinandergekeilt, man kann nicht den Weg der Transposition von einer Ebene schlichten Gemeintseins zu einer zweiten Ebene des eigentlich Gesagtseins gehen – das eigentlich Gesagte ist vielmehr auf eine schwer beschreibbare Weise noch immer dasselbe, das die Rede meinte. (Gadamer 2004: 96)

Die leitende Unterscheidung des Verstehens zwischen Sagen und Meinen wird nach Gadamer also aufgehoben, und nur in diesem Aufgehobensein, dies soll hier hinzugefügt werden, gibt es Raum für ein Du. Nur was sich nicht verstehen lässt, will verstanden werden. Im Nichtverstandenen und vielleicht nicht zu Verstehenden liegt die Möglichkeit der Wahrnehmung von Sinn. Diese Hypothese soll nun in Form einer Lektüre von Paul Celans Gedicht »Psalm« überprüft werden. Die Untersuchung geht den Wendungen des Sinns Vers für Vers nach ohne die Absicht, alle bisher erforschten Aspekte zu berücksichtigen.

Paul Celans Gedicht »Psalm«⁸

Noch einmal: Es wird behauptet, dass nur Sinnförmiges dem Verstehen zugänglich ist. Doch sollte man sich davor hüten, umgekehrt vom Nichtverstehen auf offensichtliche Sinnlosigkeit zu schließen.⁹ Die Relation von Sinn und Verstehen lässt sich nicht einfach ins Negative wenden. Im Nichtverstehen vermag sich die Spur des Sinns – wenn schon nicht der Sinn als evident Erfahrener – zu erhalten; Signifikanz und Absenz können im selben Moment wahrgenommen werden. Aufs Äußerste herausgefordert wird Sinnhaftigkeit indes durch das *factum brutum* des Todes. Wie könnte ein Gedicht sinnerfüllt vom irreversiblen Ende sprechen? Wie wäre es möglich, das Gedicht so zu lesen, dass man seine Worte als sinntragende Elemente begreift, die ein Ganzes bilden? Um wie viel drängender stellen sich diese Fragen, wenn von einem gewaltsamen Tod vieler unschuldiger Menschen durch die Hand feiger Mörder die Rede ist? Verleiht, wer vom Holocaust spricht, durch den schieren Gebrauch von Worten, die auf Verständlichkeit angelegt sind, dem Geschehen nicht Sinn? – Lesen wir das Gedicht.

Psalm

Niemand knetet uns wieder aus Erde und Lehm,
niemand bespricht unsern Staub.
Niemand.

Gelobt seist du Niemand.
Dir zulieb wollen

8 Hier zitiert nach der von Barbara Wiedemann besorgten kommentierten Gesamtausgabe der Gedichte (vgl. Celan 2018: 136 f.). Das Gedicht ist in dem vierten Gedichtband Paul Celans, *Die Niemandrose*, 1963 publiziert worden. Die Beziehungen zu anderen Gedichten des Bandes können hier ebenso nur am Rande behandelt werden wie die Verflechtungen der Bildersprache im Gesamtwerk Celans. *Die Niemandrose* ist zwischen den Bänden *Sprachgitter* und *Atemwende* erschienen. Jürgen Lehmann (vgl. 2012: 81) schreibt im Celan-Handbuch, dass erst durch *Atemwende* die Wendung zu einem neuen Sprechen ganz vollzogen worden sei. Andererseits betont er, dass Paul Celan in einem Gespräch *Die Niemandrose* als ein ihm »besonders nahestehendes Werk« bezeichnet hat (ebd.). Dass Celan das zentrale Bild aus »Psalm« für den Titel ausgewählt hat, spricht für dessen thematische und poetologische Bedeutung.

9 Von hieraus wäre es nur ein kleiner Schritt zur Denunzierung riskanten Denkens als unverständlich und nutzlos.

Wir blühn.
Dir
entgegen.

Ein Nichts
waren wir, sind wir, werden
wir bleiben, blühend:
die Nichts-, die
Niemandrose.

Mit
dem Griffel seelenhell,
dem Staubfaden himmelswüst,
der Krone rot
vom Purpurwort, das wir sangen
über, o über
dem Dorn. (Celan 2018: 136 f.)

Dem Leser der ersten Strophe vermittelt sich vielleicht zunächst eine doppelte Wirkung aus lakonischer Kürze und steigender Intensität durch die zweifache Wiederholung des Wortes »N/niemand« an der jeweils selben Stelle des Verses. Am Ende verengt sich alles Gesagte auf dieses eine Wort, das in Großschreibung allein den dritten Vers ausmacht – als ob die Sprache durch Wiederholung ihr Thema gefunden hätte. Doch dieses Thema kann nicht sinnlich vergegenwärtigt werden; es entzieht sich der Vorstellungskraft; es scheint der Umriss der Negativität selbst zu sein, die Abwesenheit einer Person, von der man nicht weiß, ob sie jemals anwesend war. Wie kann man das verstehen? Wird der Sinn erschüttert, entzogen oder eröffnet? – Nun, alles scheint von dieser Abwesenheit abzuhängen. Diese wird unter der Hand gar zu einer imaginären Anwesenheit, da »kneten« und »besprechen« als konkret vorstellbare Tätigkeiten zugeordnet werden. Die Lektüre sieht sich er tappt bei dem Gedanken, dass nur noch ein handelndes Subjekt hinzutreten muss, damit etwas geschieht; das Tun wartet auf seinen Verursacher. Doch dieser tritt nicht auf. Täte er dies, entstünde eine weitere Ambivalenz, denn es ist nicht klar, für welche Gruppe die Stimme des Gedichts spricht. Selbst die einfache Übertragung im Sinne einer konventionellen Metapher bleibt so doppeldeutig. Ist von denen die Rede, die für immer verloren sind? (Wie

aber könnte die Stimme, die im Gedicht spricht, sich dann als Teil dieser Gruppe begreifen? Hören wir gar die Toten sprechen?) Oder ist die Rede von den Überlebenden, denen aufgrund der Ungeheuerlichkeit des Geschehens ein Neuanfang verwehrt ist, Ausweis nicht enden wollender Traurigkeit und Überlebensschuld? Das handwerklich konkrete Verb (vgl. Bach/Galle 1989: 381) scheint in krassem Gegensatz sowohl zur Absenz des Niemand zu stehen – bereits der Nukleus »Niemand knetet« formuliert eine merkwürdige Erwartung hinsichtlich des niemals Eingetretenen – als auch zur Erhabenheit des Schöpfungsvorgangs. Es liest sich ganz so, als ob der Vers nicht metaphorisch verstanden werden möchte, und gerade dadurch bricht er sowohl die theologischen Intertexte als auch sein Thema des Überlebens. Durch das gewählte Verb wird das Bild aus der jüdischen Überlieferung (Gen. 2,7) gewissermaßen nach außen gewendet. Der Sinn, in nichts anderem bestehend als in der Vergewisserung, dass die menschliche Existenz, da sie in Jahwe ihren Grund hat, sinnhaft ist, wird erschüttert, bleibt aber als Spur lesbar. Man könnte vielleicht auch sagen, dass die Bilder aus der jüdischen Tradition mit Fremdheit durchsetzt werden, um so im Gedicht weiter sprechen zu können.¹⁰ Das Gedicht stiftet Alterität im Verhältnis zu sich selbst und steigert die komplexen Beziehungen zwischen Sagen und Meinen. Der Leser will zum Meinen übergehen, aber es geht ihm wie Gadamer bei der Celan-Lektüre: Das eigentlich Gesagte ist der (negierte) Vordergrund selbst. Das Verstehen scheint weder hinter die Negation noch hinter das Bild zu kommen – nicht zuletzt wegen der lakonischen Kürze der Verse, die einhergeht mit Veräußerlichung und Verfremdung.¹¹ Oder mit Barthes gesprochen: Die neu verteilte Sprache hebt das Verstehen auf und stiftet zugleich den (vorerst dunklen) Sinn.

10 Ausgeklammert wird hier weitestgehend die Frage nach der Relevanz des Golem-Mythos für die erste Strophe des Gedichts. Es gibt vielfache Überschneidungen mit der Schöpfungsgeschichte bis ins Wortmaterial hinein. (Adam heißt aus dem Hebräischen übersetzt »aus Erde gemacht.«) Der Prager Golem-Mythos gehört in den Kontext der Bedrohung von Menschen jüdischen Glaubens; vgl. Scholem 1987; Wöll 2001; Idel 2007. Die für das Gedicht Celans prägende Intrikation von Stimme und Schrift (vgl. unten) spielt bei der Erschaffung des Golems, der die Schriftzeichen des Lebens auf der Stirn trägt und zugleich von Gott behaucht wird, eine tragende Rolle.

11 Poppenhusen (vgl. 2001: 223) geht von einer geringen Relevanz der Kontexte für die Bedeutung des Gedichts aus. Kritisch zum Herantragen (insbesondere) außerliterarischer Kontexte äußern sich auch Bach/Galle (vgl. 1989: 389 u. 397); entscheidend sei der durch das Gedicht selbst geschaffene Kontext.

Der zweite Vers verlässt die Ebene der verfremdeten religiösen Bilder nicht. Das Wort »Staub« lässt an den Spruch des Predigers denken: »Es ist alles von Staub gemacht, und wird wieder zu Staub« (Pred. 3,20). »Besprechen« gewinnt eine eigentümliche Doppelbedeutung. Einerseits im Sinne von Verschweigen: »Eine Mauer des Schweigens« (Reichert 2001: 213) umgibt die Toten und die Überlebenden. Andererseits im Sinne von Behauchen, also den Atem übertragen, um zum Leben zu erwecken (Erschaffung des Menschen, Beleben des Golems). In der ersten Lesart könnte man »Staub« auch durch Asche ersetzen; in der zweiten verschwindet das demiurgische Material von Erde und Lehm und macht dem flüchtigen, Endlichkeit konnotierenden Wort »Staub« Platz. Die Doppeldeutigkeit entsteht aufgrund der Matrix, die das Gedicht aufspannt. Es gibt eine Erinnerung an die jüdischen Schöpfungsmythen, die rhythmisch gesprochen fast an eine Beschwörung denken lässt, und es gibt zugleich deren Brechung und Negation. Die Ambivalenz im notwendigen, aber zugleich desillusionierten Verhältnis zur Tradition kommt durch die Katachrese, den Bildbruch, zum Ausdruck. Das Gedicht spricht in Katachresen zum Du; es bricht den Sinn. Vielleicht wird gerade dadurch die Möglichkeit einer Antwort eröffnet.

Die Brechungen der ersten Strophe haben vielfältige Deutungen hervorgerufen. Es wurde ganz zu Recht festgestellt, dass die grammatische Rolle des Subjekts als Agens leer bleibt und die Sprechenden nur aus der Position des Objekts sich artikulieren können. Bach/Galle (vgl. 1989: 399 f.) sprechen von einem Widerspruch zwischen Negation und Position. Umgekehrt ist der Versuch unternommen worden, ›Niemand‹ als Chiffre für eine Figur aufzufassen, als nur aufgeschobenen Namen. Für Bollack (vgl. 2002: 86 f.) ist ›Niemand‹ der Dichter, der sich hinter seinem unbestimmten Namen ebenso verbirgt wie Odysseus in der bekannten Polyphemepisode der Odyssee. Reichert (2001: 216) dechiffriert das Abstraktum als Gottesname: »Niemand ist in eins die Streichung Gottes als eines Niemand und die Setzung des Gottesnamens als ›Niemand‹.« Die erste Interpretation geht einher mit der Deutung als poetologisches, die zweite – eher der Mehrheitsmeinung entsprechend – als negativ-theologisches Gedicht.¹² Der Streit soll hier nicht weiter geführt werden. Entscheidend ist vorerst nur die Feststellung, dass das katachretisch-

12 Der Leser denkt vielleicht an William Blakes blasphemisches Gedicht *To Nobodaddy* oder an Arno Schmidts Bezugnahme darauf in dem Erzählband *Nobodaddy's Kinder*. Paul Celan mischt Blasphemie unter die Bilder der jüdischen Tradition.

verfremdende sowie lakonische Sprechen den Überschuss der allegorisierenden Deutungen¹³ erst erzeugt hat. Indem ein »Niemand« durch die Welt der Tradition gegangen ist – könnte man diesen »Niemand« nicht auch als den Tod auffassen? –, wird diese vieldeutig und rätselhaft. Der gebrochene Sinn im Zeichen des Fremden (radikal anderen) setzt Verstehen und Nichtverstehen in eins.

Es bleibt letztlich unklar, ob der dreifache »Niemand« der ersten Strophe mit sich identisch ist. Insbesondere die zweite Wiederholung im dritten Vers stellt eine neue Gewichtung dar, da der Blick auf die absolute, von allen Bezügen gelöste Nichtexistenz der Person fällt. Die Wiederholung hat die Leere hinter dem Zeichen freigelegt. Der Leser sieht ein Zeichen, das keine grammatischen und semantischen Bezüge mehr kennt. Doch diese schrittweise Verschiebung erhält durch die zweite Strophe eine andere Richtung. Das Gedicht bemächtigt sich des durch dreifache Wiederholung präsenten Wortes und macht es zu einem Bezugspunkt, der im Stile der Psalmen angesprochen wird.¹⁴ Der religiöse Widerspruch zwischen Glaube und Wissen wird gesteigert zu einem Widerspruch von Wissen und Nichtwissen. Mit anderen Worten: Die Personifizierung des »Niemand« nimmt das Wissen um seine Nichtexistenz zurück. Die rhetorische Dimension der Sprache überwindet ihre logische (vgl. de Man 1988). Dies wiederum ist nur möglich, weil das Gedicht den Sinn und den Nichtsinn selbst setzen kann: »Ohne die erste Verwendung des Wortes wäre die zweite nicht als Schock erlebbar.« (Reichert 2001: 214) Es ist folgerichtig, dass sich mit dieser dramatischen Wendung vom negierten Jemand zum personifizierten »Niemand« auch das neue und von da an beherrschende Thema des Gedichts verbindet: die Beziehung von Gedenken und Gedicht, von Erinnerung an das Undenkbare und Reflexion auf das poetisch Sagbare. Worte, die davon sprechen, setzen sich einander unentwegt entgegen. Aus der passiven Position der ersten Strophe wird eine aktive in der zweiten, aus der Negation wird die Position. Der Leser empfindet die zweite Strophe als ein Aufblühen poetischer Energie. Die abfallenden Töne des Beginns weichen – so scheint es – den aufsteigenden

13 Diese versucht Poppenhusen (vgl. 2001: 207) gerade zurückzunehmen. Sie plädiert dafür, das Wort »Niemand« nicht bildlich, sondern schlicht wörtlich zu verstehen. Bedeutet dies aber, dass der gesamte Vers wörtlich verstanden werden soll?

14 Bach/Galle (vgl. 1989: 386) weisen aus theologischer Sicht darauf hin, dass solcher Umschlag typisch ist für die Struktur der Psalmen.

Tönen. Doch alles muss im Zusammenhang gesehen werden. Überall ist der Widerspruch spürbar. Während die grammatischen Positionen von passiv zu aktiv wechseln, lässt sich dies von den semantischen nicht in vollem Umfang sagen. Ist da nicht eine jähe Zäsur zwischen den Worten »wollen« und »wir«? Kann »entgegen« nicht auch heißen: in die entgegengesetzte Richtung? Ist die Liebe zum »Niemand« nicht in letzter Konsequenz eine Liebe zu niemandem?

»Gehuldigt wird hier«, schreibt Paul Celan im »Meridian«, »der für die Gegenwart des Menschlichen zeugenden Majestät des Absurden.« (Celan 2014: 36) Es spricht einiges dafür, dass sich dieser Satz als Kommentar zu der in den ersten beiden Strophen gebildeten Konstellation lesen lässt. Aus der Verzweiflung erwächst die Schönheit, eine Schönheit der Verzweiflung oder eine Verzweiflung der Schönheit. Wie auch immer man die Worte aufeinander bezieht: Das eine fährt durch das andere hindurch, verhindert, dass es mit sich selbst identisch wird. Aus der Ferne der letzten Strophe wird bereits das Bild der roten Krone sichtbar – wie eine bildliche Darstellung der Majestät des Absurden, oder mit anderen Worten: des nirgends mehr seinen Ort findenden und zugleich (und deswegen) einzigartigen Überlebens.

Jacques Derrida sagt in einem späten Interview, dass wir »strukturell gesehen Überlebende« sind, geprägt »durch die Struktur der Spur, des Testaments.« (Derrida 2005: 62) Er meint mit dem Personalpronomen die Menschen an sich im Sinne einer Ursprünglichkeit des Überlebens – Leben ist dann stets Überleben –, und er meint zugleich die Juden im Raum der kulturellen, historischen und religiösen Gedächtnisspuren.¹⁵ Für Derrida ist Überleben mehr und weniger als Leben, das Leben ausgehöhlt durch den Tod und gesteigert durch den Schrecken. Überleben ist »Leben in seiner größtmöglichen Intensität.« (Ebd.: 63) Diesem Leben als Überleben hat Paul Celan gewissermaßen eine gestische Form gegeben durch die absurde Wendung des Sinns von der ersten zur zweiten Strophe. Wo der Sinn seine metaphysische Verankerung verloren hat, wendet er sich gegen sich selbst – und erhält sich damit. Kann das immer so weitergehen?

15 Für Derrida impliziert der jüdische Kontext stets eine auf Verallgemeinerung zielende Form des Ausdrucks, etwa als »wir Juden«. Er behält sich je nach Situation vor, als Teil dieser Gruppe zu sprechen oder nicht (vgl. Derrida 2005: 48 f.). In Celans Gedicht vermag das Ich nur durch das Wir zu sprechen. Sprechen hier immer alle zusammen oder spricht einer im Namen der anderen? Der Text lässt dies absichtsvoll offen.

Die dritte Strophe nimmt die gegenläufigen Energien, die das Gedicht erzeugt hat, in einem einzigen Bilde auf und transformiert sie: »die / Niemandrose« (V. 12 f.). Es scheint, als drücke das Enjambement ein Zögern vor der Artikulation des entscheidenden Wortes aus; Bestimmungswort und bestimmtes Wort treten auseinander, als ob der grammatische Zusammenhang zugunsten der semantischen Aporie (Katachrese) unterbrochen werden sollte. Doch das Auftreten des Wortes auf der Bühne des Gedichts wurde sorgfältig vorbereitet: eine erste Unterbrechung der steigenden Spannung des Parallelismus durch das Auseinanderschreiben von »werden« und »wir«; eine Entgegensetzung von Nichtigkeit und Blüte; eine Steigerung vom unbestimmten zum bestimmten Artikel: Die absolute, auch grammatisch schwach markierte Negativität des »Nichts« wird zur Positivität der »Niemandrose«; ein Hinauszögern des finalen Bildes durch die Unterbrechung des Wortes »Nichts«. Noch einmal werden mit zitternder Hand Angst vor dem Nichts und Schönheit miteinander verwoben, bevor alles in ein Wort fällt: Die sarkastische Umdeutung der Worte des Sehers Kalchas aus der Ilias – »der erkannte, was ist, was sein wird oder zuvor war« (Ilias I, 70) – erscheint in der Form der Blüte.

Der Leser erschrickt vor der Wendung – die Formulierung ist hier fast wörtlich gemeint – zur »Niemandrose«. Das scheint ein Wort zu sein, das man nur schreiben kann. Es hat die Energien des Gedichts in sich aufgesaugt und es lässt, aus der Ferne, die komplizierte Geschichte des Wortes Rose als Symbol aufscheinen – für das Ineinander aus Vergänglichkeit und Schönheit, für die Dichtung, für die erotische Beziehung zum Du. Rilkes fünftes Sonett an Orpheus mag stellvertretend für diese zahlreichen Bezüge stehen.

Das Wort »Niemandrose« strahlt eine hermeneutische Unantastbarkeit aus. Die Katachrese – ein Bezug wird gebildet und zugleich durchgestrichen – bewirkt, dass die Form an sich immer wieder ins Bewusstsein des Lesers tritt, ohne dass die durch sie geschaffenen Probleme der Deutung aufgelöst werden könnten. Selbst die Entwicklung interpretativer Hypothesen fällt schwer, weil das Wortmaterial gewissermaßen dagegen arbeitet. Sinnliche Präsenz und unhintergehbare Absenz treten im selben Moment ins Bewusstsein des Lesers. Darin besteht die ästhetische Erfahrung der Lektüre. Einfache Deutungen wie: »eine Rose, die ganz alleine für sich steht, die niemandem gehört und für niemanden blüht«, verbieten sich, weil bis zu dem Vers, in dem die Katachrese spricht, hinreichend klar ist, dass Absenz (»Niemand«) und Nichtexistenz (»Nichts«) zugleich die Existenz der Rose bedin-

gen. Bollack spitzt dies bis aufs Äußerste existenziell zu: »So wissen denn die Toten, die im Gedicht aufleben, daß sie es sind, die die Rose zur Blüte bringen.« (Bollack 2002: 87) Wer will, kann das Bild für sich ausbuchstabieren; er kann sich eine gleichsam transzendente Rose ohne Wurzel oder eine aschgrau erblühende Rose vorstellen. Dergleichen mag eine gewisse sinnliche Evidenz haben, aber es erreicht wohl nicht die ontisch-ästhetische Radikalität des Bildes.¹⁶ Diese zwingt die Vorstellung gerade in das Nichtvorstellbare. Die Vorstellung wird zu Staub, und das Medium, welches das bewirkt, ist die Schrift. Die Katachrese wird durch die Schrift gestiftet, weil diese wie kein anderes Medium imstande ist, die Vorgängigkeit der Idee oder Vorstellung aufzuheben (vgl. Angehrn 2004: 313). Paradoxerweise tritt gerade dadurch die Genese von Sinn an sich in den Blick. Während man vordergründig versucht sein könnte zu sagen, dass Sinn dasjenige ist, was einem vertraut ist, was sich zu vielfach wiederholten Bildern zusammenfügt, verweist der Bildbruch, die Inkonsistenz des Sinns, auf dessen Ursprung in der Differenz. Die Durchstreichung des Sinns ist nichts anderes als die Erfahrung von Sinnhaftigkeit an sich. Wenn Sinn aus der Differenz entsteht, dann gehört der Raum des Auseinandertretens, der leere, durch keine Positivität beschreibbare Grund, zur Bedingung der Möglichkeit von Sinn. Sinn kann in diese Leere zurückfallen, und nicht zuletzt darin liegt das Erschütternde der Verse von Paul Celan. Mit anderen Worten: Die Schrift als ursprüngliche Form des Sinns kann sich nie ganz vom Horizont des Todes lösen: »Eine Schrift, die nicht über den Tod des Empfängers hinaus strukturell lesbar – iterierbar – ist, wäre keine Schrift.« (Derrida 1999: 333) Das Unbehagen, das der Leser bei sinnzentrierten Deutungen empfindet, mag in diesem verdrängten Schatten des Todes liegen. Zu einem gewissen Grad liegt diese Verdrängung im Medium selbst. Schrift produziert Schriftvergessenheit und eben dadurch Versuche des (Nicht-)Verstehens (vgl. Rheinberger 2005). Zugleich kann das schriftliche Zeichen, da es nur durch Unterschiede zu sich selbst kommt, »mit jedem gegebenen Kontext brechen, unendlich viele neue Kontexte auf eine absolut nicht saturierbare Weise erzeugen.« (Derrida 1999: 339)

16 Dies gilt mutatis mutandis auch für grammatische Varianten wie »Rose des Niemand« oder »Rose des Nichts«. Da beide Epitheta einen unterschiedlichen Gehalt haben, verbietet sich die Entschlüsselung durch identifizierendes Denken. Das Bild setzt das Ungleiche in eins und wird so ästhetisch autonom. Mit anderen Worten: Das gebrochene Bild der »Niemandrose« ist das Ergebnis der sprachlichen Entwicklung des Gedichts (vgl. Bach/Galle 1989: 397).

Weil die Schrift in keiner Idee ihren Grund findet, bleibt sie auf das Nichts bezogen, kann sich aber, aus demselben Grund (!), unendlich reproduzieren. Ist die Schrift nicht eine Überlebensmaschine? Bedingt sie nicht zugleich unendlich differenzierte Wahrnehmung und Besinnung auf den Tod?

Gertrude Steins berühmter Vers aus dem Gedicht »Sacred Emily«: »Rose is a rose is a rose is a rose« setzt den manichäischen Charakter der Schrift in Szene und deutet deren poetologische Eigendynamik und ontologische Implikation an.¹⁷ Die totale Wiederholung, das heißt: potenziell unendliche Ausdehnung, fällt zusammen mit dem Nichts, der Leere, der Ablösung der Schrift von den Vorstellungen: Während das Begehren nach Erzählung anhebt und Glück spendet, erklingt im Hintergrund Umberto Ecos chiffriertes Abaelard-Zitat vom Ende des Romans *Der Name der Rose*: »Nomina nuda tenemus.« Man könnte versucht sein, das Wesen der Literatur von dieser bitteren und zugleich erhabenen Ironie her zu erfassen. Vielleicht lässt sich eines Tages auch die Didaktik darauf ein. Immerhin ist die Vorstellung, der Sinn sei im literarischen Text gegeben und könnte durch ernsthafte Lektüre erhoben werden, vergleichsweise dürftig.

Paul Celan hat in seiner Rede »Der Meridian« die Dichtung in den Zusammenhang des Überlebens gestellt. Die Dichtung sei, so Celan (2014: 48) ironisch, eine »Unendlichsprechung von lauter Sterblichkeit und Umsonst«. Zugleich ist für ihn das Gedicht der Ort, »wo alle Tropen und Metaphern ad absurdum geführt werden wollen.« (Ebd.: 47) Das katachretische Bild der »Niemandrose« verdeutlicht, wovon die Rede ist. Indem das Bild sich zum Grund der eigenen Unmöglichkeit neigt, widersteht es der verstehenden Aneignung bzw. bewahrt sich als ewiges Rätsel. Zwischen dem »Niemand« bzw. dem »Nichts« und der »Rose« gibt es kein Tertium Comparationis.

Der letzte Vers der dritten Strophe mutet dem Leser wie ein Abschluss an. Der Doppelpunkt am Ende von Vers elf scheint den Beginn der Schlusssequenz zu markieren – als ob sich eine dialektische Bewegung erfüllt: abwesende Person, anwesende Person, Anwesenheit des Abwesenden in Form der »Niemandrose«.¹⁸ Doch es schließt sich eine lange präpositionale Sequenz

17 Von Gertrude Stein ist auch die Äußerung überliefert, sie schreibe für sich selbst und für den Fremden. Ähnliches ließe sich vielleicht über Paul Celan sagen.

18 Das ist freilich nicht so gemeint, dass in der ersten Strophe Negativität, in der zweiten Positivität und in der dritten eine Synthese aus beidem vorherrscht. Ein solches Modell ästhetischer Dialektik wäre ebenso primitiv wie selbstgenügsam. Die dialektischen

an, die den Schluss des Gedichts darstellt. Die »Niemandrose« wird einer genaueren Bestimmung aus diffizilen, anspielungsreichen, mit- und gegeneinander arbeitenden Elementen unterzogen; insbesondere die Worte »seelenhell« und »himmelswüst«, also die näheren Bestimmungen von »Griffel« und »Staubfaden«, sind reich an Allusionen. Fast scheint es, als ob das Bild der »Niemandrose« von einem Geflecht vieldeutiger Zeichen überwuchert wird, die zwar konkret auf die Gestalt der Rose Bezug nehmen, aber vermittels allegorischer Ausdeutung deren Einheit wieder auflösen. Je reicher an Aspekten und Bezügen eine Sache dargestellt wird, je höher also die sprachliche Komplexität, desto schwerer die Aufgabe des Verstehens und desto stärker der Einfluss des Nichtverstehens.¹⁹ Im Folgenden sollen nur noch einige kurze Hinweise aus der oben entwickelten Perspektive (Überleben, Schrift, Sinn und Verstehen) gegeben werden.

Die erste Überraschung besteht für den Leser vielleicht darin, dass das rätselhafte Bild der »Niemandrose« keineswegs nach einer botanischen Beschreibung verlangt und doch genau diese gegeben wird. »Griffel« und »Staubfaden« als Zeugungsorgane der Pflanze ermöglichen überhaupt erst das Erblühen der Rose. Doch die Bestimmungen als »seelenhell« und »himmelswüst«, nur noch ganz entfernt auf die pflanzliche Physiologie zu beziehen, irritieren den Blickpunkt. »Staubfaden« und »Griffel« erscheinen plötzlich fremd – als ob sie selbst einem botanischen Verfahren, dem der Kreuzung mit einer anderen Art, unterzogen worden wären (Verlust und Weiterleben). Das Bild der »Niemandrose« durchläuft, nachdem es bereits wegen der Intrikation von Erblühen und Tod zu einem Rätsel geworden ist,

Widersprüche – dies dürfte selbst die vorliegende kurze Analyse gezeigt haben – gehen vielmehr durch alle Elemente noch einmal hindurch.

- 19 Vgl. Luhmann 1986: 87 f. Es ist nicht Aufgabe dieses Textes, die gesamte Diskussion zu rekapitulieren und weiterzutreiben. Die vorgeschlagenen Deutungen gehen weit auseinander und haben vielleicht doch etwas miteinander zu tun. Zwei Beispiele: Bollack (vgl. 2002: 89) hört aus dem Wort »seelenhell« das englische Wort für Hölle – *hell* – heraus, wohingegen Reichert (vgl. 2001: 220) auf die etymologische Verwandtschaft von ›hell‹ und ›hallen‹ hinweist (im Sinne von etwas in der Seele Nachhallendem). Das »Purpurwort« enthält für Bach/Galle (vgl. 1989: 402) einen Hinweis auf purpurne Gebetsschnüre der Juden. Bollack (vgl. 2002: 90) macht auf die Möglichkeit einer Zueignung aufmerksam, da das deutsche Wort Purpur und das französische *pour* gleich klingen. Im einen Fall liegt eine phonetisch-assoziative und im anderen Fall eine philologische und religionsgeschichtliche Zuschreibung vor. Über wahr und falsch kann (und soll wohl auch nicht) entschieden werden. Gerade die Bestimmung treibt den Entzug des Bestimmten aus sich hervor.

eine weitere Transformation, die ihrerseits durch einen ironischen Schnitt zwischen botanischer Konkretheit und existenzieller Vieldeutigkeit mehrere Richtungen aufweist. »Griffel« und »Staubfaden« werden so zurückgekoppelt an die vorher entwickelten Bilder und Themen. Denn der »Griffel« mengt sich als metonymisches Bild für das Schreiben in die Vorstellung der Pflanze, und der »Staubfaden« nimmt sowohl die Thematik der Auslöschung aus der ersten Strophe auf – »Niemand bespricht unseren Staub« – als auch – entfernt – ein Bild des Schreibens; die mit Füller oder Bleistift gezogenen Linien der Handschrift mögen einem bisweilen vorkommen wie ein Staubfaden. So gesehen wird aus dem Staub als Zeichen für Endlichkeit und Verfall, aber auch für die Bedingung der Möglichkeit von Existenz, die fortlaufende Schrift. In die Bilder der Schrift und des Schreibens wird die doppelte Thematik aus Gedenken an das Unwiederbringliche und Erzeugung des Neuen im Medium poetischen Schaffens eingelagert.

Das gilt nicht zuletzt für den Titel selbst, der die religiöse Form einer Anrufung zitiert, ohne für deren Grund noch entstehen zu können. Sollte darin ein Hinweis auf die Shoah liegen? Bach und Galle (1989: 385) sehen einen direkten historischen Bezug: »Angesichts des Todes begannen die jüdischen Opfer des Nationalsozialismus, Psalmen zu singen.« Die Autoren geben keine Quelle oder genauere Beschreibung. Aber die Hinweise auf Antisemitismus und Schrecken der Lager sind in den letzten Versen nicht zu überlesen. Die rote »Krone« ist Blüte der Rose – und damit des Gedichts – und Sinnbild von Leid und Blut zugleich. Die Rede vom »Dorn« erlaubt die Verbindung zum Wort Dornenkrone und erinnert im selben Moment, begleitet von einem Seufzer (dem einzigen Hinweis auf ein sprechendes Subjekt jenseits des Wir), an die lange und weit verzweigte Spur des Antisemitismus; hier am Beispiel des antisemitischen Grimm-Märchens *Der Jude im Dorn*.

Paul Celan gibt Zeugnis vom Leiden unter der Shoah und vom Überleben durch Schreiben. Da es ein dokumentarisches So-ist-es-Gewesen, das man verstehen und nachvollziehen kann, nicht gibt, da auch die in der Literatur eingeübten Bilder versagen, können die Worte nur sprechen, indem sie die Kluft, die sie von sich selbst trennt, erahnen lassen. Der Weg zum Gegensinn führt jedoch durch das Nichts.

Rückblick

Man könnte sich für einen Moment vorstellen, dass ein Chor das Gedicht »Psalm« spricht. Ergibt die dialektische Form zumindest der ersten drei Strophen nicht auch eine musikalische Struktur? – Das Sprechen im Kollektiv verdeutlicht die prekäre Situation des Einzelnen. Wer im Chor spricht, der spricht einen Text, nicht das, was individuell bewegt und zum Ausdruck gebracht werden soll.²⁰ Es gibt keine lyrische Subjektivität. Zwischen Rede und Sprecher herrscht eine nicht zu überbrückende Differenz. Die Rede kommt sozusagen von anderswo her. Die Katachrese scheint der Ausdruck dieses Bruchs zu sein, Hinweis darauf, dass diejenigen, die da sprechen, nicht vorgängige Ideen oder Gedanken zum Ausdruck bringen, sondern sich verbergen hinter einer Rede, die nicht die ihre und zugleich doch mit ihnen verbunden ist, ein wenig, als ob man in einem persönlichen Gespräch in einer Angelegenheit von entscheidender Bedeutung mit einem Zitat antwortet und nicht mit selbst gewählten Worten. Der Unterschied jedoch ist, dass das in die individuelle Rede eingeflochtene Zitat seine Integrität behält, also eher affirmativ gebraucht wird, während Paul Celan die Zitate bricht und verfremdet.

Versucht man, dies medientheoretisch zu reformulieren, ergibt sich die Differenz von Stimme und Schrift als textkonstitutives Moment. Das Fremde, das die Tradition heimsucht, ist, so gesehen, nichts anderes als die Schrift, die den Sinn in der Katachrese bricht und zugleich öffnet. Damit soll nicht einer nur abstrakten Auffassung des Gedichts als poetologischer Reflexion das Wort geredet werden. Vielmehr sind Schrift und Schreiben Chiffren für die Situation des Überlebenden, der den Sinn gegen sich selbst wenden muss, um in Anbetracht des Unfasslichen, Unbeschreiblichen weitermachen zu können. Im Bild des »Staubfadens« und des »Griffels« finden diese thanatologischen und poetologischen Aspekte zueinander. Der Dichter schreibt gleichsam mit dem Staub der Toten. Jeder Chor, der Paul Celans Gedicht spricht, hätte folglich durch die Verfremdung des Sprechens (Ton, Rhythmus, Intensität) die schmerzenden Katachresen hörbar zu machen; es sollte keine melodische Vereinnahmung des Gedichts geben. Ebenso verbietet sich ein zu ho-

20 Hier ließe sich die Frage anschließen, ob vor allem die erste Strophe wie ein Zitat der Tradition gelesen werden kann, auf welches das Gedicht antwortet. Man kann sich vorstellen, dass der Text auf jemanden antwortet, der sagt, er habe Trost im Glauben gefunden.

hes Maß an Emphase, da wir es mit einem geschriebenen Sprechen bzw. mit einer sprechenden Schrift zu tun haben.

Und der Leser? Er sieht die gestischen Bewegungen des Textes und hört die fremd gewordenen Zitate der Tradition. Doch die räumlichen und akustischen Eindrücke werden gebrochen durch die Schrift. Lesen heißt letztlich, in der Lage sein, den Bruch im Geschriebenen wahrnehmen zu können (vgl. Bossinade 2000: 172). Doch der Bruch erschöpft sich nicht im Zerbrochenen, er öffnet den Raum der Lektüre und der Lust zwischen den Elementen der neu verteilten Sprache. Roland Barthes (vgl. 1974: 129) bezeichnet eine Lese-lust, die schmerzt, als Wollust. »Was sie will«, so Barthes, ist »ein Ort des Sichverlierens, der Reiß, der Bruch, die Deflation, das *fading*, das das Subjekt mitten in der Wollust ergreift.« (Ebd.: 14; Hervorh. i.O.)

Wer Paul Celans Gedicht verstehen will, bleibt, bei aller Detailliertheit einzelner Lektüreschritte, auf das Moment des Bruchs, der Katachrese verwiesen. Das Unverständliche, sich Entziehende ist der Horizont des Gedichts. Die Erschütterung des Sinns durch subversive Wiederholung lässt folglich einen funktionalen Sprach- und Literaturbegriff²¹ von sich abprallen. Die Katachrese ist nicht als syntaktisch begrenzte Figur zu verstehen, die sich in eine übergreifende Deutung integrieren lässt, sondern sie ist selbst das Prinzip, welches das Schreiben herausfordert und ermöglicht.

Literatur

Angehrn, Emil (2004): Interpretation und Dekonstruktion. Untersuchungen zur Hermeneutik. Weilerswist.

Bach, Inka/Galle, Helmut (1989): Paul Celan: Psalm. In: Dies. (Hg.): Deutsche Psalmendichtung vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin, S. 378-407.

Barthes, Roland (1974): Die Lust am Text [1973]. Aus dem Franz. v. Traugott König. Frankfurt a. M.

Ders. (1980): Leçon/Lektion. Französisch und Deutsch. Antrittsvorlesung im Collège de France. Gehalten am 7. Januar 1977 [1978]. Übers. v. Helmut Scheffel. Frankfurt a. M.

21 In der Didaktik stellt der funktionale Kreislauf von Lehren und Lernen den allgemein akzeptierten Orientierungspunkt dar (vgl. Baum 2019: 63-67).

- Baum, Michael (2011): Überleben in Freundschaft. Thomas Bernhard/Jacques Derrida. Wien.
- Ders. (2019): Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld.
- Bollack, Jean (2002): Ein Bekenntnis zur Ungebundenheit. Celans Gedicht Psalm. In: Hans-Michael Speier (Hg.): Gedichte von Paul Celan. Stuttgart, S. 83-94.
- Bönnighausen, Marion (2010): Zwischen Sinn-Stiftung und Wahr-Nehmung. Theatralität als Dispositiv im literaturdidaktischen Kontext. In: Michael Baum/Marion Bönnighausen (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, S. 125-143.
- Bossinade, Johanna (2000): Poststrukturalistische Literaturtheorie. Stuttgart/Weimar.
- Celan, Paul (2014): Der Meridian. In: Ders.: Werke. Historisch-kritische Ausgabe. I. Abteilung. Lyrik und Prosa. Bd. 15.1. Prosa I. Zu Lebzeiten publizierte Prosa und Reden. Hg. v. Rolf Bücher u. Andreas Lohr. Frankfurt a. M., S. 33-51.
- Ders. (2018): Psalm. In: Ders.: Die Gedichte. Hg. u. komment. v. Barbara Wiedemann. Berlin, S. 136-137.
- De Man, Paul (1988): Allegorien des Lesens [1979]. Frankfurt a. M.
- Derrida, Jacques (1974): Grammatologie [1967]. Übers. v. Hans-Jörg Rheinberger u. Hanns Zischler. Frankfurt a. M.
- Ders. (1986): Positionen. Gespräche mit Henri Rose, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta [1972]. Aus dem Franz. v. Dorothea Schmidt, unter Mitarb. v. Astrid Winterberger. Vorrede übers. v. Mathilde Fischer. Hg. v. Peter Engelmann. Wien.
- Ders. (1999): Signatur Ereignis Kontext. Übers. v. D. W. Tuckwiller. In: Jacques Derrida: Randgänge der Philosophie. Hg. v. Peter Engelmann. Wien, S. 325-351.
- Ders. (2005): Leben ist Überleben. Aus dem Franz. v. Markus Sedlaczek. Wien.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): Text und Interpretation. In: Philippe Forget (Hg.): Text und Interpretation. Deutsch-französische Debatte mit Beiträgen von J. Derrida, Ph. Forget, M. Frank, H.-G. Gadamer, J. Greisch und F. Laruelle. München, S. 24-55.

- Ders. (2004): Wer bin ich, und wer bist Du? Kommentar zu Celans Gedichtfolge Atemkristall. In: Martin Gessmann (Hg.): Jacques Derrida. Hans-Georg Gadamer. Der ununterbrochene Dialog [1993]. Frankfurt a. M., S. 55-96.
- Hamacher, Werner (1998): Entferntes Verstehen. Studien zu Philosophie und Literatur von Kant bis Celan. Frankfurt a. M.
- Idel, Moshe (2007): Der Golem. Jüdische magische und mystische Traditionen des künstlichen Anthropoiden. Frankfurt a. M.
- Lehmann, Jürgen (2012): Die Niemandrose. In: Markus May/Peter Goßens/Jürgen Lehmann (Hg.): Celan-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2., akt. u. erw. Aufl. Stuttgart/Weimar, S. 80-89.
- Lösener, Hans (2014): Celans Kritik der Poetik. Eine Atemwende für den Gedichtunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 61, H. 2, S. 164-173.
- Luhmann, Niklas (1986): Systeme verstehen Systeme. In: Ders./Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 72-117.
- Poppenhusen, Astrid (2001): Durchkreuzung der Tropen. Paul Celans Die Niemandrose im Lichte der traditionellen Metaphorologie und ihrer Dekonstruktion. Heidelberg.
- Reichert, Jürgen (2001): Fragendes Verstehen. Zu Paul Celans Gedicht Psalm. In: Helmut Brackert/Jörn Stückrath (Hg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg, S. 211-226.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2005): Iterationen. Berlin.
- Scholem, Gershom (1987): Der Golem von Prag und der Golem von Rehovot. Judaica 2. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld.
- Wöll, Alexander (2001): Der Golem. Kommt der erste künstliche Mensch und Roboter aus Prag? In: Walter Koschmal (Hg.): Deutsche und Tschechen. Geschichte, Kultur, Politik. München, S. 235-245.

Alterität in migrationsliterarischen Adoleszenzromanen

Heidi Rösch

1. Alterität und Fremdheit

Euch fremd fühle ich mich nicht

Für zwei ist
meine Haut zu eng
hinter ihrer Farbe
leben zwei Seelen gegeneinander
nach außen

lassen keinen Vergleich zu
den Vorurteilen bleibt
die Tür offen

anders bin ich (Chiellino 1984: 37)

Gino Chiellino hat in einem frühen Gedicht mit dem Titel »Euch fremd fühle ich mich nicht« im letzten Vers die Alternative »anders bin ich« formuliert. Als Lückentext präsentiert biete ich Lesenden für die Lücke hinter »leben zwei«: »Seelen/Sprachen/Kulturen«, und im letzten Vers vor »bin ich«: »fremd/gleich/anders«. Die meisten vermuten »Sprachen« oder »Kulturen« und erkennen den intertextuellen Bezug zu Goethes *Faust*, in dessen Brust zwei Seelen schlagen, nicht sofort. Bei der zweiten Lücke schließen sie schnell »fremd« aus, zum Teil in Abgrenzung zum Titel, und argumentieren oft für »gleich(berechtigt)«. Nach der Auflösung wird der Titel paraphrasiert. Es entstehen Sätze wie: Ich fühle mich euch nicht fremd. Ich fühle

mich nicht fremd, sondern bin einfach anders und will gleichberechtigt behandelt werden. Weil ich euch fremd bin, fühle ich mich nicht. Ich fühle mich nicht fremd, werde aber von euch – aufgrund von Äußerlichkeiten und Vorurteilen – dazu gemacht.

Damit wird Fremdheit und Andersheit in Beziehung gesetzt, und zwar wertend. Im wissenschaftlichen Diskurs ist diese Gegenüberstellung auch zu finden. Denn das Konzept der Alterität, wofür ich hier auch den deutschen Begriff Andersheit verwende, ist mehrdeutig und bezieht sich in der europäischen Philosophiegeschichte auf *alter* als ein gleichartiges, gleichursprüngliches, einander zugeordnetes Wesen, *alius* als irgendein anderes Wesen und *xenos* als ein fremdes Wesen. Wolfgang Müller-Funk (2016: 22) beschreibt diese Triade mittels seiner »Formen der Alterität: fremd – anders – ausländisch«, betont aber, dass »zwischen diesen drei sich überlappenden Alteritätsphänomenen – Andersheit (Zweiheit), Fremdheit (Unbekanntheit) und Ausländisch-Sein (Exterritorialität) – [...] ein innerer und unkündbarer Zusammenhang [besteht]« und sich alle drei auf etwas beziehen, »das sich als widerständig oder irritierend erweist und sich nicht aus der Welt schaffen lässt«. Er versteht »Andersheit als Pendant (Opposition und Komplement) zur Selbstheit und Fremdheit wäre demnach Nicht-Selbstheit, Fremdheit als Gegenstück zur ›Selbigkeit‹ hingegen Nicht-Selbigkeit« (ebd.: 23). Selbstheit bezieht sich auf die Identität (*ipse*) des Selbst und Selbigkeit (als Gleichheit) auf die substantiale Identität (*idem*) eines Selben (bzw. Gleichen). Selbstheit und Selbigkeit finden sich im psychologischen Verständnis am ehesten in den Konzepten des »Ich« und des »Selbst«, philosophisch am ehesten im Konzept der personalen und interpersonalen Identität. Julia Kristeva (vgl. 1990), die das Fremde bzw. das Andere auch als das (eigene) Unbewusste betrachtet, plädiert daraus schlussfolgernd für einen Umgang mit dem Fremden auf der Grundlage des Respekts für das Unversöhnbare in uns selbst. Damit wird nicht nur Selbstreflexion zum wichtigen Ansatz für die Beschäftigung mit (vermeintlicher) Anders- und Fremdheit, sondern auch die Wirkung von Alteritäts- und Fremdheitskonzepten auf den Umgang mit Fremden und Fremdem angesprochen.

Die interkulturelle Germanistik fokussiert das Eigene und das Fremde (vgl. Wierlacher 1985), reduziert als »Xenogermanistik« (Steinmetz 1985: 71) die Interkulturalität aber darauf, die eigene deutsche Literatur aus einer Fremdperspektive zu analysieren und zu didaktisieren. Dadurch entsteht – ähnlich wie in der daran angelehnten interkulturellen Literaturdidak-

tik, die »Texte als Mittler zwischen Kulturen« (Wrobel 2006) versteht – ein dichotomes, zum Teil auch kulturimperialistisches Verständnis der beiden Pole, das – so eine weitverbreitete Kritik – auf einem geschlossenen, hegemonialen Kulturbegriff besteht. Um diesen zu überwinden folgen viele Literaturdidaktiker*innen dem Konzept der Trans- statt Interkulturalität. Norbert Mecklenburg, der schon 1990 die poetische Alterität als Grundkonzept der interkulturellen Germanistik ermittelt hat, hat diese beiden Vorsilben so gegeneinander abgegrenzt, dass beide als analytische Zugänge zu literarischen Werken erhalten bleiben: »Inter« konnotiert eher Abstand und Verbindung, bezieht sich in der Regel auf Unterschiede, Ähnlichkeiten, Beziehungen, einen Prozess, den Austausch, Konflikte. »Trans« konnotiert Übergang und Bewegung, bezieht sich auf etwas Übergreifendes, über das eine Hinausgehende.

Mecklenburg (vgl. 2008: 92) kommt zu dem Schluss, einseitiger Transfer ist transkulturell, wechselseitiger ist interkulturell. Unberücksichtigt lässt er dabei, dass das Konzept der Transkulturalität die hegemoniale Verbreitung der Dominanzkultur befördert, wenn kulturelle Differenzen ignoriert werden (vgl. Rösch 2013), und »indem eine universelle Wirklichkeit behauptet wird, wird eine partikuläre europäische Kultur postuliert« (Simo 2017: 113). Aufgrund dieses Zusammenhangs entwickelt Michael Hofmann (vgl. 2006) eine interkulturelle Literaturwissenschaft, die postkoloniale Perspektiven integriert. Doch auch hier bleibt die Frage der Alternativen zu einer Dichotomie – in diesem Fall zwischen den ehemals Kolonisierten und den ehemals Kolonisierenden, generell aber zwischen dem Eigenen und dem Fremden – ungelöst.

1.1 Fremdheitskonzepte

Das ist auch ein wesentlicher Aspekt der Fremdheitsforschung: So unterscheidet Ortfried Schöffter (1991: 25) folgende »Modi des Fremderlebens«: Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen, was das Eigene ethnozentrisch überhöhen kann; Fremdheit als Gegenbild kann Exotisierung, Kulturalisierung, Rassismus etc. unterstützen; Fremdheit als Ergänzung funktionalisiert das Fremde unter Umständen; Fremdheit als Komplementarität meint »permanentes Oszillieren zwischen der Eigenheit und der Fremdheit, die sich im wechselseitigen Kontakt hervorrufen«. Erst dieser Modus überwin-

det die Dichotomie des Eigenen und des Fremden und betont die Wechselbeziehung zwischen beiden.

Bernhard Waldenfels benennt folgende »Grade von Fremdheit«: Die »normale Fremdheit« besteht innerhalb einer bestimmten Ordnung oder Kultur und verweist z. B. auf die grundsätzlich bekannte, im Alltag aber nicht verwendete Beamtensprache. Die »strukturelle Fremdheit« verweist auf Differenzen zwischen zwei verschiedenen Ordnungen oder Kulturen z. B. zwischen der eigenen und einer Fremdsprache. (Waldenfels 1997: 35) Diese »relative Fremdheit« ist vorläufig oder vorübergehend und kann »unter günstigen Umständen und auf die Dauer überwunden werden«, denn Fremdes wird auf Grundlage der »Annahme eines Kosmos, der mich selbst und die Anderen sowie alles Eigene und Fremde umfasst«, integriert bzw. »dem jeweils Eigenen subordiniert« und damit neutralisiert (Waldenfels 2006: 7). Dagegen verweist die *radikale Fremdheit* auf das *Außerordentliche* bzw. mit Blick auf die Vielfalt kultureller Welten auf die *Zwischenwelt* als Schwelle zwischen verschiedenen Ordnungen und Erfahrungsqualitäten, die diese zugleich miteinander verbindet. Die Zwischensphäre entzieht sich jeder Einordnung und macht so auf die grundsätzliche Vorläufigkeit aller Erfahrung aufmerksam. Sie setzt voraus, »dass jede Ordnung als begrenzte Ordnung bestimmte Möglichkeiten auswählt, andere ausschließt« (Waldenfels 1997: 80). Das »Paradox der Fremdheit« (ebd.: 35) meint, dass das Fremde auf ein anderes Zentrum hin ausgerichtet ist als das Eigene und dem Eigenen deshalb entfremdet ist, gleichzeitig aber nicht etwas ganz anderes, sondern dasselbe ganz anders ist. Damit verbindet auch er Fremdheit und Andersheit. Er betont die Verflechtung von Eigenem und Fremdem, charakterisiert die Zweideutigkeit des Fremden, die nicht nur nach außen, sondern auch nach innen (sich selbst fremd sein) gerichtet ist. Die »radikale Fremdheit« basiert auf der Wahrnehmung der eigenen Begrenztheit und erklärt nach Waldenfels (2006: 8), »dass die Fremdheit bis heute immer wieder abgeschwächt oder gar abgewehrt wird« oder problematische Entwicklungen forciert, die er mit der Unterscheidung zwischen dem »Gast – der Fremde auf der Schwelle« – und dem »Feind – der Fremde vom anderen Ufer« (ebd.: 16 f.) – erläutert: »Feindschaft bedeutet mehr als fehlendes Verstehen und mangelnde Anerkennung, Feindschaft steht für verdrängte Fremdheit und verweigerte Gastfreundschaft« (ebd.: 18).

Damit bestätigt er in gewisser Weise, das in Gino Chiellinos Gedicht formulierte Unterscheidungsmerkmal zwischen Fremd- und Andersheit: Alteri-

tät verweist im Unterschied zu Fremdheit auf den gemeinsamen Kosmos, in dem das Andere durchaus verstehbar, wenn auch nicht vereinnehmbar erscheint, in jedem Fall aber als gleichwertig zu akzeptieren ist. Die Grundlage ist ein Vergleich bzw. besser ein In-Beziehung-Setzen dessen, was fremd erscheint, aber im Rückgriff auf das Bekannte, eventuell Verdrängte nur anders ist und keinen Anlass für Feindschaft bietet. Selbst radikale bzw. als radikal konstruierte Fremdheit verweist auf das Eigene zurück und wird auf der Basis von Waldenfels' »Gastfreundschaft« zu einer Entfaltung der eigenen Begrenztheit. Insofern basiert der Umgang mit Anderen und Fremden auf einer kritischen Selbst- und Fremdreflexion.

1.2 Selbst- und Fremdrelexion in *Herkunft* von Saša Stanišić

In *Herkunft* von Saša Stanišić geht es um »meine Heimaten, in der Erinnerung und der Erfindung«, um »[d]en Sommer, in dem die Bundesregierung die Grenzen nicht schloss und der dem Sommer ähnlich war, als ich über viele Grenzen nach Deutschland floh«. Eine Rolle spielen dabei neben der Großmutter, den Eltern und anderen Verwandten »ein Flößer, ein Bremser, eine Marxismus-Professorin, die Marx vergessen hat. Ein bosnischer Polizist, der gern bestochen werden möchte. Ein Wehrmachtssoldat, der Milch mag. Eine Grundschule für drei Schüler. Ein Nationalismus. Ein Yugo. Ein Tito. Ein Eichendorff. Ein Saša Stanišić.« (Stanišić 2019: Klappentext)

Der autobiographische Roman erzählt die Sozialisation in einer serbisch-kroatischen Familie, die wegen des Krieges nach Deutschland flieht, und die Akkulturation des jugendlichen Ich-Erzählers in Heidelberg. Der Roman beginnt mit der dementen Großmutter, die sich selbst als Mädchen auf der Straße entdeckt. Das nächste Kapitel besteht aus verschiedenen Anläufen, ein Bleibegesuch an die Ausländerbehörde zu verfassen, in dem der Ich-Erzähler Facetten aus seinem Leben zusammenträgt und immer wieder verwirft, weil er sie als nicht zielführend einstuft. Damit wird zum einen eine von außen inszenierte, aber bereits verinnerlichte Fremdbestimmung deutlich, die der Ich-Erzähler sich, vor allem aber seinen Leser*innen, als wesentliches Merkmal einer migrantischen Sozialisation darlegt. Zum anderen zeigt sich darin ein hohes Maß an Assimilationsbereitschaft, die der Protagonist im Gegensatz zu seinen Eltern aufbringt und die ihm ebenfalls im Gegensatz zu seinen Eltern zum Bleiberecht verhilft. Der Weg dorthin basiert gleichermaßen auf Abgrenzung z. B. gegenüber herumlungernenden, kleinkriminellen migrantischen

schen Jugendlichen und auf Hinwendung zu bildungsorientierten, politisch aktiven migrantischen und einheimischen Jugendlichen.

Andersheit wird hier nicht national-ethnisch determiniert, sondern entsteht entlang von Haltungen, Einstellungen und des Umgangs mit gleichen Erfahrungen. Die Fremdheit der Eltern, die durch die Flucht einen sozialen Abstieg erleben mussten, z. B. gegenüber gut situierten Deutschen, bleibt erhalten. Die Angst des Ich-Erzählers, ein Fest, das im ›Yugo-Stil‹ gefeiert wird, käme bei seinen einheimischen Freunden nicht an, wird als unberechtigt erkennbar. Das Gefühl der Fremdheit in der ehemaligen Heimat, unter alten Dorfbewohner*innen, wird im Laufe der Erzählung in das eigene Selbst des Ich-Erzählers integriert, nachdem es – um die oben genannte Terminologie zu verwenden – verdrängt war bzw. als überholt abgewertet worden war.

›Ein Saša Stanišić‹, der schon durch ›die Häkchen im Namen‹, so eine Kapitelüberschrift, zu einem Fremden, mindestens aber zu einem Anderen stilisiert wird, inszeniert in seinem Roman *Alterität* aus migrantischer Perspektive, indem er die Schreibung seines Namens nicht assimiliert, seiner Herkunft Bedeutung beimisst, statt sie zu negieren, die Anstrengungen der Integration gegen behördliche Widerstände, leere Versprechungen der Politik sowie strukturelle und alltägliche Diskriminierung aufzeigt und diese mit der Unterstützung durch einzelne Menschen konfrontiert. Damit macht er die Migrationsgesellschaft erfahrbar, und zwar auf eine nicht aggressive, nicht anklagende, vor allem auch seinen einheimischen Leser*innen zugewandte Weise. Saša Stanišić' *Herkunft* ist ein migrationsliterarischer Adoleszenzroman mit migratorischen Zügen, der durch Orte, Zeiten und Gesellschaftsschichten wandert und all dies zu einem pluralen Denken bezogen auf Heimaten, Sprachen, Familien, Freundschaften etc. verdichtet.

1.3 Selbst- und Fremdrelexion in der Literaturdidaktik

Eine Grundbedingung eines migrationsgesellschaftlichen Umgangs ist, das je zu reflektierende Selbst und Fremde nicht zuzuschreiben, sondern die Zuordnung den Lernenden zu überlassen, gleichzeitig aber auch Empathie als Oszillieren zwischen Selbst- und Fremdrelexion zu praktizieren. Migrationsliterarische Literatur verführt dazu, die im Text verankerte migrantische Perspektive zu fokussieren und die nicht migrantische auszublenden, obwohl diese ja komplementär zur migrantischen Perspektive gesehen werden muss oder diese sogar determiniert. Es gilt, beide Perspektiven aus dem

Text heraus zu erschließen, in ihrer Dynamik und wechselseitigen Abhängigkeit zu diskutieren. Dazu gehört, die gesamte Figurenkonstellation in ihrer sozialen Positionierung und individuellen Haltung zu Migrationsfragen zu beleuchten und die – nicht nur in *Herkunft* – gestaltete Multiperspektivität hinsichtlich aller (auch national- oder sozialetnisch gezeichneten) Figurengruppen herauszuarbeiten, die eine essenzialistische, kulturalisierende Figurenzeichnung überwindet und die Frage aufwirft, welche sozialen Gruppen im Werk gegenübergestellt werden und ob bzw. wodurch sie sich annähern.

Auf dieser Grundlage lässt sich Fremdes oder auch Befremdliches aus Lesendenperspektive fokussieren. Unterstützend können dabei produktive Verfahren sein, bei denen Leerstellen z. B. durch innere Monologe gefüllt oder explizit durch die Aufforderung zur Antizipation bestimmter Handlungsverläufe, herbeigeführt werden, die für die oder den Lesenden eine Überraschung darstellen (können).

2. Alterität und Stereotypisierung

Die komparatistische Imagologie, zum Teil auch als interkulturelle Hermeneutik bezeichnet, beschäftigt sich mit Hetero- und Auto-Images (Fremd- und Selbstbildern) in der Literatur, ihrer Genese, Entwicklung und Wirkung. Im Fokus stehen die Darstellung nationaler oder ethnischer Gruppen, die textuellen Ausdrucksformen eines Images im historischen Kontext sowie Imagemodelle in verschiedenen Ländern bzw. Kulturen, ihre allgemeine Struktur, zeitabhängige Veränderungen und der zeitabhängige Umgang mit Stereotypen. Festzuhalten ist, dass Literatur und Kunst stereotype Images etwa von ›Zigeunern‹ (vgl. Bogdal 2011) nicht nur nutzen, sondern regelrecht erfinden. Dazu gehört auch Karl May, dem aus heutiger Perspektive durchaus zu Recht die Konstruktion eines stereotypen, exotisierenden Indianerbildes vorgeworfen wird, der in seiner Zeit jedoch ein Gegenbild zum aggressiv-kriegerischen, unzivilisierten ›Wilden‹ entworfen und die Freundschaft zwischen Weißen und Indigenen denkbar gemacht hat. Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, Images historisch eingeordnet und im historischen Wandel zu betrachten.

Aus postkolonialer Perspektive kritisiert Wolfgang Müller-Funk (vgl. 2016) vor allem das Imagologiekonzept der Aachener Schule als ethnozent-

risch, differenzorientiert und reduziert auf die Außenperspektive. Nach seiner Auffassung muss die »Bildkonstruktion des Fremden« »das Stereotyp als verzerrte Aussage über die andere Kultur«, »als Spiegel und Projektionsfläche« und »als ein Verweis auf die oftmals asymmetrischen und reziproken Beziehungen zwischen zwei und auch mehreren Kulturen (das Stereotyp als Relation)« gelesen werden (ebd.: 220). Es geht also – wie schon im Kontext der ausdifferenzierten Fremdheitskonzepte – darum, die (hierarchische) Beziehung zwischen Stereotypisierenden und Stereotypisierten und damit die Funktion von Stereotypisierung für beide Seiten zu reflektieren, sich der oft zuschreibenden Außenperspektive bewusst zu werden sowie diese – genau wie die eben nicht zu antizipierende, sondern zu ermittelnde Innenperspektive – plural zu gestalten.

Einen Schritt in diese Richtung geht Emer O'Sullivan (vgl. 2007), die die werkimmanenten und außerliterarischen Stereotypfunktionen in kinderliterarischen Werken untersucht und feststellt: Außerliterarisch geht es um die Stärkung des Autostereotyps als Gegenmodell zum Heterostereotyp, oft auch um Propaganda (z. B. zur Kriegsvorbereitung) sowie die sozialisatorische Einführung in zeit- und kulturspezifische Normen und Werte. Werkimmanent werden Fremde als Konkretisierung des Andersseins gestaltet, können aber auch zum Katalysator für Veränderungen werden, wenn Stereotype nicht erwartungsgemäß eingesetzt und Gattungen oder Themen nicht mit bestimmten Nationalitäten bzw. Kulturen verbunden werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass poetische Literatur Stereotype konstruieren, durch ihre Rekonstruktion stabilisieren oder durch Gegenimages die herrschenden Stereotype aufbrechen kann. Am interessantesten sind Verfahren der Dekonstruktion von Stereotypen, die auch den Prozess der Stereotypisierung bewusst machen und Strategien zu ihrer Überwindung transportieren. Dies zu erkennen, setzt allerdings literarische Lesarten voraus, die den Gesamttext sowie den historischen Kontext in den Blick nehmen und sich nicht an der Verwendung einzelner Begriffe »festbeißen«, was in der Debatte um diskriminierungsfreie Kinderliteratur (vgl. Hahn/Laudenberg/Rösch 2015) oder der Suche nach rassistischem Sprachgebrauch in der Kinderliteratur (vgl. Wollrad 2011) zum Teil passiert ist. Wenn diskriminierende Bezeichnungen wie das N-Wort einfach ersetzt werden, ohne die damit verbundenen stereotypen Images zu ändern bzw. noch besser: zu dekonstruieren, ist gar nichts gewonnen, denn die Bezeichnung »Messerwerfer« statt »Türke« in Otfried Preußlers Kinderbuch *Die kleine Hexe*, die die gleiche tradi-

tionelle türkische Kleidung tragen, bestätigt nicht nur ein Klischee, sondern verbindet türkische Kleidung nun mit ›Messerwerfern‹, was auf eine Zirkusattraktion verweist, im aktuellen gesellschaftlichen Migrationsdiskurs aber sogar ein negatives Klischee über ›messerwerfende‹ Türken erst produziert.

2.1 Diskriminierende Sprache in der Kinderliteratur

Der Ansatz der rassistischen Argumentationsmuster (vgl. Becker 1981) fokussiert nicht einzelne diskriminierende Wörter, sondern die Argumentationsmuster im Umgang mit Schwarzen in der Jugendliteratur. Im migrationsgesellschaftlichen Kontext lassen sich diese Argumentationsmuster folgendermaßen fassen (vgl. Rösch 2015a: 51 f.): Das Vermeidungssyndrom blendet Diskriminierte und Diskriminierung aus und ist eng verbunden mit dem Harmonisierungssyndrom, das soziale, kulturelle und andere Unterschiede nivelliert und dadurch die (universelle) Dominanzkultur stärkt. Das Oasensyndrom entzieht Menschen in Verbindung mit dem Enthistorisierungssyndrom ihre historisch-gesellschaftliche Eingebundenheit und klassifiziert soziale, kulturelle oder historische Phänomene als individuelle. Das Defizitsyndrom, oft gepaart mit dem Helfersyndrom, zeigt Subalterne nicht als handelnde Subjekte, sondern als Hilfsbedürftige, die (nur) durch Vertreter*innen der Dominanzkultur gerettet werden (können). Das Kulturalisierungssyndrom zieht vor allem bei Fehlverhalten die Kultur statt z. B. migrationsbedingte Lebenslagen als Erklärung heran und verhindert genau wie das Exotisierungssyndrom (als Form der positiven Diskriminierung) eine egalitäre Interaktion.

Mit einem solchen Instrumentarium lassen sich auch Werke analysieren, in denen Minorisierte repräsentierende Figuren gar nicht erst auftreten oder ein diskriminierender Sprachgebrauch nicht direkt erkennbar ist – wie etwa der Roadmoveroman »Tschick« von Wolfgang Herrndorf. In diesem Bestseller-Adoleszenzroman verhilft letztendlich ein kleinkrimineller, dem Alkohol zugeneigter russlanddeutscher Jugendlicher (Tschick) einem deutsch-deutschen Außenseiter aus gut situiertem, aber sich in Auflösung befindlichem Elternhaus (Maik) zur Anerkennung in seiner Peergroup, während er selbst im Heim und damit im gesellschaftlichen Abseits landet (vgl. Rösch 2015b). Der Roman bedient das Oasen-, Enthistorisierungs- und Kulturalisierungssyndrom, kehrt das Defizit- und Helfersyndrom zwar in gewisser Weise um, aber letztendlich nicht zum Wohle der Minorisierten, sondern der Majori-

sierten, die vom Exotisierungssyndrom der in der Adoleszenz angesagten Gesetzüberschreitung profitieren, um in ihrer Welt – der Dominanzkultur – anzukommen.

2.2 Dominanzkritik in dem *Herz der Leopardenkinder* von Wilfried N'Sondé (2008) und *Ellbogen* von Fatma Aydemir (2017)

Der migrationsliterarische Adoleszenzroman *Das Herz der Leopardenkinder* spielt in Frankreich und ist dort unter dem Titel *Le Coeur des enfants-léopards* ein Jahr zuvor erschienen. Als Leopardenkinder werden die Kinder von Emigrant*innen aus den französischen Vorstädten bezeichnet. Der Autor lebt in Berlin und arbeitet dort als Sozialarbeiter. Auf die Frage im taz-Montagsinterview, ob er das Buch anders geschrieben hätte, wenn es in Deutschland, in Berlin spielen würde, antwortet er: »Nein. Was im Charlottenburger Kiez oder in Kreuzberg passiert, ist sehr ähnlich wie das, was in Pariser Vorstädten los ist« (N'Sondé 2009).

Der Roman trägt autobiographische Züge hinsichtlich der Sozialisation in einer kongolesischen Familie mit französischer Staatsangehörigkeit und dem Gefühl, Franzose zweiter Klasse zu sein. Der Ich-Erzähler erlebt eine positive Kindheit, macht Abitur, absolviert ein Studium, findet aber keine angemessene Arbeit. Im Jugendalter entwickeln er und zwei Freunde Freude am Vandalismus, sie suchen Streit, pöbeln Fußgänger*innen an, rauchen Joints und trinken Bier. Dabei stellt Drissa, der beste Freund des Ich-Erzählers und wie er schwarz, eine Gegenfigur dar, die das Abitur nicht besteht, aggressiv, (klein-)kriminell und psychisch labil ist, ein Verhältnis mit der Mutter von Mireille, seiner großen Liebe, hatte und eine (ungewollt) schwangere Freundin hat. Mireille, mit algerisch-jüdischen Wurzeln und weiß, ist bezogen auf die Bildungskarriere ebenso erfolgreich wie der Ich-Erzähler. Allerdings beendet sie die Beziehung nach einer gemeinsamen Europareise, und es scheint so zu sein, als ob dabei die Hautfarbe und die Aussicht auf eine erfolgreiche Karriere in Israel eine Rolle spielen.

Im Roman findet sich der Ich-Erzähler aus einem Pariser Vorort zusammengeschlagen im Gefängnis wieder. Er wird beschuldigt, einen Polizisten nach einer Partynacht mit Alkohol und Drogen erschlagen zu haben, kann sich aber nicht erinnern. Im inneren Monolog (*stream of consciousness*) mit sich und seinen kongolesischen Ahnen reflektiert er sein bisheriges Leben. Dabei spielen Freunde wie Drissa, Kamal, der kriminell war und mittlerwei-

le ein frommer Muslim ist, sowie Mireille, aber auch die Frau des Ermordeten eine Rolle. Am Ende erinnert er sich und gesteht den Mord an Pascal Froment, einem rassismussensiblen, zum Mediator ausgebildeten Polizisten.

Es werden drei Erzählstränge verfolgt: die Liebesgeschichte, die Rekonstruktion des Vorfalls sowie der kulturkritische innere Dialog mit den Ahnen. Thematisiert werden u. a. alltäglicher Rassismus, Spannungen zwischen Migrantengruppen und das Leben als Immigrant in einer Migrationsgesellschaft. Im Zentrum steht aber das Aufwachsen zwischen den Polen Assimilation auf französischer Seite und Traditionspflege auf kongolesischer Seite, die gleichermaßen an den Leopardenkinder zerrren, sie letztendlich aber orientierungslos und allein lassen mit den Anforderungen der Migrationsgesellschaft und einer ›Identitätsbildung‹ jenseits der Herkunft und jenseits des zugeschriebenen Migrantenstatus.

Genau dies – aber natürlich auch die verlorene Liebe sowie die Erkenntnis der problematischen Freundschaftsbande, die zwar individuell erlebt werden, aber mit dieser migrationsgesellschaftlichen Situation eng verbunden sind – führt zu dem Totschlagsdelikt. Dass er einen rassismussensiblen Polizisten trifft, zeigt nicht das Versagen der einzelnen Figuren, sondern des Systems, das pseudopaternalistische Versprechen nicht einlöst, ethno- oder auch egozentrische Erwartungen nicht hinterfragt und Unterstützungssysteme an einzelne Personen (wie eine Lehrerin oder den Polizisten) bindet, nicht aber systematisch verankert. Dazu gehört auch die weitgehende Abwesenheit von Einheimischen, die die Leopardenkinder, nicht nur in diesem Roman, weitgehend ihrem Schicksal überlassen, das sich dann in einer unbändigen Wut gegen sie zu richten beginnt.

In migrationsgesellschaftlichen Adoleszenzromanen geht es sehr häufig um Gewalt gegenüber Mehrheitsangehörigen. Auch in *Ellbogen* von Fatma Aydemir (2017) begeht die Protagonistin Hazal Akgündüz einen Mord. Hierbei handelt es sich um einen der wenigen migrationsliterarischen Adoleszenzromane mit weiblichen Figuren. Hazal Akgündüz ist in Berlin geboren und aufgewachsen. Sie hat aus der Türkei eingewanderten Eltern, die sich in Deutschland fremd fühlen und ihre Tochter ›türkisch‹ erziehen wollen. Hazal und ihre Freundinnen wehren sich – gegen die Eltern, gegen die Mehrheitsgesellschaft, gegen alle Erwartungen. Sie pöbeln, klauen, üben stumpfe Gewalt aus, als sie ein Türsteher abweist, bis schließlich in der U-Bahn der besagte Mord passiert. Insgesamt spielen ›deutsche Deutsche‹ kaum eine Rolle, die Erzählung spielt im migrantischen Milieu, das vielfältig gezeichnet ist. Es

gibt neben dem Türsteher einen Kaufhausdetektiv, vor dem Hazal sich fürchtet, und schließlich den Studenten, den sie vor die U-Bahn wirft.

»Warum es zu dem Angriff kam, ist noch unklar?« Was soll denn daran unklar sein? Wir hatten Streitlust, wir hassen deutsche Studenten. Ist doch alles klar, ist doch in einem Satz, mit einem einzigen Wort zu beantworten: Lust. Oder Hass. Oder Migrationshintergrund, geil. Denn warum verprügeln Nazis Flüchtlinge in Supermärkten? Weil sie Nazis sind. Und warum schlagen Kanaken Deutsche in U-Bahnhöfen? Eben. Und warum werfen Mädchen Typen vor die U-Bahn? Diese Frage ist ein bisschen schwieriger zu beantworten, weil sie sich bisher vermutlich noch keiner gestellt hat (Aydemir 2017: 181).

Als die Polizei nach ihr sucht, flieht Hazal nach Istanbul, wo sie noch nie zuvor war. Dort wird sie von ihrer Tante, die sie als Sozialarbeiterin schon in Berlin zu unterstützen versucht hat, besucht, doch Hazal verweigert sich und erlebt in der Türkei Momente jenseits der Angst, »die uns unser Leben lang so viel Zeit gekostet hat« (ebd.: 270). Ob die Türkei mehr sein kann als ihr Fluchort, bleibt offen.

2.3 Dominanzkritische Fragen als literaturdidaktischer Zugang

Solche Romane stellen eher Fragen, als dass sie Antworten geben. Doch sie umreißen die Bedingungen und Benachteiligungen migrantischer Sozialisation und verdeutlichen die Unfähigkeit der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Sozialarbeit und der mit jugendlichen Delinquent*innen befassten Institutionen, sich auf die Spezifik dieser Sozialisation einzulassen. Sie spüren der Frage nach, warum ein Teil der Leopardenkinder in die Kriminalität abgleitet, und greifen damit gleichzeitig das zum Vorurteil avancierte Stereotyp von (klein-)kriminellen Migranten, selten auch von (klein-)kriminellen Migrantinnen auf. Kritisch zu fragen ist deshalb: Werden hier Vorurteile gegenüber migrantischen Jugendlichen bedient und wenn ja, welche? Oder wird hier eine Realität abgebildet, über die wir nachdenken sollten, um sie zu verändern?

Die erste Frage lässt sich anhand der Figurenkonstellation beantworten: In solchen Romanen werden weder migrantische Gruppen noch die Mehrheitsgesellschaft stereotyp, sondern differenziert auch hinsichtlich unterstützender Personen gezeichnet. Die abgebildete Realität zeigt sich in einer

Vielzahl alltäglicher, aber strukturell gestützter Diskriminierungserfahrungen, die bei den Betroffenen zunächst Irritation, dann Wut auslösen und schließlich zu Hass führen. Diesen Zusammenhang und die damit verbundene Eskalation im Laufe der Adoleszenz lässt sich textnah herausarbeiten.

Auffällig ist die Rolle von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft: Sie sind im inneren Handlungsverlauf weitgehend abwesend, was ein Symptom für Ausgrenzung von Migrant*innen darstellt. Sie treten aber in der genannten Weise als mehr oder weniger direkt Diskriminierende auf, und Einzelne werden schließlich zu (Stellvertreter-)Opfern. Denn es handelt sich nicht um Hass gegenüber einer bestimmten Person, sondern gegenüber ihrer sozialen Position, gegenüber dem, was sie sozial repräsentiert. Studierende repräsentieren Bildungserfolge, die – ja, so ließe sich etwas simplifizierend formulieren – das Bildungssystem Migrant*innen verweigert. Im oben genannten Zitat wird »Migrationshintergrund« als »geil« bezeichnet. Das kann ironisierend, warnutopisch oder aber als Übernahme einer negativen Zuschreibung und die Ausgestaltung der damit verbundenen Assoziation gemeint sein kann. Die im Text hergestellte Verbindung zu Nazis lässt das Verhalten als Reaktion auf rechtsradikale Übergriffe erscheinen. Der im weiteren Text zitierte Verweis auf das Verständnis gegenüber islamistischen Terroranschlägen könnte dies bestätigen oder aber die destruktive Logik einer solchen Hassspirale offenbaren. Denn es sind und bleiben kriminelle, menschenverachtende und strafrechtlich zu verfolgende Akte, die – eben weil sie auch in der Realität, außerhalb der Literatur vorkommen – nicht zu entschuldigen, aber durch die innere Logik im Roman zu reflektieren sind. Dabei übernimmt Migrationsliteratur – auch wenn sie autobiographische oder dokufiktionale Züge trägt – eine gesellschaftskritische Perspektive, die Figuren nicht nur individuell, sondern auch ethnisch charakterisiert. Das heißt, die Figurenzeichnung wird eng mit ihrem migrationsgesellschaftlichen Status verbunden, um ihn sichtbar und daraus Resultierendes diskutierbar zu machen.

Solche Romane verankern Mehrheitsangehörige als implizite Leser*innen, machen es ihnen aber nicht leicht, denn sie fordern zu genauem, dominanzkritischem Lesen auf und lassen keine einseitige Empathie mit (viktimsierten) Minorisierten zu, sondern fordern Empathie im Sinn einer Auseinandersetzung mit sozialer Positionierung (vor allem der eigenen). Sie verweisen die angebotenen, als nicht tragfähig charakterisierten Unterstützungsmaßnahmen in den Bereich des Helfersyndroms (unabhängig, ob Mehrheits- oder

Minderheitenangehörige sie anbieten) und fordern auf, über Alternativen nachzudenken.

Wogegen richtet sich also die Dominanzkritik? Gegen die erwartete Assimilation an eines der beiden kontrastiv geschilderten Normsysteme? Oder gegen die benachteiligenden Bedingungen einer migrantischen Sozialisation in der Migrationsgesellschaft? Oder gegen die Stigmatisierung, Ethnisierung, Kulturalisierung, Lingualisierung etc. von Menschen bzw. das Denken in solchen Stereotypen?

3. Alterität und *othering*

In den postkolonialen Theorien geht es weniger um die innere, psychoanalytisch determinierte Anders- bzw. Fremdheit von Julia Kristeva und weniger um die philosophische Herangehensweise von Bernhard Waldenfels, die von der äußeren Fremdheit ausgeht und die Wechselbeziehung zwischen Selbst- und Fremdreflexion forciert. Aus soziologischer Sicht beschreibt Julia Reuter (2002: 23) Fremdheit bezogen auf die »[a]lltägliche[n] Ordnungen des Fremden« im Bereich der Interaktion als Beziehung, im Bereich der Konstruktion als Zuschreibung, im Bereich der Unterscheidung als Regulativ, im Bereich der Etikettierung als Chiffre der Macht, im Bereich der Identifikation als Komplement und im Bereich der Irritation als Ambivalenz. Begriffe wie Zuschreibung und Macht verweisen auf das Herrschaftsverhältnis und den Prozess der »VerÄnderung« (ebd.: 143) – Julia Reuters Übersetzung von *othering*, welche die Konstruktion und Abgrenzung des Anderen mit der Selbstwahrnehmung bzw. Selbstüberhöhung des Eigenen verbindet.

Schon Hegel verortet Andersheit im hierarchischen Verhältnis zwischen »Herrschaft und Knechtschaft«, Simone de Beauvoir (vgl. 1992: Titel) zeigt, dass Frauen im Patriarchat als »[l]a [d]euxième [s]exe«, also als das zweite, in der deutschen Übersetzung: als »[d]as andere Geschlecht« betrachtet werden. Im postkolonialen Diskurs bezeichnet Edward Said (vgl. 1978) die Stereotypisierung, Dichotomisierung und Polarisierung, durch die Europa sein fortschrittliches Selbstbild im Gegensatz zum als rückschrittlich konnotierten Orient konstruiert, als Orientalismus. Gayatri Chakravorty Spivak (vgl. 1985) greift dies auf und benennt drei Dimensionen von *othering*: erstens die Formulierung der eigenen Machtposition bei gleichzeitiger Unterordnung der ›anderen‹ unter diese Machtposition; zweitens die Abwertung der ›an-

deren« als wild und unzivilisiert bzw. als von den Normen der Herrschenden abweichend; drittens die Bindung des Zugriffs auf Wissen und Technologie nur an die Herrschenden.

Diese hegemoniale Kontextualisierung prägt auch die migrationsgesellschaftliche Perspektive auf Alterität, die sich nicht zuletzt in der Konstruktion von »Migrationsanderen« (Mecheril 2010: 17) artikuliert, die Migrant*innen ein oft kulturalisierend und lingualisierend geprägtes oder rassistisch motiviertes Anderssein zuschreibt und sie damit ihrer Gesellschaftlichkeit enthebt und gegenüber den Nichtmigrant*innen minorisiert und marginalisiert.

3.1 Poetik der Alterität – Alterität der Poetik

Andrea Horvaths (vgl. 2017: 13-18) Konzept »Poetik der Alterität« basiert auf der Unterscheidung zwischen »Postkolonialismus« und »Postkolonialität«. Danach bleibt Postkolonialismus der hegemonialen Dichotomie zwischen (ehemaligen) Kolonialherren und (ehemaligen) Kolonisierten verhaftet, während Postkolonialität »eine dekonstruktivistische Lektüre von Figurationen des Transkulturellen anbietet« (ebd.: 18). Damit greift sie Entwicklungen im postkolonialen Diskurs auf, die keine politische Pragmatik entwerfen, sondern inter- oder auch transkulturelle Beziehungen analytisch durchdringen wollen – und zwar in der poetischen Literatur.

Schon 1977 zeigte Stuart Hall (2016a: 76) am Beispiel von (schwarzen) Künstler*innen und Kulturproduzierenden auf, dass und wie diese »neue Identitäten [...] und neue Ethnizitäten« entwickeln, um eine Veränderung der Repräsentationsverhältnisse zu bewirken, das heißt den rassistischen Bildern über Schwarze eine selbstbestimmte schwarze Bildsprache entgegenzusetzen. Auch das im engeren Sinn literaturwissenschaftliche Konzept »Poetik der Vielheit« von Édouard Glissant (vgl. 2005), der seinen Ansatz 1990 »Poétique de la Relation« nennt und die Ästhetik der Kulturenvieffalt für eine menschliche Identität, die sich über die Vielfalt der Beziehungen und nicht über die ethnische Abstammung definiert, ins Zentrum literarischer Werke stellt. 1996 spricht er von einer »poétique du divers«, die Werner Wintersteiner (2006) – im Unterschied zu Beate Thill, der Übersetzerin von Glissants Werken – in »Poetik der Verschiedenheit« überträgt. Das französische *divers* meint wie das deutsche Pendant »divers« »verschieden, vielfältig, vermischt, unterschiedlich etc.« und lässt damit beide Auslegungen zu.

Werner Wintersteiner verbindet Diversität mit Homi K. Bhabhas Hybriditätskonzept, womit das Oszillieren zwischen der Beibehaltung von Unterschieden und ihrer Auflösung gemeint ist. Hybridität bezieht sich nicht auf homogene Kulturen, die sich mischen, und nicht auf ein Problem der Identität zwischen zwei differenten Kulturen, das sich im Kulturrelativismus auflösen ließe, sondern es geht darum, dass einzelne Kulturen und ihre Vertreter*innen unterschiedlichen, hegemonialen Einflüssen ausgesetzt sind. So versteht Bhabha (2000: 5) den »dritten Raum« als Raum des Hybriden, in dem zwischen der Beibehaltung von Unterschieden und ihrer Auflösung oszilliert wird und eine Uneindeutigkeit zwischen (ehemaligen) Kolonialherren und (ehemals) Kolonisierten herrscht. Eva Wiegmann (2016: 12; Hervorh. i.O.) bezeichnet den literarischen Text »nicht nur als einen anderen, sondern im Sinne Bhabhas als *dritten* Raum«, denn sie sieht das literarische Kunstwerk nicht als vollständig autonomes Gebilde, nicht als etwas über den sozialen Tatsachen Stehendes, sondern als etwas, dessen produktives Potenzial zwischen »kulturellen Verhandlungen« entsteht. Dieses Potenzial nutzt Literatur auch für sprachliche und andere Formen der Hybridität und Diversität.

Literatur gestaltet diesen »Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen« (Bhabha 2000: 5) als Kontakt-, Vermischungs-, Zwischen- und Überlappungsraum von Grenzzonen und Grenzsituationen, der weder der erste, noch der zweite Raum ist, sondern an allen Räumen teilhat und extritorial erscheint. Angestrebt wird nicht nur die Bewusstmachung, sondern die Überwindung hegemonialer Herrschaftsstrukturen. Einen Betrag dazu leistet auch die Migrationsliteratur mit ihrem inter- oder auch transkulturellen sowie inter- und translingualen Potenzial, die konzeptionell nicht an die Migrationserfahrung von Autor*innen gebunden ist, sondern die literarische Gestaltung von Migration und migrationsgesellschaftlicher Themen meint (vgl. Rösch 2019). Ottmar Ette (2004: 251), der die Vorsilbe ›trans‹ nicht von ›inter‹, sondern von ›post‹ abgrenzt, spricht von »vektoriellem Schreiben« in migratorischen Werken, »in denen die jeweiligen Räume und Raumstrukturen gegenüber den Bewegungsstrukturen in den Hintergrund rücken, ja oftmals vorwiegend dazu dienen, in ständige Prozesse transkultureller Überlagerung, Verschiebung und Verdichtung eingebunden zu werden«. Diese spezifischen Schreib- und Erzählformen entfalten »transkulturell angelegtes Lebenswissen, wie es durch die biopolitischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen in der globalisierten Welt geprägt ist« (ebd.).

In diesem Sinn handelt es sich um eine ›neue‹ Weltliteratur, die nicht Alterität poetisch gestaltet und reflektiert, sondern zu einer ›anderen‹ Literatur wird, die literarische, kulturelle, sprachliche, identitäre und andere Differenzlinien als Spannungsfelder aufgreift und Diversität inszeniert.

3.2 Diversität in *Die Hellen Tage* von Zsuzsa Bánk

Zsuzsa Bánk erzählt von der Adoleszenz dreier Kinder mit ihren Müttern in den 1960er-Jahren in einer süddeutschen Kleinstadt. In einem Interview nennt sie als Anfangsfrage: »[W]as ist dem Menschen zuzumuten, und inwieweit sind wir überhaupt in der Lage, uns von unserer Kindheit zu befreien. Kurzum: Was bestimmt eigentlich unsere Lebenswege?« (Hosemann o. J.) Diesen Kindern wird sehr viel zugemutet im Spannungsfeld von Liebe und Verrat, Schuld und Vergebung sowie einem Leben voller Enttäuschungen. Seri, die Ich-Erzählerin, erlebt helle Tage der Kindheit im Garten ihrer Freundin Aja, die aus einer ungarischen Artistenfamilie stammt und mit ihrer Mutter in einer Baracke am Stadtrand wohnt. Beide leben mit ihren Müttern allein. Seris Vater ist tot, Ajas Vater, ein Trapezkünstler, kommt nur einmal im Jahr zu Besuch. Karl ist der gemeinsame Freund der Mädchen. Auch in seiner Familie fehlt jemand: Sein jüngerer Bruder wurde entführt.

Zsuzsa Bánk erzählt von den drei Kindern, deren Freundschaft zwischen Liebe und Verrat, Schuld und Vergebung zu zerreißen droht, als sie zum Studium nach Rom gehen und ihre Biographien in dieser neuen Umgebung einen Wendepunkt erfahren. Doch die Freundschaft siegt. Die Autorin erzählt drei Familiengeschichten zunächst parallel, später ineinander verwoben, und integriert damit vor allem Ajas Familiengeschichte, die im Zentrum der Handlung steht, um damit auch ihren Außenseiterstatus zu überwinden. Dazu gehört auch, dass die drei Mütter ihre Vorbehalte gegeneinander überwinden und zueinander finden. Durch die Parallelisierung der verschiedenen Dreiecke entsteht Gleichheit in der Verschiedenheit.

Im Roman ist auch immer wieder von hellen Tagen die Rede: Dabei werden helle Tage durch einen rassistischen Übergriff beendet (vgl. Bánk 2011: 220). Doch sie kehren zurück (vgl. ebd.: 394) und helfen, die Zeit zu vergessen (vgl. ebd.: 331). Schließlich gilt es, die hellen Tage zu behalten und die dunklen dem Schicksal zurückzugeben (vgl. ebd.: 515) – eine Erkenntnis, die Mut gibt, sich den Widrigkeiten des Lebens zu stellen, Gemeinsamkeiten in der

Verschiedenheit zu finden und seine familiäre Vergangenheit zu akzeptieren und dieses ›Schicksal‹ nicht hin-, sondern als Herausforderung anzunehmen.

Solche Ansätze finden sich auch in dem eingangs genannten Roman *Herkunft* von Saša Stanišić, der sich seine erste Heimat zurückerobert, indem er sie in sein bisheriges Leben in der zweiten Heimat integriert und nicht länger ignoriert.

3.3 Postkoloniale Literaturdidaktik

Stuart Hall (vgl. 2016b) unterscheidet in seinem Modell des Codierens und Decodierens drei idealtypische Lesarten: die dominant-hegemoniale, die der dominanten hegemonialen Ideologie verhaftet bleibt; die ausgehandelte Lesart, die der hegemonialen Definition mit anderen Grundregeln und Sinnsystemen begegnet; und schließlich die oppositionelle Lesart, die hegemoniale Intention zwar versteht, aber ablehnt, weil die politische Dimension des dominanten Codes in Opposition zum hegemonialen Code steht. In diesem Sinne plädiert auch Edward Said für eine kontrapunktische Lektüre, nach der Werke gegen den Strich zu lesen sind, um ausgeschlossene, verborgene Stimmen hörbar zu machen und den Imperialismus und den Widerstand dagegen aufzuspüren. Dies ist ein wichtiger literaturdidaktischer Hinweis, vor allem für den Umgang mit hinsichtlich der sozialen Positionierung ›blinden‹ Werken oder mit Werken, die rassistischen Argumentationsmustern folgen.

Für die anderen gilt nach Aspekten in Werken zu suchen, die postkoloniales Erzählen als Überwindung von kolonialen Strukturen gestalten, ohne diese Strukturen zu ignorieren oder zu leugnen. Ich verwende dafür den Begriff der diversitätsorientierten Lesart, die folgende Fragen aufgreift:

- Wer spricht über/für wen, mit wem und in welcher Sprache?
- (Wie) Wird Multiperspektivität inszeniert und ein Perspektivenwechsel angeregt?
- (Wie) Wird Ethnizität, Religion, Gender, Kultur, Sprache etc. praktiziert?
- Welche (Denk-)Räume öffnen sich und wie werden sie gestaltet?

Im Umgang mit Literatur gilt es, die (ethnischen) Leserollen bewusst zu besetzen, das heißt, sich mit sozialen Positionierungen der Figuren und der Rezipierenden auch aus einer sozialen Privilegierung heraus dominanzkritisch auseinanderzusetzen. Im Zentrum sollte immer textnahes Lesen stehen, das

die Alterität von literarischen gegenüber pragmatischen Texten ins Zentrum stellt, die Lesenden zu einer produktiven und reflexiven Auseinandersetzung anregt und die Anschlusskommunikation nah am Text im Sinn eines *empowerment* für Diversität anregt.

4. Fazit

Poetische Alterität zeigt sich in allen Facetten des hier nachgezeichneten wissenschaftlichen Diskurses in migratorischen und migrationsliterarischen Werken, wobei Letztere hier im Zentrum stehen. Dort wandern nicht nur die Figuren, sondern auch die im Leseprozess angeregten Gedanken der Rezipierenden zwischen den literarisch gestalteten Denkräumen und erkunden mindestens ansatzweise auch einen neuen, dritten (Denk-)Raum jenseits der Fremdbestimmung, Stereotypisierung und des *othering*. Es gibt weitere Aspekte, die mit Alterität verbunden sind, wie *silencing* oder Linguizismus, die hier unberücksichtigt bleiben. Doch auch sie werden in migratorischer und migrationsliterarischer Literatur nicht nur kritisch betrachtet oder den Lesenden gespiegelt, sondern mit literarischen Mitteln dekonstruiert, so dass die literarische Entdeckungsreise auch im didaktischen Kontext nur mitvollzogen werden muss.

Poetische Alterität verbindet literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Prämissen eng miteinander und zielt darauf, die Andersheit der Literaturproduktion in eine andere Literaturrezeption zu überführen. Dazu gehört, Fremdreflexion immer mit Selbstreflexion zu verbinden. Außerdem sollen stereotype Images als solche erkannt, besser aber noch aufgebrochen und durch andere Bilder ersetzt werden. *Othering*-Prozesse sind hinsichtlich der damit verbundenen Diskriminierung (des Anderen) und Privilegierung (des Eigenen) zu durchschauen, und durch Multiperspektivität ist Diversität als zentraler Zugang zu individuellen, sozialen und politischen Ereignissen zu entfalten. Diesen Weg ebnen die hier vorgestellten poetischen Werke.

Literatur

Primärliteratur

- Aydemir, Fatma (2017): Ellbogen. München.
Bánk, Zsuzsa (2011): Die hellen Tage. Frankfurt a. M.
Chiellino, Gino (1984): Mein fremder Alltag. Gedichte. Kiel.
Herrndorf, Wolfgang (2010): Tschick. Berlin.
N'Sondé, Wilfried (2008): Das Herz der Leopardenkinder. Aus dem Franz. v. Brigitte Große. München (franz. EA 2007: *Le Coeur des enfants-léopards*).
Stanišić, Saša (2019): Herkunft. München.

Sekundärliteratur

- Bhabha, Homi K (2000): Die Verortung der Kultur. Übers. v. Michael Schiffmann u. Jürgen Freudl. Tübingen (engl. EA 1994: *The Location of Culture*).
Beauvoir, Simone de (1992): Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau. Übers. v. Uli Aumüller u. Grete Osterwald. Reinbek (franz. EA 1949: *Le Deuxième Sexe*).
Becker, Jörg (1981): Argumentationsmuster von Rassismus in Jugendbüchern. In: Roy Preiswerk/Regula Renschler (Hg.): *Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur*. Basel, S. 69-76.
Bogdal, Klaus-Michael (2011): Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung. Berlin.
Ette, Ottmar (2004): ÜberLesenswissen. Die Aufgabe der Philologie. Berlin.
Glissant, Édouard (1990): *Poétique de la Relation*. Paris.
Ders. (2005): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. Übers. v. Beate Thill. Heidelberg (franz. EA 1995: *Introduction à une poétique du divers*).
Hahn, Heidi/Laudenberg, Beate/Rösch, Heidi (Hg.; 2015): »Wörter raus!?!« Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim/Basel.

- Hall, Stuart (2016a): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. Übers. v. Ulrich Mehlem, Dorothee Bohle, Joachim Gutsche, Matthias Oberg u. Dominik Schrage unter Mitarb. v. Britta Grell u. Dominique John. In: Stuart Hall: Ausgewählte Schriften 2. Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg, S. 66-88 (engl. EA 1991: Old and New Identities. Old and New Ethnicities).
- Ders. (2016b): Kodieren/Dekodieren. Übers. v. Kristin Carls u. a. In: Stuart Hall: Ausgewählte Schriften 4. Ideologie, Identität und Repräsentation. Hamburg, S. 66-80 (engl. EA 1977: Encoding/Decoding).
- Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Paderborn.
- Horvath, Andrea (2017): Poetik der Alterität. Fragile Identitätskonstruktionen in der Literatur zeitgenössischer Autorinnen. Bielefeld.
- Hosemann, Jürgen (o. J.): Interview mit Zsuzsa Bánk. In: [fischerverlage.de](https://www.fischerverlage.de), o. D.; online unter: https://www.fischerverlage.de/interview/interview_mit_zsuzsa_bank_zu_die_hellen_tage/1356470 [Stand: 1.8.2019].
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Übers. v. Xenia Rajewsky. Frankfurt a. M. (franz. EA 1988: Etrangers à nous-mêmes).
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Ders./Annita Kalpaka/Maria do Mar Castro Varela/Inci Dirim/Claus Melter: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 7-22.
- Mecklenburg, Norbert (1990): Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme der interkulturellen Germanistik. In: Dieter Krusche/Alois Wierlacher (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München, S. 80-102.
- Ders. (2008): Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München.
- Müller-Funk, Wolfgang (2016): Theorien der Fremdheit. Tübingen.
- N'Sondé, Wilfried (2009): Herkunft ist kaum noch wichtig. In: taz.de, 16. Februar 2009; online unter: <https://taz.de/Wilfried-NSonde-im-Montags-interview/!5167848&/> [Stand: 1.7.2021].
- O'Sullivan, Emer (2007): Repräsentationen eigener und fremder Kulturen in der (Kinder-)Literatur. In: Irmgard Honnef-Becker (Hg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler, S. 127-144.

- Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld; online unter: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/3d/96/8e/0a9783839400845e1KsUye3GQMzu.pdf> [Stand: 1.7.2021].
- Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Diskriminierung, Diversität und Hybridität. In: *kj&m Extra 13*: »Das ist bestimmt was Kulturelles«. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. Hg. v. Petra Josting u. Caroline Roeder, S. 21-32.
- Dies. (2015a): Rassistische, rassismuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Heidi Hahn/Beate Landenberg/dies. (Hg.): »Wörter raus!?!« Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim/Basel, S. 48-65.
- Dies. (2015b): Tschick und Maik – Stereotype in der KJL. In: *kj&m 67*, H. 2, S. 26-32.
- Dies. (2019): Migrationsliteratur. In: Christiane Lütge (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin, S. 338-356.
- Said, Edward (2009): *Orientalismus*. Übers. v. Günter Holl. Frankfurt a. M. (engl. EA 1978: *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*).
- Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen, S. 11-42.
- Simo[, David] (2017): Interkulturalität und Wissensproduktion. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 8*, H. 2, S. 105-117.
- Spivak, Gayatri C. (1985): *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives*. In: *History and Theory 24*, H. 3, S. 247-272.
- Steinmetz, Horst (1985): Literarische Wirklichkeitsperspektivierung und relative Identitäten. Bemerkungen aus der Sicht der Allgemeinen Literaturwissenschaft. In: Alois Wierlacher (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München, S. 71-92.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.
- Ders. (2006): Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. In: *Information Philosophie. Die Zeitschrift, die über Philosophie informiert 5*, S. 7-18.
- Wiegmann, Eva (2016): Der literarische Text als dritter Raum. Relektüre Homi Bhabhas aus philologischer Perspektive. In: *German as a foreign language 1*, S. 6-25.

- Wierlacher, Alois (Hg.; 1985): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München.
- Wintersteiner, Werner (2006): Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt/Celovec.
- Wollrad, Eske (2011): Kinderbücher, Koloniale Echos – Rassismus in Kinderbüchern. In: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster, S. 379-389.
- Wrobel, Dieter (2006): Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Christian Dawidowski/Ders. (Hg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler, S. 37-52.

Adoleszenz, Flucht, Migration, Räume und Grenzen

Räumliche Randstellungen

Zum erzählerischen, topographischen und kulturellen Dazwischen der Adoleszenz

Anna Stemmann

Die Phase der Adoleszenz lässt sich als eine mehrdimensionale Statuspassage beschreiben, in der komplexe Entwicklungen und Übergänge auf sozialer, psychischer und biologischer Ebene stattfinden (vgl. Fiebertshäuser 2009). Literarische Texte greifen im Erzählen von Adoleszenz besonders häufig die damit verbundenen krisenhaften Dimensionen auf (vgl. Kaulen 1999: 7) und beleuchten die Ambivalenzen der Adoleszenz als eine Phase des Dazwischens. Dieses Dazwischen greift auf mehreren Ebenen, zentral ist die Auseinandersetzung der Figuren in einer intrasubjektiven sowie einer generationalen Hinsicht (vgl. King 2011: 54). In der literarischen Verdichtung nehmen für die Darstellung dieser Aspekte der Adoleszenz Raumkonstruktionen eine wichtige Stellung ein, indem sich zeitliche Übergänge der entwicklungspsychologischen Prozesse oft in eine Bewegung durch den Raum übersetzen, sich die Figuren in Zwischenräumen aufhalten, am Rand stehen und ihre topographischen Übergänge als ein Abarbeiten an individuellen, sozialen und kulturellen Grenzen inszeniert werden (vgl. Stemmann 2019: 3).

Schnittstellen ergeben sich für die Darstellung der Adoleszenz, gerade in Verbindung mit topographischen Aspekten, zum Konzept der Alterität. Dieses beschreibt ein komplexes Gefüge der »Formen eines Außerhalb meiner Selbst, wobei dieses Andere auch durch die Konstitution und Konstruktion dieses Außerhalb bestimmt wird.« (Müller-Funk 2016: 17) Damit sind u. a. kulturelle Divergenzen gemeint, individuelle Grenz- und Fremdheits Erfahrungen, wobei »die Ungereimtheiten und Bruchstellen der neu erlebten Kultur« wesentlich sind, »um schließlich alte und neue Erfahrungen miteinander zu verbinden.« (Horváth 2016: 10) Insbesondere in der Phase der Adoleszenz können sich solche ambigen Erfahrungen in der aufreibenden

Selbstsuche und der bewussten (räumlichen) Abgrenzung zum vertrauten Umfeld manifestieren, wobei neben interkulturellen Spannungen das Alter der Figuren zum zusätzlichen Differenzmarker wird: »Age wird zunehmend als soziale Positionierung, Differenzkategorie und Identitätsmarker aufgefasst« (Benner/Ullmann 2019: 148; Hervorh. i.O.).

Produktiv verbinden lassen sich für die Analyse von Alterität eine raumanalytische Methode und die Ansätze der *Age Studies*, denn das »Argument der Alterität benötigt Bezugsgrößen (anders als?) und implizite Grenzziehungen (wann, wo und wie anders?).« (Horváth 2016: 19) Das topographische Arrangement der Romane korreliert häufig mit dem liminalen adoleszenten Status der Protagonist_innen, womit sie sich ausdrücklich von erwachsenen Figuren separieren. Daraus resultiert eine narrative »Verdichtung und Konkretisierung der Kennzeichen der Zeit – der Zeit des menschlichen Lebens [...] auf bestimmten Abschnitten des Raumes.« (Bachtin 2008: 188) Daher wird in der folgenden Analyse in einer Mikrosicht auf die Romane die adoleszente Selbstsuche der Protagonist_innen nachverfolgt, sowohl in den erzählerischen als auch handlungslogischen Inszenierungen des Raumes, um die jeweiligen Aspekte von Alterität herauszuarbeiten. Besonders relevant ist dabei »das Phänomen der Grenzüberschreitung [...], da diese sowohl in sozialer, politischer wie philosophischer Hinsicht semantisch aufgeladen« (Horváth 2016: 38) und narrativ markiert sein kann. Untersucht werden die Romane *Scherbenpark* von Alina Bronsky (2008), *Tigermilch* von Stephanie de Velasco (2015 [2013]) und *Cengiz & Locke* von Zoran Drvenkar (2004 [2002]).

1. Topographische Analyse

Im Anschluss an Jurij Lotmans (1993) Raummodell können die erzählten Teilräume eines Textes als semantisierte Zeichenträger gelesen und, für den Adoleszenzroman weitergedacht, als Ausdrucksträger von Entwicklungsprozessen gedeutet werden: Die »Struktur des Topos ist einerseits das Prinzip der Organisation und der Verteilung der Figuren im künstlerischen Kontinuum und fungiert andererseits als Sprache für den Ausdruck anderer, nicht-räumlicher Relationen des Textes.« (Lotman 1993: 330) Die inneren Passagen und Übergänge der Adoleszenz der Figuren, also die von Lotman sogenannten nicht räumlichen Dimensionen, werden durch die Bewegung im Außenraum und die Auseinandersetzung mit Grenzen ausgestaltet. Interessant ist

die Frage, wie diese Prozesse wiederum mit (inter)kulturellen Konflikten verbunden sind, denn der erzählte Raum ist nicht nur ein physischer Raum, sondern im Anschluss an Michel Foucault (2005; 1993) und Pierre Bourdieu (1976) auch ein Produkt sozialer Praxis und Ausdrucksträger spezifischer Machthierarchien. Dadurch werden die Prozesse der Adoleszenz zusätzlich beeinflusst, wenn von Figuren in räumlichen Randstellungen erzählt wird, die auch in gesellschaftlichen Randstellungen leben und oftmals Zeichenträger für Alteritätserfahrungen in einem »zeitlich horizontalen, in Form eines [...] *Us-Them*-Schemas gedachten Differenz[raumes; A. S.]« sind (Glennapp 2007: 16; Hervorh. i.O.).

Die topographische Dimension von Adoleszenzromanen kann in der Makrosicht eine gesellschaftliche Grenzziehung nachzeichnen. Eine solche Raumordnung transportiert dabei oft auch interkulturelle Differenz- und Alteritätserfahrungen: Urbane Schauplätze und Stadtordnungen sind Faktoren, an denen sich divergierende Hybridisierungsprozesse ablesen lassen. Foucault weist in seinem Konzept der Heterotopie auf die besondere Funktion von solchen Räumen als Gegenräumen oder »Widerlager« (Foucault 1993: 39) hin.

Im Folgenden wird einem methodischen Dreischritt gefolgt, den ich an anderer Stelle entwickelt habe (vgl. Stemmann 2019: 32). Es können die Ebenen des Erzählraums, des erzählten Raums und der Raumfunktion unterschieden werden, um damit einhergehend drei textuelle Ebenen zu analysieren. Der Erzählraum beinhaltet die narrative Konstruktion auf der Ebene des *discours* eines Textes, während der erzählte Raum die Konstruktion der Diegese auf der Ebene der *histoire* beschreibt. Im Zusammenspiel dieser beiden Kategorien lässt sich dann weiterhin nach der Raumfunktion fragen, um auch metatextuelle Einschreibungen und Semantiken zu reflektieren. Im Rahmen der Fragestellung dieses Aufsatzes wäre dies die Darstellung von spezifischen Imaginationen von Adoleszenz, die sich mit Alteritätserfahrungen verkoppeln.

2. Erzählräume des Dazwischens

In Stephanie de Velascos *Tigermilch* erzählt die 14-jährige Protagonistin Nini als homodiegetische Stimme aus ihrer subjektiven Mitsicht und internen Fokalisierung von ihrer Freundschaft zur gleichaltrigen Jameelah, ihren Fami-

lien und dem Heranwachsen in einem Berliner Hochhausblock am Rande der Stadt. Erzählerisch wird das erlebte Dazwischensein von Kindheit und Erwachsensein im Aufbau des Erzählraumes unmittelbar aufgegriffen und als zentrales Verfahren am Beginn des Romans eingeführt. Die Analepse einer erinnerten Kindheitsepisode, in deren Anschluss die Erzählstimme darüber reflektiert, ab wann man sich an die eigene Kindheit erinnern kann, steht hier am Anfang. Wie sie dabei festhält, kann man Erinnerungen »aus der Kindheit [...] doch nur haben, wenn man selbst kein Kind mehr ist.« (Velasco 2015: 10) Die daraus resultierende Frage nach dem lebensgeschichtlichen Status bildet den zentralen Motor in Ninis Selbstsuche, durchzieht den Roman leitmotivisch und wird zur prägenden Alteritätserfahrung.

Immer wieder kontrastieren sich kindliches und erwachsenes Erleben in der erzählerischen Konstruktion. Wenn Nini und Jameelah sich beispielsweise Alkoholexzessen hingeben, reichern sich diese Erfahrungsebenen mit Reminiszenzen an die Kindheit an. Als Nini mit einem Freier Sex hat, erinnert sie sich daran, dass »Mama mich früher im Kaufland auf dieses Pferd gelassen hat, auf dem man für 50 Cent eine Minute reiten durfte.« (Ebd.: 149) Im Erzählraum verbinden sich die Gegenwart des als erwachsen konnotierten sexuellen Aktes und die Vergangenheit im spielerischen kindlichen Erleben, womit der liminale Status der Figur im Erzählraum herausgestellt wird. Ihre Alteritätserfahrung manifestiert sich damit auch in einem normativen »Außerhalb« (Müller-Funk 2016: 17), das sowohl in ihren Handlungen als auch in der Erzählweise sichtbar ist.

Um die Handlungsmacht in dem diffusen Zeitraum des Heranwachsenden wiederzuerlangen, etablieren Nini und Jameelah verschiedene Ventilstrategien. Dabei ist die Arbeit am Sprachmaterial ein wichtiger Parameter. So variieren die Freundinnen lustvoll bekannte Sprichwörter, eigenen sich diese neu an und überschreiben sie in einer interkulturellen Aufladung, wodurch sich deutsche Traditionen mit neuen kulturellen Einflüssen verbinden: »[A]us Waidmanns Heil müssen Sie Waidmanns Halal machen« (Velasco 2015: 166). Geschickt fließt in der Konstruktion des Romans die Perspektive von Jameelah ein, die als Tochter einer afghanischen Einwanderin tradierte Normen und Werte hinterfragt und sich über das Spiel mit der Sprache die andere Kultur aneignet und Alteritätserfahrungen überbrückt. Dies gilt beispielsweise auch, wenn sie sich über das deutsche Nationalbewusstsein und den Wald als Symbolträger dafür lustig macht: »Wald zieht einen irgendwie

runter, [...] was ist das nur, dieses komische Ding mit den Deutschen und dem Wald, erklär mir das mal« (ebd.: 167).

Der Umgang mit Sprache markiert in *Tigermilch* eine »Ästhetik des Diversen und ihre latente Interkulturalität« (Horváth 2016: 11). Die Variation von Sprache realisiert den hybriden Raum (vgl. Bhabha 2000: 5) einer Bastelidentität, die verschiedene Einflüsse verbinden kann und in der sich »diverse kulturelle Stile in der gleichen Person kombinieren« (Reckwitz 2008: 126). Die beiden Figuren etablieren damit außerdem eine Strategie, um ihr Selbstbild in einer als diffus erlebten Lebensphase zu festigen und sich von der älteren Generation abzugrenzen.

Als selbstbewusste und trotzig Erzählstimme ist auch die 17-jährige Sascha in Alina Bronskys Roman *Scherbenpark* inszeniert. Die autodiegetische Stimme berichtet unmittelbar auf der ersten Seite vom traumatischen Verlust ihrer Mutter, die von ihrem Stiefvater ermordet wurde. Auch für sie geht es darum, eine Handlungsmacht zurückzugewinnen, die ihr in drastischer Zuspitzung durch das Verbrechen genommen wurde. Dafür formuliert sie am Erzählanfang zwei Ziele: »Ich will Vadim töten. Und ich will ein Buch über meine Mutter schreiben.« (Bronsky 2008: 9) Saschas Wut durchdringt ihr gesamtes Handeln und wird in ihrer internen Fokalisierung ungefiltert wiedergegeben.

Mit beißender Ironie kommentiert sie die Ereignisse ihrer Umwelt, insbesondere die Bewohner_innen im sogenannten Brennpunkt »Solitär«, um sich in ihrer Erzählhaltung bewusst davon abzugrenzen: »Valentin, der auch so einen Traum der Kategorie C hat.« (Ebd.: 10) Die gescheiterten Existenzen – abgeschoben an den topographischen Rand – sind Saschas Gegenentwurf, von dem sie sich zu lösen versucht.

Der Solitär als großer »Betonklotz« (ebd.) steht sinnbildlich für das Moment der Hoffnungslosigkeit und Stagnation, das seine Bewohner_innen erfasst hat. Die deutsche Sprache, die Sascha im Gegensatz zu den meisten Menschen im »Russengetto« (ebd.: 180) gut beherrscht, ist dabei ihre Waffe, mit der sie sich gegen die rauen Bedingungen und ihre Mitmenschen stellt, sich von ihnen isoliert und auf einer Metaebene als autodiegetische Erzählstimme die Macht hat, selbst davon zu berichten. Saschas Alteritätserfahrungen beinhalten dabei widersprüchliche Facetten, da sie sich über die Sprache einerseits von ihrem kulturellen Umfeld im Hochhausviertel, das für eine »Ausgangskultur« (Horatschek 2008: 15) steht, abgrenzen kann. Andererseits reflektiert Sascha kritisch über den Umstand, dass sie als Einwanderin zwar

sehr gut Deutsch kann, aber auch immer wieder dafür gelobt und als auffallend herausgehoben wird. Sie thematisiert den damit verbundenen Rassismus in einer satirischen Zuspitzung: »Ich kann Deutsch, weil mein Kopf voll ist mit grauer Substanz, die wie eine Walnuss aussieht und makroskopisch viele Windungen hat, mikroskopisch dagegen eine stolze Mengen Synapsen.« (Bronsky 2008: 12) Subtil changiert der Text zwischen schonungsloser Beschreibung der Verhältnisse und subjektiv überhöhter Selbstdarstellung, wobei in der Zuspitzung ein potenzieller Hang zur Unzuverlässigkeit erahnbar ist: »Wenn ich mal eine zwei kriege, kommt der Lehrer zu mir und entschuldigt sich.« (Ebd.)

Allmachtsphantasien und Reibungen werden auch in Zoran Drvenkars Roman *Cengiz & Locke* thematisiert. Neben den beiden titelgebenden 15-jährigen Hauptfiguren Cengiz und Locke wird darin die Geschichte von vier weiteren Personen erzählt. Der Text folgt so sechs verschiedenen Perspektiven – Cengiz, Locke, Marco, Kollok, Jasmin und Krca –, die aneinandergeschnitten und miteinander verwoben sind. Im Zentrum stehen die Konflikte zweier rivalisierender Gangs aus türkischen und jugoslawischen Jugendlichen, zwischen deren Fronten Cengiz und Locke geraten. Immer wieder überlagern und wiederholen sich Szenen, die in der Fokalisierung der verschiedenen Figuren in ihren Sichtweisen dargestellt werden, wodurch manche Details erst sukzessive enttarnt, Missverständnisse gezeigt und divergierende Wahrnehmungen verhandelt werden (vgl. Drvenkar 2004: 50). Der Text ist multiperspektivisch angelegt, um verschiedene Aspekte des Miteinanders aufzugreifen und zu kontrastieren. Auf der Handlungsebene ist damit ein zentraler Reibungspunkt verbunden: Thematisiert werden die interkulturellen Konflikte zwischen verschiedenen Cliques von sogenannten »Yugos« (ebd.: 47), Türken und Deutschen.

Im Erzählraum sind die wechselnden Erzählstimmen graphisch markiert, denn jedes Kapitel beginnt mit einem grauen Kasten am oberen Seitenrand, in dem der Name der Figur steht. Die komplexe erzählerische Konstruktion steigert sich weiterhin dadurch, dass in einer Du-Anrede berichtet wird und man beim Lesen umso dichter den Handlungen der Figuren folgt. Stilistisch etabliert der Text einen jugendsprachlichen Ton, der in den vielen dialogischen Passagen von einem rauen Umgang der Figuren auf der Straße geprägt ist: »Bin kein Japse, du blöde Nuss, bin Mongole. – Mongoloid würde ich eher sagen.« (Ebd.: 22) In einer solchen sprachlichen Derb- und Direktheit ähneln sich alle drei Romane und etablieren einen Erzählton, der einen jug-

endsprachlichen Duktus nachahmt, aber auch kulturelle Fremdheitserfahrungen thematisiert. In dieser »hybriden [...] Erzählstrategie, die das Fremde und das Eigene auf verschiedene Weise verknüpft«, räumlich, altersmarkiert über die Sprache und narratologisch, lassen sich diese Romane »als poröse Texte« (Horváth 2016: 11) beschreiben, die das Dazwischen der Figuren multidimensional ausgestalten.

3. Erzählräume nach den Medien

Neben den sprachlichen Besonderheiten ist für alle drei Texte – und auch das Erzählen von Adoleszenz in den 2000er Jahren insgesamt – das von Moritz Baßler sogenannte Erzählen nach den Medien auffällig (vgl. Baßler 2015). Die Erzählstimmen gleichen ihr Erleben vor einem medialen Referenzrahmen ab: »Popkultur sowie die AV-Medien« formen als dominierende Medien die »textinhärente sozialisierende Wirkung« (Gansel 2004: 141) der Protagonist_innen. Die damit verbundene Konkurrenz von Print- und AV-Medien, als zentrale Sozialisations- und Informationsinstanzen, die auch eine gewisse generationale Ordnung markiert, wird in *Cengiz & Locke* ironisch thematisiert: »Manchmal sagen die Bullen nichts, damit sie einen leichter kriegen. [...] Siehst du keine Thriller? – Und du, liest du keine Zeitung? – Wieso soll ich Zeitung lesen, ich guck lieber Thriller.« (Drvenkar 2004: 76 f.) Bezeichnenderweise geht es in dem Dialog um den Thriller als Filmgenre und nicht als Romangenre. In dieser kleinen Referenz deuten sich somit auch gewisse Differenzen in der Alterskonstruktion der Figuren an: Sie grenzen sich von einer als erwachsen konnotierten Praktik, dem Zeitunglesen, ab und rekurrieren für sich auf den Film als zentrales Referenzmedium.

Immer wieder sind in *Cengiz & Locke* filmische Bezüge präsent, mit denen die jugendlichen Figuren ihr Handeln engführen, indem sie sich mit den medialen Vorbildern parallelisieren, »wie die Typen im Film das immer machen.« (Ebd.: 136) Hiermit gilt für die Figuren ein ähnliches Verfahren, wie es Baßler für *tschick* beschrieben hat, die Figur »erzählt nicht nur nach den Medien, sondern denkt und handelt auch in diesem Modus.« (Baßler 2015: 69) Vor allem *hard boiled* Verbrecherfiguren und hypermaskuline Vorbilder wie Clint Eastwood (Drvenkar 2004: 86) oder die Protagonisten aus *Matrix* (107) und *Fight Club* (140) werden genannt, woraus sich ein archaisches Männlichkeitsideal ergibt, an dem sich die vornehmlich männlichen Figuren abarbei-

ten. Hier entsteht im Sinne der kulturellen Alterität »ein mit ›Männlichkeit‹ assoziierter Merkmalskatalog als positiv konnotierte Werte und damit als Charakteristika der Identität.« (Horatschek 2008: 15) Weiter verstärkt wird die Männlichkeitskonstruktion durch diverse Verweise auf Rap-Musik. Es ist kein Zufall, dass gerade dieses populärkulturelle Archiv bedient wird, um von bewusst überformten Männlichkeitsentwürfen während der Adoleszenz zu erzählen. Nicht zuletzt ist das deutschsprachige Rapgenre spätestens seit den 2000er Jahren stark durch ein migrantisches Milieu geprägt, womit sich in den Männlichkeitsbildern »die Identitäten und Geschlechterkonstruktionen [...] kulturell stabilisieren.« (Horváth 2016: 29) Die Sichtweise der einzigen weiblichen Figur tritt im Verlauf bezeichnenderweise völlig in den Hintergrund, sie kommt nur in wenigen Kapiteln zu Wort und wird schließlich sogar ermordet. Im Hinblick auf die dramaturgischen Muster ist es daher auch wichtig, nach der »narrativen Konstruktion von Geschlechtsidentitäten« (ebd.) zu fragen bzw. diese kritisch zu reflektieren.

Archaische Männlichkeitsbilder werden ebenso in Bronskys *Scherbenpark* thematisiert. Protagonistin Sascha bricht dabei Gendernormierungen auf, denn sie selbst vollzieht immer wieder »aggressive adoleszente Selbstbehauptungen und -abgrenzungen« in einer Weise, »die kulturell eher männlicher Jugend zugeordnet« wird (Freytag 2020: 107). Nicht zuletzt spiegelt sich bereits in ihrem Namen, dass sie »männliche und weibliche Attribute« (ebd.: 115) in sich vereint. Sascha grenzt sich jedoch deutlich von den anderen Jungen in ihrem Block ab, macht sich über sie lustig und fügt ihren Beschreibungen oft spezifische interkulturelle Zuschreibungen hinzu. Sie kommentiert das machohafte Gehabe und führt es mit Filmvorbildern zusammen, wobei explizit die Herkunft der Figuren markiert wird, etwa wenn sie von »Marlon Brando im Russengetto« (Bronsky 2008: 180) spricht. Sie enttarnt damit die gewählte Strategie der Jungen zur Selbstüberhöhung als eine rebellische und medial grundierte Pose, reproduziert aber in Teilen auch kulturelle Stereotype.

Für Sascha selbst sind in *Scherbenpark* in auffälliger Weise Romane ein zentraler Bezugshorizont, vor dem sie ihr eigenes Selbstbild verortet. Märchen wie die *Schneekönigin* (vgl. ebd.: 21) und *Rotkäppchen* (vgl. ebd.: 101), aber auch *Alice im Wunderland* (vgl. ebd.: 65) werden von ihr erwähnt und genutzt, um Situationen zu beschreiben: Anton wird »steif und sitzt so erstarrt und unmenschlich da, als hätte ihn gerade die Schneekönigin geküsst.« (Ebd.: 21) Sascha verweist immer wieder auf literarische Klassiker, auch des Erzäh-

lens von Adoleszenz, und wandelt diese für ihre Gegenwart entsprechend ab: »die Leiden des nicht mehr ganz so jungen Vadim E.« (Ebd.: 60) Für ihre Rachephantasien an Vadim zieht sie Muster aus dem Thriller- und Krimigenre heran und plant im Anschluss an einen solchen Modus brutal zu handeln: »Wenn mir einer so käme, dachte ich, dann würde ich diese blöde Krawatte einfach so fest zuziehen, bis er röchelte, und dann würde ich in die Küche gehen und den Wasserkocher anstellen. Und bevor sich der Typ aus der Schlinge befreit, würde ich das eben aufgekochte Wasser über seinem Kopf auskippen.« (Ebd.: 50)

Innerdiegetisch wird außerdem etabliert, dass Sascha ein Buch über ihre Mutter schreiben möchte; auch dies ist eine Kompensationsstrategie, um den Verlust zu verarbeiten und die Erinnerung an ihre Mutter zu verfestigen: »Und das werde ich in meinem Buch schreiben, damit es jeder erfährt. Ich will nicht, dass sie nur berühmt wird, weil sie so elend gestorben ist.« (Ebd.: 23) Romane sind hier die zentralen Referenzmedien, über die Sascha eine Verbindung zu ihrer Mutter rekonstruiert, da diese sowohl viel gelesen als auch ihren Kindern vorgelesen hat. Ihre eigene traumatische Geschichte kann sie ihrem neuen Freund Felix dann auch nur verklausuliert in einem Märchencode erzählen: »Es war einmal eine Frau [...], die auf ihre Art und Weise klug war.« (Ebd.: 137) Sascha ist in ihrem »experience Age« (Benner/Ullmann 2019: 150) aufgrund der drastischen Erfahrungen deutlich gealtert, entsprechend grenzt sie sich durch ihren Mediengebrauch von anderen Gleichaltrigen ab. Darüber hinaus ist die Lektüre von Literatur hier auch ein Verweis darauf, dass Sascha sich in der deutschen Sprache sicherer bewegen kann als viele andere Bewohner_innen des Scherbenparks, womit sie sich von deren kulturellen Alteritätserfahrungen abgrenzt und zu einer hybriden Figur wird.

Neben den literarischen Bezügen sind in *Scherbenpark* aber auch andere Medien präsent, etwa wird die Musik des Rappers Eminem in einer längeren Passage mit Saschas Erleben parallelisiert. Sie greift die Lyrics des Songs »Cleanin' Out My Closet« auf und schreibt ihren eigenen Text über den Rhythmus der Musik. In einer Art nachgeahmten Dialog beschreibt Sascha ihre Situation: »Also singen wir oft zusammen, er seinen Text ich und meinen, bloß die Melodie ist gleich und die Richtung auch. [...] *I'm sorry, Mama*, sagt Eminem. / Dir wird es leid tun, Vadim, sagt Sascha. / *I never meant to hurt you*. / Und wie ich dir wehtun will.« (Bronsky 2008: 202 f.) Das musikalische Fremdmaterial wird somit nicht bloß referenziert, sondern in der damit ver-

bundenen Semantik wie in einem Palimpsest genutzt und erweitert, um aus Saschas Mitsicht das Erleben zu verdichten.

Als homodiegetische Erzählstimme nutzt auch Nini in *Tigermilch* Rekurse auf Filme, Serien und Romane, um sich in alternative Szenarien zu imaginieren. Medienverweise tragen in *Tigermilch* aber eine andere Funktion als etwa in *Cengiz & Locke*. Sie dienen auch hier zur Beschreibung von Situationen, wie in *Scherbenpark*, eröffnen aber eher einen alternativen Schutzraum, der Ninis beklemmende Wahrnehmung der Realität überschreiben kann. In der Perspektive auf Genderkonstruktionen ist auffällig, dass die eingeschriebenen Funktionen somit auch an Geschlechterbilder geknüpft sind.

Neben den medialen Einfärbungen und den divergierenden Funktionen verbindet alle drei Romane, dass sie mit den homodiegetischen Erzählstimmen, die das Geschehen in ihrer internen Fokalisierung schildern und mediale Verweise aufgreifen, im Präsens erzählt sind. Daraus entsteht eine Unmittelbarkeit, und diese bildet das diffuse Erleben der Figuren ab: Sie trudeln auch narrativ durch die Phase der Adoleszenz.

4. Randstellungen - erzählte Räume der Adoleszenz

4.1 Familienräume

Da die Prozesse der Adoleszenz nicht allein mit sich selbst ausgemacht werden, sondern eingebettet sind in ein soziales Miteinander der Familie und Peers (vgl. King 2011: 54), ist der Blick auf die jeweiligen familiären Räume ein ergiebiger Anknüpfungspunkt für die Analyse. Dabei fällt auf, dass seit den 2000er Jahren verstärkt dysfunktionale Gefüge gezeigt werden, in denen die Eltern kaum mehr ihre Rolle(n) erfüllen können (vgl. Stemmann 2019: 196). Daraus resultieren andere familiäre Konflikte, die die von Gansel sogenannte »Verhandlungsfamilie« (Gansel 2012a: 366) ablösen. Auch in den drei ausgewählten Romanen werden Familienkonstellationen gezeigt, die sich dadurch auszeichnen, dass die Figuren früh Verantwortung übernehmen müssen. Entsprechend lehnen sie sich nicht gegen enge Regeln und Normen auf, sondern sind vielmehr auf der Suche nach einem Rahmen, den es für sie in ihren aufgelösten familiären Strukturen nicht mehr gibt.

In *Cengiz & Locke* sind zwei divergierende Familienbilder präsent und stehen nebeneinander, worüber auch eine spezifische kulturelle Differenz mar-

kiert wird, die sich ebenso für Nini und Jameelah in *Tigermilch* beobachten lässt: Während die deutschen Eltern von Matthias (genannt Locke) und Nini getrennt leben, beide Mütter mit psychischen Erkrankungen hadern und in einer Depression erstarren, wird vor allem das türkische Elternhaus von Cengiz als streng, traditionell und autoritär gezeichnet:¹ »Beim Essen wird türkisch geredet, weil der Alte das so will. Tradition und all der Scheiß. Dein Vater tut manchmal, als ob er nicht froh wäre, hier in Deutschland zu sein.« (Drvenkar 2004: 10) Cengiz ringt bei seinem Vater um Anerkennung, mit dessen Werten und Vorstellungen er sich jedoch nicht arrangieren kann. Hier sind wieder paternalistische Familienstrukturen gesetzt, wie sie im post-modernen Adoleszenzroman eigentlich unüblich geworden waren (vgl. Kaulen 1999: 8). An dieser Stelle ließe sich argumentieren, dass vor der Folie des Adoleszenzromans auf interkulturelle Differenzen hingewiesen, aber auch spezifische stereotype Bilder reproduziert werden: eine Mutter, die Kopftuch trägt und wenig spricht, sowie das prügelnde und aufbrausende Familienoberhaupt. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive hat Ursula Apitzsch darauf hingewiesen, dass es insbesondere im Verhältnis von erster und zweiter Generation von Einwandererfamilien zu Spannungen kommt, die aus den verschiedenen kulturellen Kontexten resultieren. Diese Aufstörungen verstärken sich vor allem während der Adoleszenz in zwei Richtungen, »nämlich nicht nur in Richtung auf die Ankunftsgesellschaft, sondern auch in Bezug auf die Erfahrungen der eigenen Elterngeneration.« (Apitzsch 2003: 67)

Permanent begleitet Cengiz das Gefühl des Versagens, und dieses Scheitern wird sinnbildlich in einem ausgefransten Kondom manifest, das der Vater seinem Sohn spöttisch zur Demonstration seiner Unfähigkeit überreicht und seine Potenz negiert: »Der Alte weiß genau, daß du kein Mädchen hast. Es ist seine Art, dir zu zeigen, was für ein Versager du in seinen Augen bist.« (Drvenkar 2004: 20) Entsprechend flüchtet Cengiz immer wieder aus diesem beklemmenden Gefüge in eine planlose Bewegung durch den Stadtraum. Ähnliches gilt für Locke, der sich jedoch mit anderen familiären Bedingungen der Dysfunktion konfrontiert sieht. Seine Eltern leben getrennt und gehen rabiat miteinander um: »An meinem Geburtstag kommt er und

1 In *Tigermilch* ist die Mutter von Jameelah verwitwet und mit ihrer Tochter nach Deutschland geflohen. Sie wird als autonome Figur gezeigt, die sich zwar um ihre Tochter kümmern kann und eine Arbeit hat, in letzter Konsequenz aber an den bürokratischen Bedingungen in Deutschland scheitert und am Ende des Romans nach Afghanistan abgeschoben wird.

klingelt unten. In die Wohnung will er nicht. Weißt du, meine Alte hat ihn mal mit dem Messer bedroht.« (Ebd.: 66) Seit der Trennung ist Locke in die Verantwortungsposition für seine Mutter gerutscht. Immer wieder werden Suizidversuche angedeutet, bei denen Locke seine Mutter in der Badewanne findet und sich um sie kümmert (vgl. ebd.: 104, 254). Der Sohn hadert mit der Verantwortung und reibt sich an den quälenden Situationen auf, die sich so weit zuspitzen, dass er ihren Tod im Kopf durchspielt: »Du wünschst ihr einen schnellen Tod.« (Ebd.: 108) Von seinem Vater erhofft er sich hingegen Zuwendung und Aufmerksamkeit, die er jedoch nicht bekommt: »Was du wolltest, war eine Reaktion. Irgendeine.« (Ebd.: 119) In *Tigermilch* ist der familiäre Raum von Nini auf ähnliche Weise semantisiert: Ihre Mutter verlässt im Zuge einer Depression die Wohnung nicht mehr, und von ihrem Vater, der die Familie längst verlassen hat, ersehnt sie sich ein Lebenszeichen.

In *Scherbenpark* wird die Adoleszenz der Protagonistin Sascha durch den Mord an der Mutter als Krisenphase überhöht und zugespitzt. Es kommt dadurch zum ultimativen Bruch mit ihrer Elterngeneration und Sascha muss die Rolle des Familienoberhauptes übernehmen. Über ihren Vater weiß sie nur, »dass er mehrere Dokortitel hatte und einen miesen Charakter.« (Bronsky 2008: 13) Obwohl eine Großtante aus Russland anreist, um die gesetzliche Vormundschaft zu übernehmen, muss Sascha sich um die Abläufe des Alltags, Behördenschreiben und die jüngeren Geschwisterkinder kümmern, da nur sie Deutsch spricht. Unvermittelt wird Sascha in eine Verantwortungsposition der Erwachsenen gedrängt, die auch mit kulturellen Differenzen einhergeht: »Ich erkläre ihr die hiesige Welt und begleite sie zu Einkäufen, bei denen ein Dolmetscher notwendig ist. Ich weiß, wie man Sozialhilfe beantragt und wie Kindergeld. Meistens bin ich dabei, wenn das Jugendamt auf Visite geht.« (Ebd.: 30)

Entsprechend negativ ist die Wohnung der Familie besetzt, diese Semantisierung verschärft sich zusätzlich, wenn in kurzen Analepsen eine sexuelle Misshandlung durch den Stiefvater Vadim angedeutet wird und Saschas winziges Zimmer als einziger Rückzugsraum innerhalb des familiären Raumes bleibt. Bezeichnenderweise verschließt sie diesen Raum immer (vgl. ebd.: 56), und ihr Versuch des Abschottens setzt sich fort, wenn Sascha in der erzählten Gegenwart ihre Rollläden runterfährt und alle anderen Geräusche außerhalb des Zimmers mit lauter Musik zu übertönen versucht (vgl. ebd.: 201). Unverblümt fasst Sascha am Ende des Textes ihre Situation zusammen: »Ich hasse mein Zuhause.« (Ebd.: 278) In der erzählten Gegenwart des Ro-

mans wiederholt sich Saschas traumatische Erfahrung, als sie ihre Großtante mit einem Mann in der Wohnung erwischt. Sie nimmt diesen heimlichen Herrenbesuch als Eindringen in den vertrauten Raum wahr und flüchtet.

Für die Protagonist_innen in den ausgewählten Romanen zeigen sich prägende und aufstörende Differenzenerfahrungen im Mikrokosmos des familiären Miteinanders: Sie müssen sich mit dysfunktionalen Gefügen auseinandersetzen, altersmarkierte soziale Rollen kehren sich in Teilen um, und die Texte stellen so »Wahrnehmungs- und Werteparadigmen in den Mittelpunkt, welche [...] Differenzen« (Horatschek 2008: 15) auch im Hinblick auf generationale Ordnungen markieren.

4.2 Bewegungsräume, Zwischenräume, Grensräume

Die Bewegung und den Weggang hat Sascha in *Scherbenpark* während des Romanverlaufs zuvor mehrfach ausgetestet, wobei sie immer wieder in den familiären Raum zurückgekehrt ist. Damit hat sie zwar eine Raumnahme probiert, aber letztlich noch nicht realisieren können, was Saschas liminalen Status unterstreicht. Dabei verfolgt sie verschiedene Bewegungsformen: Im Mikrokosmos der Hochhaussiedlung ist das Joggen eine Strategie, mit der Sascha versucht, ihren Frust zu regulieren (vgl. Bronsky 2008: 188). Immer wieder verlässt sie aber auch die Siedlung, fährt mit der S-Bahn durch die Stadt und übertritt die Grenzen ihres Gefüges, wozu sie im Gegensatz zu ihrer Großtante in der Lage ist. Auch diese Mobilität unterstreicht die umgekehrten Rollen im Gefüge von Erwachsenen und Kindern.

In der Makroperspektive versucht Sascha der Siedlung und all den damit verbundenen Erinnerungen und Einschreibungen zu entkommen, als sie sich für ein Wochenende bei dem Zeitungsredakteur Volker und seinem Sohn Felix in Bad Soden einquartiert. Damit bringt Sascha im semantischen Feld des Textes die maximale Distanz zwischen sich und ihrem Ausgangsraum. Bad Soden, in unmittelbarer Nähe zur Großstadt Frankfurt am Main gelegen, wird hier zum idyllischen Gegenraum zu ihrer Hochhaussiedlung. Bad Soden kommt Sascha dann auch »überraschend ländlich vor [...]. Auf einer Wiese stehen Schafe, und ich wundere mich, dass sie über Nacht wohl draußen bleiben.« (Ebd.: 97)

Cengiz und Locke flüchten ebenfalls immer wieder aus ihrem familiären Raum und streifen durch den Stadtraum, was für sie unmittelbar ein Gefühl der Befreiung auslöst und den Raum positiv stimmt: »Du könntest die ganze

Nacht so laufen, der Rhythmus treibt dich voran« (Drvenkar 2004: 155). Vor allem für Cengiz bedeutet dies die Rückeroberung einer Selbstbestimmung, die er in seinem Zuhause nicht hat: »Aber jetzt bist du der Boss, jetzt hast du das Sagen. Ab dafür.« (Ebd.: 156) Mit dem topographischen Schwellenübertritt geht eine Metamorphose der Figur einher und Cengiz kann sein anderes Ich abstreifen und verändert sich in fast schon animalischer Weise: »[D]er Geruch der Straße war schon in deiner Nase und du auf dem besten Weg, dich in ein gefährliches Tier zu verwandeln« (ebd.: 20). Im Stadtraum schaffen sich die Figuren ein neues soziales Bezugsnetz, wobei sie ihr Selbstverständnis vor allem über ihre Zugehörigkeit zu einer Clique definieren: »[D]ie Clique ist euch wichtiger als eure Eltern.« (Ebd.: 67) Immer wieder kommt es zu Auseinandersetzungen mit anderen Jugendlichen, die von interkulturellen Differenzen geprägt sind: Die »Yugos« stehen etwa gegenüber den »Deutsche[n] und Türken« (ebd.: 47). Die Gruppen eignen sich wiederum spezifische Räume wie beispielsweise einen Park an, und die Auseinandersetzungen zwischen den Parteien kreisen immer wieder um territoriale Kämpfe: »Die Straße gehört zur Disko, die Disko gehört zu euch [...]. Oder wie dein Bruder mal gesagt hat: ›Das ist unser Territorium.«« (Ebd.: 10) Die Auseinandersetzung findet ihren Höhepunkt, als Cengiz aus einem fahrenden Auto mit einem Maschinengewehr auf die Diskothek der jugoslawischen Gruppe schießt und Menschen verletzt werden. Die Adoleszenz von Cengiz und Locke ist eng verbunden mit archaischen Besetzungen von Männlichkeit, einem brutalen Heranwachsen und einem Trudeln, in dem sich feste Grenzen aufgelöst haben. Bachtin definiert solche Schwellensituationen in ihren symbolischen Einschreibungen als topologische Orte innerhalb der erzählten Welt, »an denen es zu Krisen kommt, zum Fiasko und zur Auferstehung, zur Erneuerung« (Bachtin 2008: 186). Zur Ruhe kommt Cengiz erstmals für sich allein in einem nächtlichen Zwischenraum, der in funktionaler Hinsicht als »Kompensationsheterotopie« (Foucault 1993: 45) fungiert, »als könnte dieser Raum selbst endgültig außerhalb der Zeit stehen« (Foucault 2005: 16). Nicht zufällig überschreibt sich seine Wahrnehmung des Urbanen dabei auch mit einem alternativen Naturraum »Du wünschst dir, dass diese Nacht ewig währt. Dass sie tausend Stunden lang ist und du dieses wohlige Gefühl von Angekommen sein nicht verlierst: Berlin ist verschwunden, du sitzt mitten in der Steppe an einem Feuer und kein Mensch ist in der Nähe.« (Drvenkar 2004: 157)

Für sich allein sein wollen auch Nini und Jameelah in *Tigermilch*, nachdem sie den Mord auf dem Spielplatz beobachtet haben. In einer reflexhaften

Bewegung versuchen sie, die maximale Distanz hinter sich zu bringen: »Die Bahn ruckelt langsam über die schweren Gleise und schleppt uns von Bahnhalte zu Bahnhalte, sie schleppt uns bis auf die andere Seite der Stadt, immer weiter weg von dem Spielplatz.« (Velasco 2015: 134) Auch an anderen Stellen flüchten Nini und Jameelah in Krisensituationen in eine Bewegung durch die Stadt. Ihr Rückzugsraum ist dabei der sogenannte Planet. Dort treffen sie sich mit allen Figuren, die außerhalb der Norm der erzählten Welt stehen, womit der Raum zu einer »Abweichungsheterotopie« (Foucault 1993: 40) wird, denn dort sammeln sich diverse »Figuren der Störung« (vgl. Gansel 2012b: 10). Die Erzählstimme Nini thematisiert diese Bedingungen selbstreflexiv, wenn sie festhält: Dort sieht man »nur Alkis und Irre, und uns.« (Velasco 2015: 26)

Einen solchen Gegen- und Zwischenraum gibt es auch in *Scherbenpark*. Hier ist dieser aber noch stärker in einer interkulturellen Hinsicht aufgeladen. Der titelgebende Scherbenpark (vgl. Bronsky 2008: 186) liegt am Rande der Siedlung zu einem Waldgebiet, einem literarisch tradierten Grenzraum, und ist der Treffpunkt der russischen Jugendlichen aus dem Hochhausviertel. Dass dort mit hunderten zerbrochenen Flaschen wortwörtlich alles in Scherben liegt, verweist in metaphorischer Zuspitzung auf die zerbrochene Jugend der Bewohner_innen: Sie stecken fest in einem Gefüge, das ihnen kaum Aufstiegsmöglichkeiten bietet. Allein Sascha versucht sich dagegen zu stemmen und besucht den Scherbenpark daher auch nur ein einziges Mal. Ihre Beziehung zu diesem Raum ist ambivalent, denn einerseits fühlt sie sich »wie Zuhause« (ebd.: 233), andererseits kann sie dort nicht verweilen und bleibt rastlos auf der Suche: »Ich will etwas spüren. Jetzt.« (Ebd.: 237) Schonungslos geht sie dabei mit ihrem Körper um, verletzt sich, und die Spuren schreiben sich in ihren Körper ein (vgl. ebd.: 238). Für Sascha ergibt sich somit ein aufreibender Konflikt, bei dem sie zwischen Ankunfts- und Herkunftsgesellschaft steht (vgl. Apitzsch 2003: 76) und der über die topographische Ordnung gespiegelt wird. Die Bewegung von Sascha transportiert schlussendlich einen Ablösungsprozess: »Da die Hochhaussiedlung die Bedingungen ihres Aufwachsens mit Migrationshintergrund repräsentiert, löst sie sich am Ende des Romans auch aus ihrem soziokulturellen Umfeld« (Freitag 2020: 120 f.). Sascha tritt bewusst aus dem Raum hinaus, wodurch sich der gestimmte Raum (vgl. Hoffmann 1978) positiv wandelt: »Ich werfe mir die Tasche über die Schulter, schiebe den Schirm meiner Kappe in den Nacken und trete hinaus in die Sonne.« (Bronsky 2008: 289)

5. Raumfunktionen – interkulturelle Grenzziehungen

Die Differenzerfahrungen zwischen Eigenem und Fremdem verstärkt durch die Prozesse der Adoleszenz als Phase der lebensgeschichtlichen Biographiearbeit, werden in den Romanen vor allem über das topographische Arrangement des semantischen Feldes transportiert: Deutlich stehen die Figuren in Räumen, die am Rand liegen. Verbunden ist damit nicht nur eine bloße topographische Dimension, sondern auch eine soziale Hierarchie. Für die adoleszenten Protagonist_innen resultieren daraus doppelt codierte Herausforderungen im Heranwachsen, denn sie müssen sich sowohl mit den angespannten Bedingungen in ihren eigenen Familien auseinandersetzen als auch mit ihrer sozialen Randstellung in der Gesellschaft.

Wie über Raumordnungen auch gesellschaftliche Ordnungen transportiert werden, spielt *Tigermilch* bereits im Mikrokosmos eines Spielplatzes durch. Dieser wird zur Miniatur von Grenzziehungen und Territoriums Konflikten: »Jemand hat eine unsichtbare Linie durch den Spielplatz gezogen, die deutschen und russischen Kinder gehen nie auf die Rutsche, und die arabischen und bosnischen Kinder gehen nie auf die Schaukel.« (Velasco 2015: 38) Diese erzählte Raumordnung verfestigt soziale Trennungen innerhalb des Mikrokosmos und die von Bhabha postulierte Hybridität eines dritten Raumes kehrt sich um (vgl. Bhabha 2000: 5). Wie Hartmut Böhme konstatiert hat, sind »Topographien [...] Raumtechniken, durch die sich Kulturen verkörpern, abgrenzen, stabilisieren und ihren materiellen Stoffwechsel sowie ihren symbolischen Austausch organisieren« (Böhme 2005: XXI). Statt des Austauschs etabliert die Raumordnung innerhalb der Siedlung eine klare Trennung und schreibt Territorialisierungsstrategien der Parzellierung fort. Diese wirken weiter in einer Makroperspektive, denn die Hochhaussiedlung ist vom restlichen Teil der Stadt ebenso separiert und die Bewohner_innen bewegen sich nicht nur topographisch, sondern auch in sozialer Hinsicht »an den Rändern der Gesellschaft.« (Kalteis 2011: 12)

Der Kampf um das eigene Territorium wird auch in der Mikrogesellschaft der Adoleszenten in *Cengiz & Locke* thematisiert und setzt Konflikte aus den Herkunftsgesellschaften der Eltern für deren Kinder fort; diese können sich nicht aus ihrem elterlichen Einflussbereich lösen und reproduzieren die Auseinandersetzungen, denn in »slawische[n] Mafiakämpfen« wird hier der »Balkankrieg [...] in Berlin ausgetragen« (Drvenkar 2004: 29). Untereinander lassen sich dabei vor allem in der Perspektive der Eltern Differenzen zwi-

schen verschiedenen Einwanderungsbewegungen beobachten, der türkische Vater von Cengiz, der vermutlich als Gastarbeiter nach Deutschland kam, mokiert sich über die jugoslawischen Einwanderer: »Dein Alter kotzt auch. Er sagt, die sind wegen dem Krieg geflohen und haben hier die ganzen Jobs bekommen, weil sie bereit sind, für einen Hungerlohn zu arbeiten.« (Ebd.: 79)

Scherbenpark thematisiert hingegen ein Milieu, das vor allem von russischen Aussiedler_innen geprägt ist. Die Trostlosigkeit der Bewohner_innen stellt Sascha schonungslos aus: »Die meisten Leute, die in unserem Viertel leben, haben gar keine Träume.« (Bronsky 2008: 9) Auch hier ist die räumliche Verortung mit einem sozialen Status verkoppelt, und das ersehnte Ideal des Aufstiegs ist eng an eine topographische Verschiebung gebunden, worüber sich die Erzählstimme Sascha trotzig lustig macht: »Dann könnte sie endlich aus dem Solitär aus- und in das Penthouse des Richters einziehen.« (Ebd.) Dass ein anderer Jugendlicher zum Geldverdienen »am anderen Ende der Stadt« (10) putzen geht, ist nicht zufällig: Auf dem Stadtplan sind somit die Hierarchien zwischen arm und reich klar verteilt, was hier auch eine soziale und interkulturelle Trennung impliziert. Sascha geht, und dies untermauert ihren Status als hybride Grenzgängerinnenfigur, auf eine katholische Schule in einem anderen Stadtteil, wozu sie spöttisch bemerkt: »Ich denke inzwischen, die an der Schule haben mich genommen, um ein bisschen Integration zu proben.« (Ebd.: 14) An dieser »weißen« Schule ist sie fast die einzige Schüler_in mit einer Migrationsgeschichte, woraus neue Konflikte der Fremdheit resultieren (vgl. ebd.). Zentraler Aspekt für die Integration in die andere Gesellschaft ist dabei die Sprache, die Sascha perfekt beherrscht. Entsprechend kann sie zwischen den Räumen wechseln, während die anderen Bewohner_innen des Solitärs dort verharren müssen. Auch diese Umstände kommentiert Sascha beißend: »Na gut, die neue Sprache können sie nicht lernen – aber wie schaffen sie es, auch noch die alte zu vergessen?« (Ebd.: 208) In Verbindung mit den Prozessen des Heranwachsens von Sascha während ihrer Adoleszenz erzählt der Roman so auch von interkulturellen Konflikten und Reibungspunkten, die insbesondere über die Topographie der erzählten Welt codiert werden. Ähnliches gilt für *Tigermilch* und *Cengiz & Locke*, die jeweils unterschiedliche Dimensionen fokussieren.

6. Fazit

Diskutiert man die in der Analyse gemachten Befunde schließlich noch im Kontext der Theorie zum Adoleszenzroman, zeigt sich daran eine Verschiebung: Es lässt sich zunächst festhalten, dass nach dem sogenannten postmodernen Adoleszenzroman (vgl. Kaulen 1999: 10), der Konflikte mit der Elterngeneration ausgespart hat (vgl. Gansel 2003: 243), nun wieder verstärkt Elternfiguren präsent sind (vgl. Stemmann 2019: 195). Interessanterweise werden dabei nun aber andere Beziehungen zwischen den Eltern- und Kindern verhandelt; paternalistische Strukturen sind eigentlich nicht mehr vorhanden, vielmehr hadern die Eltern selbst mit sich und ihrem Selbstbild, sind psychisch krank und können sich nicht um ihre Kinder kümmern, wie etwa in *Tigermilch* oder *Cengiz & Locke* gesehen.² Das heißt, die Figuren rebellieren nicht mehr gegen starre Grenzziehungen und enge moralische Normen und Werte, sondern sind vielmehr auf der Suche nach Halt. Analog zu Veränderungen im kulturellen Kontext ab den 1960er Jahren haben sich auch die Konflikte im Adoleszenzroman entschärft bzw. verschoben, was seinen Höhepunkt der Entgrenzung der Figuren im postmodernen Adoleszenzroman der 1990er Jahre fand:

Arbeit, Beruf, Politik spielen keine Rolle, Generationskonflikte existieren nicht, das Verhältnis etwa zu den Eltern wird nicht explizit thematisiert, die Notwendigkeit zur Rebellion gegen sie entfällt. Stattdessen steht das Ausleben von Hedonismus im Zentrum, es geht um Sex, Drogen, ›Abhängen‹, Kiffen. (Gansel 2003: 243)

Gegenwärtig scheint es nun eine Reaktualisierung von Familienkonflikten zu geben. Im Rahmen von interkulturellen Verschiebungen zeigt sich dabei am Beispiel von *Cengiz & Locke* – und dies wäre noch an weiteren Romanen zu überprüfen und fortzuführen – eine weitere Veränderung, denn hier sind zwei Familienmodelle präsent: zum einen die Mutter, die sich nicht um ih-

2 Solche Konstellationen mit dysfunktionalen Eltern weisen beispielsweise auch Wolfgang Herrndorfs *Tschick* (2010), Finn-Ole Heinrichs *Räuberhände* (2007), Tamara Bachs *was vom sommer übrig ist* (2012), Benedict Wells' *Fast genial* (2011) oder Nils Mohls *Es war einmal Indianerland* (2011) auf; zur Analyse dieser Texte in topographischer Perspektive siehe weiter Stemmann 2019.

ren Sohn Locke kümmern kann und damit symptomatische Elternfigur des postpostmodernen Adoleszenzromans ist; zum anderen aber auch der strenge türkische Vater, der seinen Sohn unterdrückt. Hier gelangen wieder eine repressive Vaterfigur und eine patriarchische Familienkonstellation in den Adoleszenzroman, wie sie eigentlich für den sogenannten klassischen Adoleszenzroman um 1900 typisch waren (vgl. Kaulen 1999: 8). In dieser Form wird der Adoleszenzroman auf einer Metaebene damit auch zum Ausdrucksträger (inter)kultureller Prozesse, wenn gezeigt wird, wie durch Einwanderung bedingt konservativere Familienbilder wieder präsent sind. Diese Darstellung ist dabei allerdings vor allem auch mit problematischen Stereotypen verbunden, womit sich zudem eine gewisse »Stigmatisierung der kulturellen Alterität« (Horatschek 2008: 15) offenbart.

Der Adoleszenzroman lässt sich auf der textuellen Metaebene als Diskursraum deuten, der in spezifischer Verbindung zu seinen kulturellen Kontexten steht. Dabei kommt es im Zuge von Migrationsbewegungen zu Veränderungen bzw. Erweiterungen und Überschichtungen der bisherigen Muster. Auf erzählerischer Ebene werden Verfahren des sogenannten postmodernen Adoleszenzromans, wie etwa das intermediale Erzählen, fortgeführt, aber auf der Handlungsebene mit anderen Familienkonstellationen und Konflikten verzahnt. Die adoleszenten Figuren zeichnen sich dabei durch ihren hybriden Status aus, der sich entlang verschiedener Differenzkategorien konstituiert: Das Alter, das Geschlecht und der soziokulturelle Kontext sind wichtige Parameter bei der Selbstsuche und laufen in den untersuchten Romanen als komplexe Alteritätserfahrungen zusammen.

Literatur

Primärliteratur

- Bronsky, Alina (2008): Scherbenpark. Köln.
 Drvenkar, Zoran (2004): Cengiz & Locke [2002]. Hamburg.
 Velasco, Stefanie de (2015): Tigermilch [2013]. Köln.

Sekundärliteratur

- Apitzsch, Ursula (2003): Zur Dialektik der Familienbeziehungen und zu Gender-Differenzen innerhalb der Zweiten Generation. In: psychosozial 26, H. 3 (= Nr. 93: Migration und Psyche. Aufbrüche und Erschütterungen), S. 67-80.
- Bachtin, Michail M. (2008): Chronotopos [1975]. Aus dem Russ. v. Michael Dewey. Frankfurt a. M.
- Baßler, Moritz (2015): Nach den Medien. Wolfgang Herrndorfs *Tschick* zwischen Populärem Realismus und Pop. In: Annina Klappert (Hg.): Wolfgang Herrndorf. Weimar, S. 67-83.
- Benner, Julia/Ullmann, Anika (2019): Doing Age. Von der Relevanz der Age Studies für die Kinderliteraturforschung. In: Gabriele von Glasenapp/Emer O'Sullivan/Caroline Roeder/Michael Staiger/Ingrid Tomkowiak (Hg.): Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung: Fakt, Fake und Fiktion, S. 145-159; online unter: http://www.gkjf.de/wp-content/uploads/2019/12/Jahrbuch_GKJF_2019_145-159_B11d_BennerUllmann.pdf [Stand: 1.7.2021].
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur [1994]. Aus dem Engl. v. Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen.
- Böhme, Hartmut (2005): Einleitung: Raum – Bewegung – Topographie. In: Ders. (Hg.): Topographien der Literatur. Deutsche Literatur im transnationalen Kontext. Stuttgart, S. IX-XXIII.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft [1972]. Aus dem Franz. v. Cordula Pialoux u. Bernd Schwibs. Frankfurt a. M.
- Fiebertshäuser, Barbara (2009): Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf. Krisen und Chancen. In: Imbke Behnken/Jana Mikota (Hg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, S. 182-204.
- Foucault, Michel (1993): Andere Räume. In: Karlheinz Barck (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. 5., durchges. Aufl. Leipzig, S. 34-46.
- Ders. (2005): Die Heterotopien [1966]. Aus dem Franz. v. Michael Bischoff. Frankfurt a. M.

- Freytag, Julia (2020): Weibliche Wut. Großstadt-Prinzessinnen und Ghetto-Girls in Alina Bronskys Roman Scherbenpark (2008) und Bettina Blümmers Dokumentarfilm Prinzessinnenbad (2007). In: Julia Boog-Kaminski/Lena Ekelung/Kathrin Emeis (Hg.): Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film (= Interkulturelle Moderne. Bd. 13). Würzburg, S. 107-134.
- Gansel, Carsten (2003): Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pop-Literatur. In: Text+Kritik. Sonderband: Pop-Literatur, S. 234-257.
- Ders. (2004): Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Germanistik 14, H. 1, S. 130-149.
- Ders. (2012a): Entdramatisierung der Generationenkonflikte. Zwischen Gleichheit und Depression in All-Age- und Adoleszenzromanen. In: Eva Neuland (Hg.): Sprache und Generation. Eine soziolinguistische Perspektive auf den Sprachgebrauch. Mannheim, S. 354-371.
- Ders. (2012b): Störungen im Raum – Raum der Störungen. Vorbemerkungen. In: Ders./Pawel Zimniak (Hg.): Störungen im Raum – Raum der Störungen. Heidelberg, S. 9-14.
- Glaserapp, Jörn (2007): [Art.] »Alterität«. In: Dieter Burdorf/Christoph Fasbender/Burkhard Moeninghoff (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. 3., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart, S. 16.
- Hoffmann, Gerhard (1978): Raum, Situation, erzählte Wirklichkeit. Poetologische und historische Studien zum englischen und amerikanischen Roman. Stuttgart.
- Horatschek, Annegreth (2008): [Art.] »Alterität, kulturelle«. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. 4., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart, S. 15-16.
- Horváth, Andrea (2016): Poetik der Alterität. Fragile Identitätskonstruktionen in der Literatur zeitgenössischer Autorinnen. Bielefeld.
- Kalteis, Nicole (2011): Am Rand. Der Stadtrand als Handlungsort und Kristallisationspunkt adoleszenter Krisen. In: 1000 und 1 Buch 26, H. 4, S. 12-13.
- Kaulen, Heinrich (1999): Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne. In: 1000 und 1 Buch 14, H. 1, S. 4-12.
- King, Vera (2011): Aufbruch der Jugend? Adoleszenz und Ablösung im Spannungsfeld der Generationen. In: Carsten Gansel/Pawel Zimniak (Hg.): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg, S. 49-61.

Lotman, Jurij M. (1993): Die Struktur literarischer Texte [1970]. Aus dem Russ. v. Rolf-Dietrich Keil. München.

Müller-Funk, Wolfgang (2016): Theorien des Fremden. Tübingen.

Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld.

Stemmann, Anna (2019): Räume der Adoleszenz. Deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive (= Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien. Bd. 4). Berlin.

»[U]nd ich dachte einen Moment darüber nach, auch schwul zu werden«¹

Inszenierungen von Adoleszenz und Alterität in Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*

Cornelia Zierau

1. Hinführung

Alteritätserfahrungen können gerade in der Adoleszenz den Reifeprozess Heranwachsender beeinflussen. Deshalb spielt wohl auch das Reisemotiv in der Adoleszenzliteratur eine zentrale Rolle, indem es die Begegnungen der jugendlichen Figuren mit dem ›Fremden‹ – sei es inter- oder intrakulturell – ermöglicht und den Reifungsprozess, den die Figuren dadurch erfahren, veranschaulicht. Auch der Roman *Tschick* von Wolfgang Herrndorf ist durch das Reisemotiv strukturiert. So brechen die beiden Protagonisten Maik Klingenberg und Andrej Tschichatschow, genannt Tschick, in den Sommerferien mit einem »nur geliehen[en], nicht geklaut[en]« (Herrndorf 2012: 82) hellblauen Lada Niva in einen gemeinsamen Urlaub auf. Dessen Ziel ist die Walachei in einem doppelten Sinne: als Region, aus der Tschicks Familie ursprünglich stammt, und als die ländliche Provinz, das »Irgendwo da draußen« (ebd.: 97), das unbestimmt bleibt und sich topographisch nur als das brandenburgische Gebiet um Berlin herum erschließen lässt.

Welche Rolle spielen die auf dieser Reise gemachten Alteritätserfahrungen für die beiden Protagonisten in Herrndorfs Roman und wie werden diese Erfahrungen narrativ inszeniert? Eine Ausgangshypothese des Kolloquiums bzw. dieses Bandes ist, dass »das Konzept der Adoleszenz [...] eine grundlegende Affinität zu interkulturellen/postkolonialen Problem- und Fragestellungen« hat, »[w]enn die Adoleszenz [...] als eine liminale Lebensphase be-

1 Herrndorf 2012: 214.

griffen wird, die mit Konflikt- und Transgressionserfahrungen einhergeht«. ² Davon ausgehend soll hier im Kontext der Theoriebildung der interkulturellen Literaturwissenschaft und der jugendliterarischen Forschung zur Adoleszenzliteratur zunächst der Begriff der Alterität im Zusammenhang mit Interkulturalität und Adoleszenz genauer gefasst werden, um dann im zweiten Schritt aufzuzeigen, wo Alteritätserfahrungen in *Tschick* eine Rolle spielen und wie sie erzähltechnisch vermittelt werden. Das Reisemotiv und die dazugehörigen Ausgestaltungen unterschiedlichster Begegnungen und Erfahrungen, die die beiden Protagonisten machen, sowie die Figurenkonstellation von Maik und dem russischen Spätaussiedler Tschick selbst bieten Ansatzpunkte, den Roman auf seine Elemente von Alterität, deren Bezug zur adoleszenten Identitätsentwicklung der Akteure und den literarästhetischen Umgang damit zu untersuchen und die Hypothese von der Affinität des Adoleszenzkonzeptes zu interkulturellen und postkolonialen Fragestellungen zu überprüfen. Abschließend soll ausblickhaft nach Möglichkeiten der Erschließung des Romans als »Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential« (Zierau 2016b: 81) im Literaturunterricht gefragt werden.

2. Alterität, Interkulturalität und Adoleszenzliteratur

Ortrud Gutjahr verweist in ihrem Aufsatz »Alterität und Interkulturalität« darauf, dass die »Interkulturelle Literaturwissenschaft [...] sich durch die Wiedervereinigung vor die Aufgabe gestellt [sah], die Unterscheidung von Fremdem und Eigenem unter intrakultureller Perspektive neu zu durchdenken.« (Gutjahr 2002: 352) Es gehe dabei »um ein Fremd-Werden oder Fremd-Werden-Lassen des eigenen Selbstverständnisses. Die so gewonnene Distanz vom scheinbar Vertrauten ist Voraussetzung einer umfassenden Selbstreflexion und Neuorientierung des Fachs, mit der nun verstärkt Konstruktionsprinzipien von Differenz ins Blickfeld rücken.« (Ebd.)

Das, was Gutjahr hier als Prozess des Fachs der interkulturellen Literaturwissenschaft beschreibt, lässt sich auf die Reiseerfahrungen von Maik

2 Dieser Beitrag wurde ursprünglich als Vortrag auf dem Kolloquium *Adoleszenz und Alterität – Synergien aktueller Ansätze der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik* am 23.11.2018 an der Universität Bremen gehalten. Das Zitat ist den konzeptuellen Überlegungen zu diesem Kolloquium entnommen.

und Tschick übertragen. Denn zunächst einmal führt sie ihre Reise aus Berlin heraus in die brandenburgische, ostdeutsche Provinz, wo sie Menschen begegnen, deren Lebensweisen sich sehr von ihren eigenen unterscheiden. Die Begegnungen, die die beiden Jungen auf ihrer Reise haben, entsprechen in Bezug auf unterschiedliche Milieus, Weltanschauungen und Lebensmodelle einer kulturellen Diversität, die die intrakulturellen den interkulturellen Differenzen vergleichbar machen. Darüber hinaus wird diese Reise für Maik zu einem »Abschied von der Kindheit« (Gansel 2010: 167, nach L. Kaplan) mit den damit verbundenen familiären und milieuspezifischen Selbstverständnissen. So resümiert er am Ende ihrer Reise:

Seit ich klein war, hatte mein Vater mir beigebracht, dass die Welt schlecht ist. Die Welt ist schlecht, und der Mensch ist auch schlecht. Trau keinem, geh nicht mit Fremden und so weiter. Das hatten mir meine Eltern erzählt, das hatten mir meine Lehrer erzählt, und das Fernsehen erzählt es auch. Wenn man Nachrichten guckte: Der Mensch ist schlecht. Wenn man Spiegel TV guckte: Der Mensch ist schlecht. Und vielleicht stimmte das ja auch, und der Mensch war zu 99 Prozent schlecht. Aber das Seltsame war, dass Tschick und ich auf unserer Reise fast ausschließlich dem einen Prozent begegneten, das nicht schlecht war. (Herrndorf 2012: 209)

Die Reise der Jugendlichen, das damit verbundene »Fremd-Werden oder Fremd-Werden-Lassen des eigenen Selbstverständnisses«, führt zu einer Reflexion des kindlich übernommenen, hier nun infrage gestellten und schließlich überkommenen Menschenbildes von Maiks Vater. Das Fremde ist dabei nicht als »vorfindbare Gegebenheit oder Eigenschaft, die einem Objekt zukommt«, zu konzeptionalisieren, sondern ist »ein Relations- oder Unterscheidungsbegriff zum Eigenen und somit ohne das Eigene gar nicht denkbar und umgekehrt.« (Gutjahr 2002: 354) In dieser relationalen Konstellation, in der »unhintergehbaren Gebundenheit« des Eigenen und des Anderen wird Alterität zu einem maßgeblichen Baustein der Identitätsfindung als »immer neue Inszenierung des Beziehungsverhältnisses« der beiden Aspekte, so Gutjahr unter Rückgriff auf Emmanuel Levinas (ebd.). Dieses Wechselspiel, diese permanente Neuinszenierung der Alteritätsverhältnisse führe – so Gutjahr nun unter Rückgriff auf den Begriff des *potential space* von Donald W. Winnicott – zu einem »Möglichkeitsraum«, in dem die »Grenze zwischen Eigenem und Anderem spielerisch exploriert« wird und das »Probearbeiten

[...] schöpferischen Gestaltungscharakter für die Differenzbestimmung zwischen dem Selbst und dem Anderen« gewinnt (ebd.: 355). Bezogen auf obiges Statement von Maik heißt das, dass er die Begegnungen mit dem/den Anderen so positiv erlebt, weil er zuvor mit einem eher negativen Menschenbild großgeworden ist, das nun relativiert wird und ihn zu neuen Einstellungen und Werten führt, also seine Identität prägt. Durch die Reise entstand ein »Möglichkeitsraum«, innerhalb dessen der Protagonist die Grenzen zwischen Ich und Welt, zwischen dem Selbst und dem/den Anderen neu verhandeln konnte. Literatur – interkulturelle Literatur und Adoleszenzliteratur im Besonderen – setzt somit diesen Möglichkeitsraum in Szene und lädt damit zu einem »Probearbeiten« in der Auseinandersetzung mit Alterität auf kultureller, aber eben auch auf personaler Ebene ein – ein Potenzial, das es auch didaktisch fruchtbar zu machen gilt.

Von dem Begriff des Möglichkeitsraums ausgehend lassen sich nach Gutjahr Affinitäten zum Begriff des »third space« von Homi K. Bhabha (2000: 226) und damit zur postkolonialen Theoriebildung herstellen:

Mit der Denkfigur des *third space* hat Bhabha dem intermediären Feld zwischen den Kulturen, als dem Raum der kulturellen Verortung des postkolonialen Subjekts, eine neue Bestimmung eingeschrieben. Eingefordert wird die Anerkennung einer hybriden Existenzform, bei der sich Subjekte kulturell multipel und situativ selbst bestimmen können. Damit wird auf einer kulturellen Differenz insistiert, die gerade nicht über die Relation zu einer wie auch immer bestimmten Alterität festgeschrieben, sondern zur produktiven Verunsicherung offen gehalten werden soll. Der *dritte Raum* verweist somit auf das intermediäre Feld von Interkulturalität und die prinzipielle Unabgeschlossenheit kultureller Systeme. (Gutjahr 2002: 358)

Inwiefern sich der Roman *Tschick* vor allem in Bezug auf die Identitätskonstruktion und Fremdwahrnehmung von Andrej Tschichatschow mit Ansätzen der postkolonialen Literaturtheorie lesen lässt, habe ich bereits in früheren Aufsätzen gezeigt (vgl. Zierau 2016a; 2016b), und ich werde im literaturanalytischen Teil noch einmal darauf zu sprechen kommen. Was Gutjahr hier aber darüber hinaus impliziert und was ja auch zu einer Ausgangshypothese dieses Kolloquiums bzw. Bandes wurde, ist, dass der zuvor beschriebene Möglichkeitsraum zu hybriden Identitätsformen und einer Offenheit und Dynamik personeller wie kultureller Entwicklungen führt. Dieses lässt sich

grundsätzlich an Maiks Offenheit und positiver Einstellung gegenüber den Reiseerlebnissen und -begegnungen erkennen, die zu einer Veränderung und Erweiterung seiner Identitätsstruktur beitragen. Das kann an einzelnen Episoden der Reise noch klarer herausgearbeitet und es kann gezeigt werden, inwiefern diese zu einer Hybridisierung seiner Identität führen.

Von zentraler Bedeutung ist – im Sinne des *spacial turn* (vgl. Bachmann-Medick 2018: 285-287) – auch die Inszenierung des Raumes, wobei Gutjahr »drei prinzipielle Erscheinungsformen« unterscheidet, in denen »Fremde als Alteritätsrelation zur Selbstbestimmung« inszeniert wird: »zum einen als das Jenseitige, prinzipiell Unverfügbare und Unzugängliche, zum anderen als das unbekannte Draußen, das dem vertrauten Raum, sei es dem eigenen Körper, der Familie oder der sozialen Gruppe, entgegengesetzt ist; und schließlich als Einbruch in einen als eigen definierten Innenraum.« (Gutjahr 2002: 360).

Für die Auseinandersetzung mit *Tschick* ist vor allem die zweite Form des unbekanntes Draußen relevant, denn:

Gemeinsames Merkmal der Figuren [...] ist, dass sie sich räumlich bewegen und dabei die Erfahrung machen, dass vertraute Orientierungen und Deutungsmuster ihre Gültigkeit verlieren. Das Fremde als das noch Unbekannte bezieht sich auf Nicht-Gewusstes, aber auch auf die Möglichkeit des Wissens und Kennenlernens. Bei dieser Inszenierung von Eigenem und Fremdem in der Literatur werden Struktur und Topos der Reise für die Ästhetisierung der Selbst- und Fremdbegegnung maßgeblich (ebd.).

Über das Reisemotiv verbinden sich also interkulturelle und Adoleszenzliteratur, da es nicht nur die Darstellungen von Alterität und Alteritätserfahrungen ermöglicht, sondern auch die Unbestimmtheit der Adoleszenzphase, das Transitorische »zwischen Kindheit und Erwachsenenalter« (King 2002: 21) veranschaulichen kann, das immer auch im Zusammenhang historisch-kultureller Gesellschaftsentwicklungen zu sehen ist (vgl. Gansel 2004: 133). Hier werden Grenzerfahrungen geschildert, die über typische Adoleszenzerfahrungen hinaus den Protagonisten viel »Potential zur Irritation und Infragestellung von alltäglichen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensroutinen«³ bieten und somit – der Ausgangshypothese dieses Bandes entsprechend – auf

3 S. die Einleitung zu diesem Band.

eine Verschränkung von Adoleszenz und Alterität im (zeitgenössischen) Adoleszenzroman deutlich hinweisen. Die Reise wird so nicht nur zu einem inter-/intra-kulturellen Begegnungsraum, sondern auch zu einem adoleszenten Transitraum, in dem sich den Reisenden über verschiedene Begegnungen neue Lebensmodelle präsentieren, die zu Einstellungs- und Werteveränderungen bei ihnen führen.⁴

Doch nicht nur über die Reisemotivik und die damit verbundenen Raumgestaltungen sowie die Figurenkonstellationen wird Fremdheit und Alterität sichtbar, sondern auch über ästhetische, narrative Verfahren, über die – so Gutjahr – »das Fremde Gestalt gewinnt, indem es zugleich in Vertrautes überführt wird« (Gutjahr 2002: 362), also ein Aushandeln von Fremdheit und Vertrautheit sichtbar wird, über das es den Figuren in einem permanenten Prozess der Identitätsentwicklung gelingt, Vertrautes kritisch zu reflektieren und sich Fremdes anzueignen. Gutjahr nennt als narrative Strategien das Aufrufen von »Befangenhheits- und Unsagbarkeitstopoi«, durch die »das Fremde als die neue, eigentlich unsagbare Erfahrung erst durch die Kontrastierung zu einem erzählten Eigenen, dem kulturell Bekannten und Vertrauten, Kontur« gewinnt (ebd.: 363). Dieses – wie sie es nennt –

kulturreflexive Erzählen ist somit auf einen explikativen Diskurs angewiesen, bei dem die episodische Schilderung des Fremden auf vertraute, ästhetisch vermittelte Wahrnehmungsmuster rekurriert. Zugleich aber arbeitet kulturreflexives Erzählen durch Kommentierung, Vergleichung, Ironisierung und Bewertung an diesen vertrauten Wahrnehmungsmustern und exponiert sie somit als fremd gewordene. [...] Fremdheit bezeichnet somit ein ästhetisches Verfahren, bei dem an selbstverständlichen Bildern des Eigenen im Dienste offener Differenzbestimmungen gearbeitet wird. (Ebd.: 363 f.)

Genau dieses kulturreflexive Erzählen zeigt Maik in der oben zitierten Textstelle in *Tschick*, indem er das Lebensmotto seines Vaters und anderer Sozialisationsinstanzen ironisch kommentiert. Der Roman enthält aber noch andere Beispiele und Strategien kulturreflexiven Erzählens, durch die Befangenhheits- und Unsagbarkeitstopoi aufgerufen sowie Verhandlungen des Fremden und des Vertrauten in inter- wie intra-kultureller Perspektive literarästhetisch und narrativ inszeniert werden. Dazu gehören das »unzu-

4 Vgl. auch den Beitrag von Anna Stemmann in diesem Band.

verlässige Erzählen« (Osthues 2016: 73) Maiks ebenso wie die postkolonial aussparende und verfremdende erste Annäherung an Tschick. Aber auch Intermedialität und Intertextualität scheinen Strategien der Annäherung an das Fremde zu sein. Ich möchte nun im Folgenden den Blick auf verschiedene Strategien der »ästhetische[n] Inszenierung und Reflexion [...] unterschiedliche[r] Formen und Konflikte der Kulturbegegnung« (Gutjahr 2002: 357) in diesem Roman lenken.

3. Inszenierungen von Alteritätserfahrungen im Roman *Tschick*

3.1 Narrative Inszenierungen von Alteritätsaspekten in der Figurenkonstellation

Betrachtet man die Figurenkonstellation in *Tschick*, fällt auf, dass im Unterschied zu anderen postmodernen Adoleszenzromanen wie beispielsweise Christian Krachts *Faserland* (1995) oder Benjamin Leberts *Crazy* (1999), in denen »allgemeine Probleme in »milieubezogener Perspektive« interpretiert und bewertet« werden (Gansel 2010: 182), hier diese milieubezogene Perspektive aufgebrochen wird. Zum einen sind Maik und Tschick milieuspezifisch sehr unterschiedlich zu verorten, und zum anderen kommt es auf ihrer Reise zu häufigen milieuspezifischen Grenzüberschreitungen, aus denen sich am Ende ein neues Identitäts- und Zugehörigkeitsverständnis der beiden Protagonisten entwickelt.

Tschick selber wird aufgrund seines Aussehens und Status als Spätaussiedler als »fremd« markiert. Auffällig ist hier, dass er zunächst auch nur als Beschriebener vorgeführt wird. Erst in der Begegnung und beginnenden Freundschaft mit Maik erhält er über die Dialoge und die Kommunikation untereinander eine Stimme. Julian Osthues spricht im Zusammenhang der Einführung von Tschick im Kapitel 9 des Romans von »unzuverlässig-adoleszente[m] Erzählen« (Osthues 2016: 74), das sich beispielsweise in folgender Textstelle offenbart:

Und vielleicht ist es nicht wichtig zu erwähnen, was ich dachte in diesem Moment, als ich Tschick zum ersten Mal sah, aber ich will es trotzdem mal dazusagen. Ich hatte nämlich einen extrem unguuten Eindruck, wie der da

neben Wagenbach auftauchte. Zwei Arschlöcher auf einem Haufen, dachte ich, obwohl ich ihn ja gar nicht kannte und nicht wusste, ob er ein Arschloch war. Er war ein Russe, wie sich dann rausstellte. Er war so mittelgroß, trug ein schmutziges weißes Hemd, an dem ein Knopf fehlte, 10-Euro-Jeans von KiK und braune, unförmige Schuhe, die aussahen wie tote Ratten. (Herrndorf 2012: 41)

»Durch Reflexionen wie ›obwohl ich ihn ja gar nicht kannte‹ – so Julian Osthues – »wird die Glaubwürdigkeit des Erzählers durch diesen selbst in Zweifel gezogen.« (Osthues 2016: 74) Hinzu kommt im Sprechen über Tschick ein, wie ich es genannt habe, postkoloniales Erzählen. So wird Tschick vom Lehrer Wagenbach folgendermaßen der Klasse vorgestellt:

»Also«, sagte er. »Andrej Tschicha...schoff heißt unser neuer Mitschüler, und wie wir an seinem Namen bereits unschwer erkennen, kommt unser Gast von weit her, genau genommen aus den unendlichen russischen Weiten, die Napoleon in der letzten Woche vor Ostern erobert hat – und aus denen er heute, wie wir sehen werden, auch wieder vertrieben werden wird. Wie vor ihm Karl XII. und nach ihm Hitler.« (Herrndorf 2012: 44)

Der neue Schüler Andrej Tschichatschow wird hier in den Diskurs des Geschichtslehrers eingeordnet. Sein Herkunftsland wird aus eurozentrischer Perspektive unter dem Paradigma der wechselnden Eroberungen durch westliche Mächte von Karl XII. über Napoleon bis Hitler betrachtet. Im Bild der »unendlichen russischen Weiten« spiegelt sich eine kolonial geprägte Vorstellung von einem leeren, ungenutzten und der Einnahme und Eroberung harrenden Raum ohne eigene Geschichte, Tradition und Kultur. Tschicks Werdegang schildert Wagenbach so:

»Also ich finde es ungewöhnlich«, beharrte Wagenbach. »Und auch bewundernswert. [...] Unser Freund Andrej kommt aus einer deutschstämmigen Familie, aber seine Muttersprache ist Russisch. Er ist ein großer Formulierer, wie wir sehen, aber er hat die deutsche Sprache erst in Deutschland gelernt und verdient folglich unsere Rücksicht in gewissen ... na ja, Bereichen. Vor vier Jahren besuchte er zuerst die Förderschule. Dann wurde er auf die Hauptschule umgeschult, weil seine Leistungen das zuließen, aber da hat er

es auch nicht lange ausgehalten. Dann ein Jahr Realschule, und jetzt ist er bei uns, und das alles in nur vier Jahren. So weit richtig?»

Tschick rieb sich mit dem Handrücken über die Nase, dann betrachtete er die Hand. »Neunzig Prozent«, sagte er. Wagenbach wartete einen Moment, ob da noch mehr käme. Aber da kam nichts mehr. Die restlichen zehn Prozent blieben ungeklärt. (Ebd.: 45)

In dieser Darstellung wird Andrej Tschichatschow zum Ausnahmeschüler stilisiert, dessen »ungewöhnlich[er]«, »bewundernswert[er]« schulischer Werdegang den gängigen Erwartungen eines spät übergesiedelten Russlanddeutschen widerspricht. Gerade in dieser lobenden Hervorhebung wird jedoch das Stereotyp des bildungs- und leistungsschwachen Aussiedlers zur Normalität erhoben und der Text scheint sich implizit gängiger Klischees über Russlanddeutsche zu bedienen (vgl. Rösch 2015: 29).⁵ Betrachtet man jedoch die Erzählperspektive genauer, wird deutlich, dass »nicht einfach Aussagen über oder Bilder von Russland« präsentiert werden, sondern »immer auch Aufschluss über deren Zustandekommen, über die (innertextlichen) Konstruktionsprozesse und -bedingungen sowie Praktiken ihrer Funktionalisierung deutlich werden« (Hoge-Benteler 2015: 34). Es handelt sich hier also um postkoloniale Erzählstrukturen, in denen die Repräsentation einer Figur wie Tschick »nicht unabhängig von dominanten Diskursen« verläuft (Zierau 2016a: 110; vgl. auch Zierau 2016b: 89).

Unzuverlässiges wie postkoloniales Erzählen füllen die von Gutjahr so benannten Unsagbarkeits- und Befangenheitstopoi. Die Andersartigkeit von Tschick wird in vertraute Muster der Erzähler überführt, in diesem Fall in Stereotype und negative Werturteile sowie in ein eurozentrisches Geschichtsbild beim Lehrer Wagenbach. Tschick selber verweigert die Selbstdarstellung und legt damit die diskursiven Bedingungen des Sprechens bloß, in denen er den Fremddarstellungen verhaftet ist und für sich keine Autorität zur korrektiven Selbstrepräsentation sieht. Erst ab dem Moment, wo Maik mit ihm in näheren Kontakt kommt, bröckeln diese Fremdrepräsentations-

5 Heidi Rösch bezeichnet eine solche Isolierung »Angehörige[r] von diskriminierten Gruppen«, die »als Einzelne« aufgrund bestimmter Leistungen Zugang »in die dominante Gruppe« haben, als ein rassistisches Argumentationsmuster, als »Oasensyndrom« (Rösch 2006: 99).

muster. Dies wird in einem Streitgespräch über die Party bei ihrer Klassenkameradin Tatjana deutlich:

»Du bist nicht eingeladen! Na und? Ich bin auch nicht eingeladen. Und weißt du, warum? Logisch, der Russenarsch ist nicht eingeladen. Aber weißt du, warum du nicht eingeladen bist? Siehst du – du weißt es nicht mal. Aber ich weiß es.«

[...]

»Der Grund ist: Es gibt überhaupt keinen Grund dich einzuladen. Du fällst nicht auf. Du musst auffallen, Mann.«

»Was meinst du mit auffallen? Jeden Tag besoffen in die Schule kommen?«

»Nein. Mein Gott. Wenn ich du wär und aussehen würde wie du und hier wohnen würde und solche Klamotten hätte, wär ich schon hundertmal eingeladen.« (Herrndorf 2012: 89 f.)

In dieser Textstelle wird das unterschiedliche soziale und kulturelle Milieu der beiden Protagonisten deutlich hervorgehoben und von Tschick quasi als Grund angegeben, um wahrgenommen bzw. nicht wahrgenommen zu werden. Aber auch wenn hier milieuspezifisch unterschiedliche Bedingungen der Selbstentfaltung vorliegen, werden diese von Maik nicht genutzt. Erst über die Begegnung miteinander öffnet sich ein Spielraum, in dem beide anfangen ihre Selbstentfaltung jenseits der familiären und milieuspezifischen Prägung selber in die Hand zu nehmen und ihre Bedürfnisse geltend zu machen. Dadurch wird die bereits oben erwähnte milieubezogene Perspektive postmoderner Adoleszenzromane durchbrochen und es entsteht ein Möglichkeitsraum bzw. ein »[d]ritter Raum«, in dem sich, so Homi K. Bhabha, neue »Formen kultureller Identität und politischer Solidarität« (Bhabha 2000: 226) entwickeln können.⁶

Wie sehr Maik im Verlauf der gemeinsamen Reise das Prinzip der Verhandlung von Eigenem und Fremdem zum Zwecke der Selbstentfaltung verinnerlicht und damit einen entscheidenden Reifeprozess durchmacht, wird

⁶ Der Begriff der kulturellen Identität ist bei Bhabha in einem weiten und dynamischen Sinne zu verstehen, der verschiedene Differenzkategorien umfasst und ein »Ort des Widerstreits zwischen Repräsentationen von Welt, Subjekt, Geschichte usw.« (Bronfen/Marius 1997: 11) ist.

insbesondere deutlich, als er sich mit Tschicks Homosexualität auseinandersetzt:

»Weil, soll ich dir noch ein Geheimnis verraten?«, fragte Tschick und schluckte und sah aus, als hätte man ihm eine Bleikugel im Hals versenkt, und dann kam fünf Minuten nichts, und er meinte, dass er es beurteilen könnte, weil es ihn nicht interessieren würde. Mädchen. [...]

Tschick war mit dem Kopf auf das Armaturenbrett gesunken. Ich legte eine Hand in seinen Nacken, und dann saßen wir da und hörten ›Ballade pour Adeline‹, und ich dachte einen Moment darüber nach, auch schwul zu werden. Das wäre jetzt wirklich die Lösung aller Probleme gewesen, aber ich schaffte es nicht. Ich mochte Tschick wahnsinnig gern, aber ich mochte Mädchen irgendwie lieber. Und dann legte ich den ersten Gang ein und rollte los. (Herrndorf 2012: 213 f.)

Die Offenheit, die eigene sexuelle Orientierung in diesem Moment zu überdenken, zeigt dieses gewachsene Vermögen Maiks, vertraute Vorstellungen des Selbst infrage zu stellen und eine mögliche Erweiterung und Veränderung der eigenen Identitätsstruktur abzuwägen. Auch wenn das hier im Endeffekt negativ entschieden wird, öffnet sich trotzdem ein neuer Möglichkeitsraum, in dem sowohl eine enge Freundschaft mit Tschick als auch eine heterosexuelle Orientierung und Liebesbeziehung zu einem Mädchen möglich sind. Die Überlegung einer einfachen, homogenisierenden Problemlösung weicht einer Hybridität, die mehrere Formen von Freundschaft und Zuneigung zulässt.

3.2 Narrative Inszenierungen von Alteritätsaspekten des Reisemotivs

Wie bereits oben ausgeführt, ist das Reisemotiv eine Gelenkstelle zwischen dem interkulturellen und dem Adoleszenzroman, da hierin das Transitorische, Dynamische und Hybride der kulturellen und adoleszenten Grenzüberschreitungen und Identitätsverhandlungen narrativ gut veranschaulicht werden können. Das Reiseziel in diesem Roman – die Walachei – hat ursprünglich für Maik und Tschick sehr unterschiedliche Konnotationen, wie der Disput der Beiden deutlich macht:

- »Wir könnten meine Verwandtschaft besuchen. Ich hab einen Großvater in der Walachei.«
- »Und wo wohnt der?«
- »Wie, wo wohnt der? In der Walachei.«
- »Hier in der Nähe oder was?«
- »Was?«
- »Irgendwo da draußen?«
- »Nicht *irgendwo* da draußen, Mann. In der Walachei.«
- »Das ist doch dasselbe.«
- »Was ist dasselbe?«
- »Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.«
- »Versteh ich nicht.«
- »Das ist nur ein Wort, Mann« [...] »Walachei ist nur ein Wort! So wie Dingenskirchen. Oder Jottwehdeh.«
- »Meine Familie kommt von da.«
- »Ich denk, du kommst aus Russland?«
- »Ja, aber ein Teil kommt auch aus der Walachei. Mein Großvater. Und meine Großtante und mein Urgroßvater und – was ist daran so komisch?«
- »Das ist, als hättest du einen Großvater in Jottwehdeh. Oder in Dingenskirchen.«
- »Und was ist daran so komisch?«
- »Jottwehdeh gibt's nicht, Mann! Jottwehdeh heißt: *janz weit draußen*. Und die Walachei gibt's auch nicht. Wenn du sagst, einer wohnt in der Walachei, dann heißt das: Er wohnt in der Pampa.«
- »Und die Pampa gibt's auch nicht?«
- »Nein.« (Herrndorf 2012: 97 f.; Hervorh. i.O.)

Während für Tschick die Walachei ein realer Ort ist, mit der seine Familie verbunden ist, kennt Maik den Begriff zunächst nur in seiner Bedeutung als provinziellen, fern und abseits gelegenen Ort. Erst als er abends »nebenbei noch bei Wikipedia ›Walachei‹ ein[tippt]«, fängt er »*wirklich* an sich Gedanken zu machen« (ebd.: 100; Hervorh. i.O.) und Tschick ernst zu nehmen. Denn ihm wird zum einen ein neuer Einblick in Tschicks Herkunftsgeschichte gewährt, die quasi als Gegendarstellung zu Wagenbachs Vorstellung vor der Klasse gesehen werden kann. Zum anderen erfährt er auch von einer neuen Weltgeschichte, die die Weltordnung und Einteilung, die er kennt, infrage stellt – eine Weltordnung, in der eine geographische Region wie die Wala-

chei, die über die Jahrhunderte eine »Geschichte des Zusammenfließens, der Überlagerung und Synthese von Strömungen aus unterschiedlichen Großregionen« darstellte (Wikipedia 2021), keinen Platz hat, ebenso wenig wie »jüdische Zigeuner«, als deren Vertreter sich Tschick outet (Herrndorf 2012: 99). Die Walachei bleibt somit nicht mehr nur Metapher für das unbestimmte, ferne und provinzielle Irgendwo, sondern wird auch zu einem konkreten Raum, der seine Vorstellungskräfte beflügelt. Wird er nach der Reise gefragt, wohin sie denn fahren wollten, antwortet er wie selbstverständlich: »[i]n die Walachei« (ebd.: 20). Maik hat sich diesen, ihm zunächst fremden Raum, der für kulturelle Vielfalt und hybride Vermischungen steht, angeeignet. Somit zeigt er auch hier, dass er vertraute, z. B. aus dem Geschichtsunterricht übernommene Welt- und Raumvorstellungen infrage stellen kann. Im Umkehrschluss scheint sich Tschick auch Maiks Raumdeutung der Walachei angeeignet zu haben, denn er sorgt dafür, dass sie weder Handys (vgl. ebd.: 102) noch Straßenkarten (vgl. ebd.: 104 f.) dabeihaben. So enthält die Reise immer beide Elemente: das Ziel der Region Walachei und das Herumirren in der Provinz, im »Irgendwo da draußen« (ebd.: 97).

Dass Maik seine Meinung bezüglich der Walachei ändert, wird durch die Darstellung dieser Region auf der Internetplattform Wikipedia ermöglicht. Dieses Medium übernimmt somit die Vermittlung des Fremden, was von Maik im Sinne des kulturellreflexiven Erzählens selbstironisch kommentiert wird mit »Und dann fing ich *wirklich* an mir Gedanken zu machen.« (Ebd.: 100; Hervorh. i.O.) Der Wikipedia-Eintrag selbst, also das, was Maik über die Walachei liest, wird – quasi im Sinne des Unsagbarkeitstopos – nicht im Text abgedruckt und bleibt damit für die Rezipienten eine Leerstelle, die im Rahmen eines intermedialen Literaturunterrichts didaktisch genutzt und gefüllt werden kann. Intermediale Verweise spielen im Roman immer wieder eine zentrale Rolle in der Vermittlung der Fremdheit, auf die die Protagonisten durch ihre Begegnungen und Erlebnisse stoßen – ebenso wie intertextuelle Bezüge. Diese sollen nun als narrative Strategien der Inszenierung von Alterität am Roman herausgearbeitet werden.

3.3 Intermedialität und Intertextualität als narrative Strategien der Vermittlung des Fremden und des Eigenen

Medien spielen in Maiks Leben eine große Rolle: Bücher, Filme, Musik und insbesondere die Playstation. Manchmal verschwimmen dann auch in Maiks Darstellung ihrer Erlebnisse Medienbilder z. B. aus Computerspielen mit der fiktiven Realität der Romanhandlung. Ein Beispiel: Die Reise der Jungen endet in einer Kollision mit einem vollbeladenen Schweinelaster und so kommentiert Maik den Lärmpegel nach ihrem Unfall: »Tosender Applaus brandete auf. Es hörte sich an, als ob eine riesige Menge schrie, pfiiff, johlte und mit den Füßen trampelte, und das kam mir nicht ganz unberechtigt vor, denn für einen Amateur-Autofahrer war meine Bremsleistung eine Bremsleistung der Extraklasse gewesen.« (Ebd.: 225)

»Tosender Applaus« kam dabei aber von den zum Teil verletzten und völlig verängstigten Schweinen und der »Amateur-Autofahrer« Maik, der den Applaus für sich beansprucht, ist der 14-jährige Schüler, der hier äußerst knapp dem Tode entronnen ist. Diese narrative, phantastische Inszenierung dieser Situation könnte sich damit nach Gutjahr als Vermittlung der Begegnung mit dem »jenseitige[n], prinzipiell Unverfügbare[n] und Unzulängliche[n]« (Gutjahr 2002: 60) interpretieren lassen. Maik überführt die (Todes-)Angst in eine ironisch-humorvolle Phantasiegeschichte und kommentiert somit das Ereignis auf eine Art, die ihm aufgrund seiner Medienerfahrungen vertraut ist und so in dieser Situation Vertrautheit schafft.

In einer anderen Episode wird ein Fotoalbum, das Maik auf einer Müllhalde findet, zum Medium, über das er mit – ihm selbst fremden – glücklichen Familiensituationen konfrontiert wird und das ihn traurig macht und zur Selbstreflexion anregt, weil es ihm die Unzulänglichkeit der eigenen familiären Situation vor Augen führt:

Ich hatte einen Berg mit Haushaltsmüll zu fassen und sammelte zwei Fotoalben ein, die ich Tschick zeigen wollte. In dem einen war eine Familie, lauter Aufnahmen von Vater, Mutter, Sohn und Hund, und auf jedem Bild strahlten sie alle, sogar der Hund. Ich blätterte das Album durch, aber am Ende warf ich es dann doch wieder weg, weil es mich deprimierte. (Herrndorf 2012: 149 f.)

Wie in diesen Beispielen gezeigt, wird über dieses intermediale Erzählen Alterität greif- und vermittelbar. Maiks nachdenkliche und häufig humorvolle Kommentierungen im Sinne des kultureflexiven Erzählens nach Gutjahr verweisen darauf, dass er sich mit diesen Alteritätserfahrungen auseinandersetzt und sie somit Einfluss auf seine Identitätsentwicklung nehmen.

Als letztes Beispiel für dieses intermediale Erzählen soll hier auf die Musikkassette eingegangen werden, die Maik und Tschick im Auto finden und auf ihrer Reise immer wieder hören: Richard Claydermans »Ballade pour Adeline« aus dem Jahr 1978.

Clayderman klimperte, und dass er da so klimperte und dazu das eingedachte Dach, Tschicks zerstörter Fuß und dass wir in einer hundert Stundenkilometer schnellen, fahrenden Müllkippe unterwegs waren, machte ein ganz seltsames Gefühl in mir. Es war ein euphorisches Gefühl, ein Gefühl der Unzerstörbarkeit. Kein Unfall, keine Behörde und kein physikalisches Gesetz konnten uns aufhalten. Wir waren unterwegs, und wir würden immer unterwegs sein, und wir sangen vor Begeisterung mit, soweit man bei dem Geklimper mitsingen konnte. (Ebd.: 215 f.)

Dieses Klavierstück, das häufig von dem Erzähler erwähnt wird – so z. B. auch bei Tschicks Outing (vgl. ebd.: 214) –, öffnet einen Möglichkeitsraum, in dem Maik und Tschick andere Seiten von sich kennenlernen, andere Stimmungen wahrnehmen, die Maik hier versucht zu beschreiben. Es scheint für das Unsagbare schlechthin zu stehen, nämlich die Veränderungen, die den Protagonisten auf dieser Reise widerfahren. So fremd, wie ihnen das Musikstück selbst ist, wird es zum Medium, mithilfe dessen adoleszente Entwicklungsprozesse angedeutet werden.

Neben diesen intermedialen narrativen Vermittlungsstrategien sollen hier abschließend intertextuelle Verweise im Roman betrachtet werden, die selbst- bzw. kultureflexiv Episoden der Romanhandlung zu kommentieren scheinen und somit die Erlebnisse von Maik und Tschick auch kulturgeschichtlich einordnen.

Eine der ersten Begegnungen, die die Jugendlichen auf ihrer Reise haben, findet mit einer etwas altmodisch wirkenden bildungsbürgerlichen, brandenburgischen Familie statt, die sie zum Essen einlädt. Die folgende idyllisch anmutende Gartenszene lässt dabei Erinnerungen an Goethes *Werther* bei seiner ersten Begegnung mit Lotte wach werden:

Im Garten stand ein großer weißer Holztisch mit zehn Stühlen. Vier davon waren schon besetzt durch Friedemanns Geschwister. Die älteste war ein vielleicht neunjähriges Mädchen, der Jüngste ein Sechsjähriger, und alle mit dem gleichen Aussehen. Die Mutter brachte das Essen in einem riesigen Topf und es gab Reis mit Pampe. (Herrndorf 2012: 130)⁷

Auf der Ebene der Figuren bekommen die Reisenden auch hier vorgespiegelt, was in ihrem eigenen Leben fehlt: ein intaktes, fürsorgliches Elternhaus, in dem für die Entwicklung und Ausbildung der Kinder gesorgt wird. Darüber hinaus – und das verdeutlicht m. E. diese intertextuelle Lesart – wird hier ein Gegenbild zu zeitgenössischen postmodernen, desintegrierten und dysfunktionalen Familiendarstellungen, wie sie häufig im postmodernen Adoleszenzroman zu finden sind (vgl. Kaulen 1999), geschaffen und somit kulturgeschichtlich auf historische und kulturelle Werte des 18. und 19. Jahrhunderts verwiesen. Dieser intertextuelle Bezug wäre auch in gattungsgeschichtlicher und literaturhistorischer Hinsicht interessant, da Goethes *Werther* als ein Vorläufer des Adoleszenzromans angesehen wird, der bereits »markante Ausprägungen« (Gansel 2010: 169) dieses Genres enthält. Herrndorf schreibt sich hier somit in die Geschichte der Gattung ein und führt diese weiter.

Ebenfalls intertextuelle Bezüge lassen sich bei der Schlusszene des Romans herstellen. Gemeinsam mit seiner Mutter versenkt Maik das Mobiliar der Wohnung im hauseigenen Pool:

Das Wasser war lauwarm. Beim Untertauchen spürte ich, wie meine Mutter nach meiner Hand griff. Zusammen mit dem Sessel sanken wir zum Grund und sahen von da zur schillernden, blinkenden Wasseroberfläche mit den schwimmenden Möbeln obenauf, dunklen Quadern, und ich weiß noch genau, was ich dachte, als ich da unten die Luft anhielt und hochschaute. Ich dachte nämlich, dass sie mich jetzt wahrscheinlich wieder Psycho nennen würden. Und dass es mir egal war. Ich dachte, dass es Schlimmeres gab als

7 In Goethes *Werther* heißt es: »Ich ging durch den Hof nach dem wohlgebauten Hause, und da ich die vorliegenden Treppen hinaufgestiegen war und in die Tür trat, fiel mir das reizendste Schauspiel in die Augen, das ich je gesehen habe. In dem Vorsaale wimmelten sechs Kinder von elf zu zwei Jahren um ein Mädchen von schöner Gestalt, mittlerer Größe, die ein simples weißes Kleid mit blaßroten Schleifen an Arm und Brust anhatte. Sie hielt ein schwarzes Brot und schnitt ihren Kleinen ringsherum jedem sein Stück nach Proportion ihres Alters und Appetits ab« (Goethe 1948: 21 f.).

eine Alkoholikerin als Mutter. Ich dachte daran, dass es jetzt nicht mehr lange dauern würde, bis ich Tschick in seinem Heim besuchen konnte, und ich dachte an Isas Brief. Auch an Horst Fricke und sein Carpe Diem musste ich denken. Ich dachte an das Gewitter über dem Weizenfeld, an Pflegeschwester Hanna und den Geruch von grauem Linoleum. Ich dachte, dass ich das alles ohne Tschick nie erlebt hätte in diesem Sommer und dass es ein toller Sommer gewesen war, der beste Sommer von allen, und an all das dachte ich, während wir da die Luft anhielten und durch das silberne Schillern und die Blasen hindurch nach oben guckten, wo sich zwei Uniformen ratlos über die Wasseroberfläche beugten und in einer stummen fernen Sprache miteinander redeten, in einer anderen Welt – und ich freute mich wahnsinnig. Weil, man kann zwar nicht ewig die Luft anhalten. Aber doch ziemlich lange. (Herrndorf 2012: 253 f.)

In dieser Szene, in der Maik kein unzuverlässiger Erzähler mehr ist, sondern klare Aussagen macht, was auch für seine Entwicklung und Reifung sprechen mag, wird der Swimmingpool zu einem Möglichkeitsraum, in dem es zu einer Umwertung des zuvor und herkömmlich Geglaubten und zu einer Unabhängigkeit von den Meinungen und Regeln des gewohnten sozialen Umfeldes kommt. Alte Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensmuster werden reflektiert und infrage gestellt, es entsteht Raum für die Entfaltung der in diesem Sommer neu erworbenen Erkenntnisse. Die bis dato vertraute Welt mit ihren Ordnungssystemen, hier repräsentiert durch die Polizisten, rückt in die Ferne.

Eine vergleichbare Szene am Ende einer Erzählung findet sich in Ingeborg Bachmanns *Undine geht*:

Die Welt ist schon finster, und ich kann die Muschelkette nicht anlegen. Keine Lichtung wird sein. Du anders als die anderen. Ich bin unter Wasser. Bin unter Wasser.

Und nun geht einer oben und hasst Wasser und hasst Grün. Und versteht nicht, wird nie verstehen. Wie ich nie verstanden habe.

Beinahe verstummt,
beinahe noch
den Ruf
hörend

Komm. Nur einmal.

Komm. (Bachmann 1978: 185 f.)

Die Protagonistin Undine in Bachmanns Erzählung, die sich intensiv mit Weiblichkeitsbildern auseinandersetzt, zieht sich in ihre Wasserwelt zurück und gibt damit ihren hybriden Status zwischen den Welten auf. Sie scheint die Hoffnung auf Akzeptanz und Integration des Anderen, hier als das Weibliche konnotiert, verloren zu haben – anders als Maik, der die Unterwasserwelt nur als einen kurzzeitigen Aufenthalt ansieht und mit den dort gewonnenen Erkenntnissen in die alte Welt zurückkehren wird. Diese Erzählung aus den 1960er Jahren spiegelt eine Auseinandersetzung mit dem Alteritätsdiskurs, in der das Eigene und das Fremde weniger relational als vielmehr in kategorischer Gegenüberstellung konzeptionalisiert wurden, was häufig zur Abwertung, Ausgrenzung und Vernichtung des Anderen und Fremden führte. Das intertextuelle Lesen dieser beiden Erzählschlüsse kann demnach kulturgeschichtlich die Entwicklung des Alteritätsdiskurses veranschaulichen und vermittelt somit über die konkrete Textebene und die darin vorgestellten Interkulturalitäts- und Adoleszenzerfahrungen hinaus kulturgeschichtliche Entwicklungen. Narrative Strategien des intertextuellen Erzählens können somit Fremdes und Vertrautes in einer kulturhistorischen Dimension deutlich machen.

4. Ausblick: didaktische Überlegungen

Die unterrichtliche Erschließung der Alteritätserfahrungen, die im Roman über narrative Strategien wie das unzuverlässige, das postkoloniale, das intermediale und das intertextuelle Erzählen sowie die Figurenkonstellation und Reisemotivik vermittelt werden, und ihrer Auswirkungen auf die Adoleszenz und den Reifungsprozess der Protagonisten erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprache und der Literarizität des Romans. Blickt man auf die Aspekte literarischen Lernens nach Kaspar Spinner (vgl. 2006: 9), so werden hier zwei zentrale Kompetenzen literarischen Lernens angesprochen, nämlich die »sprachliche Gestaltung [literarischer Texte; C.Z.] aufmerksam wahr[zu]nehmen« (ebd.) und der bewusste Umgang mit Fiktionalität (vgl. ebd.: 10). Nur über die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung des Romans lassen sich die Merkmale des unzuverlässigen und

postkolonialen Erzählens herausarbeiten, ebenso wie die Mehrdeutigkeiten z. B. des Walachei-Reisemotivs (vgl. dazu Kofer/Zierau 2020). Die Vermittlung der Begegnungen mit Alterität über Intermedialität und Intertextualität veranschaulichen den fiktionalen Raum als Möglichkeitsraum, der zu neuen Erfahrungen und Erkenntnissen einlädt. Nach Spinner ist »Literatur als künstlerisches Verfahren [...] als ein Medium zu sehen, das die automatisierte Wahrnehmung durchbricht und ein intensives Sehen, Empfinden, Nachdenken auslöst. Auf diese Weise wirkt sie in den Alltag hinein.« (Spinner 1998: 49). Literarästhetische Bildung wird so zur »Wahrnehmungsbildung« (ebd.: 47), über die in der Herausarbeitung von Alteritätskonstruktionen ein Literaturunterricht gelingt, der auf pädagogischer Ebene Identitätsentwicklung und Fremdverstehen fördern kann und auf der Ebene des literarischen und sprachlichen Lernens Erkenntnisprozesse über die Konstruktion von Eigenheit und Andersheit befördert und somit Werkzeuge an die Hand gibt, um den Konstruktionen von Alterität auch im eigenen Leben auf die Spur zu kommen.

Literatur

Primärliteratur

- Bachmann, Ingeborg (1991): *Undine geht* [1961]. In: Dies.: *Das dreißigste Jahr*. München/Zürich, S. 176-186.
- Goethe, Johann Wolfgang (1948): *Die Leiden des jungen Werthers* [1774]. Stuttgart.
- Herrndorf, Wolfgang (2012): *Tschick* [2010]. Reinbek b. Hamburg.
- Kracht, Christian (1995): *Faserland*. München.
- Lebert, Benjamin (1999): *Crazy*. Köln.

Forschungsliteratur

- Bachmann-Medick, Doris (2018): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek b. Hamburg.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Dissemination. Zeit, narrative Geschichte und die Ränder der modernen Nation*. In: Ders.: *Die Verortung der Kultur* [1994]. Tübingen, S. 207-253.

- Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin (1997): Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Dies./Therese Steffen (Hg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen, S. 1-29.
- Gansel, Carsten (2004): Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Germanistik 14, H. 1, S. 130-149.
- Ders. (*2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht. Berlin.
- Gutjahr, Ortrud (2002): Alterität und Interkulturalität – neuere deutsche Literatur. In: Claudia Benthien/Hans-Rudolph Velten (Hg.): Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte. Reinbek b. Hamburg, S. 345-369.
- Hoge-Benteler, Boris (2015): Metakonstruktion. Zu Möglichkeiten des Umgangs mit problematischen Russland-/Russendarstellungen in der jüngsten deutschen Erzählliteratur am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. In: *kj| & m* 67, H. 2, S. 33-42.
- Kaulen, Heinrich (1999): Vom bürgerlichen Elternhaus zur Patchwork-Familie. In: Hans-Heino Ewers (Hg.): Familienszenen. Weinheim, S. 111-132.
- King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen.
- Kofer, Martina/Zierau, Cornelia (2020): Sprachsensibler Literaturunterricht mit »Tschick«. Sprachliches *und* literar-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In: Jörn Brüggemann/Birgit Mesch (Hg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Teil 2. Baltmannsweiler, S. 249-265.
- Osthues, Julian (2016): »Wieder Hacke, Iwan?« Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick*. In: Jan Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen. Trier, S. 65-79.
- Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 58, H. 2, S. 94-103.
- Dies. (2015): Tschick und Maik – Stereotype in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *kj| & m* 67, H. 2, S. 26-32.
- Spinner, Kaspar (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht 50, H. 6, S. 46-54.
- Ders. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33, H. 200, S. 6-12.

Standke, Jan (Hg.; 2016): Wolfgang Herrndorf lesen. Trier.

Wikipedia (Hg.; 2021): [Art.] »Geschichte der Walachei«; online unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_der_Walachei [Stand: 1.7.2021].

Zierau, Cornelia (2016a): Adoleszenz als Transitraum: Das literarische Motiv der Reise als Ort der Verhandlung von Identitätskonzepten am Beispiel des Romans *Tschick* von Wolfgang Herrndorf. In: Germanistik in Ireland. Jahrbuch der German Studies Association 11, S. 105-121.

Dies. (2016b): »Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.« Wolfgang Herrndorfs Roman *tschick* – ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht. In: Jan Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen. Trier, S. 81-93.

Dazwischen: Ich

Zu Adoleszenz- und Alteritätserfahrungen nach der Flucht bei Julia Rabinowich

Laura Beck

Julia Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen: Ich* (2016) ist einer von zahlreichen um das Jahr 2016 und damit im Kontext der ›Flüchtlingskrise‹ erschienenen deutschsprachigen Romanen, die Fluchterfahrungen und die Schwierigkeiten des Ankommens in einem neuen Land in den Fokus rücken (vgl. Kämmerlings 2016). Die in der ehemaligen Sowjetunion geborene österreichische Schriftstellerin Rabinowich greift auf der einen Seite also aktuelle gesellschaftliche Diskurse auf, bezieht sich auf der anderen Seite mit dem Komplex ›Migration‹ aber auch auf ein Thema, das für ihr literarisches Schaffen insgesamt eine große Relevanz besitzt und beispielsweise bereits in ihrem Debütroman *Spaltkopf* (2008) oder später in *Die Erdfresserin* (2012) im Mittelpunkt stand. Rabinowichs erster jugendliterarischer Roman *Dazwischen: Ich* präsentiert sich als der Bericht der 15-jährigen Madina, die davon erzählt, wie ihre Familie nach der Flucht aus einem nicht genau bezeichneten Kriegsgebiet in einer Asylunterkunft lebt. Madina schildert die Enge und das besonders für die Eltern zermürende Warten in der Unterkunft, die Schwierigkeiten bei Behördenbesuchen und beim Lernen der Sprache, die prekäre finanzielle und rechtliche Situation der Familie; sie thematisiert Heimweh, Fremdheitserfahrungen, die traumatischen Erinnerungen an die Kriegserlebnisse in der verlorenen Heimat ebenso wie den Verlust der Erinnerung – es geht aber auch um die Neugier auf das Ankunftsland, in das sich die Protagonistin so schnell wie möglich einleben möchte.¹

¹ Eine fast identische Geschichte, wenn auch nicht aus der Perspektive der jugendlichen Tochter, erzählt Rabinowich bereits in ihrem 2014 aufgeführten Theaterstück *Tagfinsternis*.

Gleichzeitig greift *Dazwischen: Ich* ›klassische‹ Themen des Adoleszenzromans auf (vgl. Gansel 2003; Kaulen 1999a): Der Roman berichtet von der in-nigen Freundschaft der Protagonistin mit ihrer Mitschülerin Laura, von ersten Verliebtheitsgefühlen und der Veränderung des Körpers, von Konflikten mit Eltern, Lehrer:innen und Mitschüler:innen. Im Folgenden soll es darum gehen, zu beleuchten, wie genau in Rabinowichs Roman die Themen Adoleszenz und Alterität verhandelt und aufeinander bezogen werden. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die These, dass *Dazwischen: Ich* ein Panorama an ›Alteritäten‹ entfaltet, das über eine Reduktion auf ›kulturelle Differenz‹ weit hinaus geht, ja, diese geradezu an die Seite schiebt.

Der Text verschränkt auf vielfältige Weise Alteritätserfahrungen, die aus der spezifischen Situation der Ich-Erzählerin als Geflüchtete resultieren, mit solchen, die sich aus ihrer Stellung zwischen Kindheit und Erwachsensein ergeben. Die »Grenzüberschreitungen und Störungen«, die der Adoleszenzphase »inhärent« sind (Gansel/Zimniak 2011: 12), werden damit durch die Migrationserfahrung potenziert. Dabei macht der Text zwar die Nähe produktiv, die zwischen Adoleszenz und Migration verstanden als Schwellenphasen besteht (vgl. Palej 2011: 500), versucht aber (nicht immer erfolgreich) dem problematischen Narrativ einer ›kulturellen Höherentwicklung‹ durch Migration zu entgehen. Zentral ist dafür, dass Rabinowich in der Inszenierung des ›Dazwischen-Seins‹ ihrer Protagonistin vermeidet, dieses einfach als Resultat eines Konfliktes zwischen zwei als binär und monolithisch konstruierten Kulturen darzustellen. Stattdessen verdeutlicht der Text immer wieder, dass die vielfältigen Alteritätserfahrungen, mit denen Madina konfrontiert ist, sich aus durchaus dynamischen Konstellationen kultureller, sozialer und individualpsychologischer Faktoren ergeben. Die Notwendigkeit, besonders im Fokus auf migratorische Prozesse und deren Darstellung in der Literatur »Kultur dynamisch zu denken auch mit Blick auf die *Wechselwirkungen von Kultur und Psyche*«, betont ebenfalls Vera King und schreibt weiter:

Denn das kulturelle oder interkulturelle Selbstverständnis von Migranten speist sich nicht einfach nur aus den verinnerlichten sozialisierten Praktiken und Mustern, die sie in diesem Sinne ›kulturell‹ einerseits mitgebracht haben und andererseits vorfinden und adaptieren oder integrieren. Ihr kulturelles oder interkulturelles Selbstverständnis ist vielmehr in hohem Maße gerade auch von den mit Migration verbundenen *psychischen* Herausforderungen geprägt. (King 2015: 156; Hervorh. i.O.)

Auf die programmatische Verweigerung simpler kulturalistischer Zuordnungen verweisen bereits die ersten Sätze des Romans, in denen die Herkunft Madinas angedeutet und zugleich verwischt wird.

Wo ich herkomme? Das ist egal. Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo. Hinter den sieben Bergen. Und noch viel weiter. Dort, wo Ali Babas Räuber nicht hätten leben wollen. Jetzt nicht mehr. Zu gefährlich.²

Hier erscheint der Herkunftsort als irrelevant – dies wird noch dadurch bekräftigt, dass mit den »sieben Bergen« und »Ali Babas Räuber[n]« Märchentraditionen, übrigens europäische *und* als ›orientalisch‹ markierte, aufgerufen werden³ – gegenüber der Kriegs- und Fluchterfahrung, die sich wiederum als zumindest potenziell universell bzw. übertragbar auf andere Länder darstellt.

Durch diese ostentative Delokalisierung bzw. Verschiebung der Ursprünge in den Raum des Märchenhaften wird die Protagonistin zur Symbolfigur, über die ein allgemeingültiger Gehalt der nun folgenden Erzählung von jugendlicher Flucht und Alteritätserfahrung angekündigt wird. Dieser quasi universalistische Anspruch manifestiert sich auch in der (implizit authentifizierenden?) Widmung des Romans: »Für alle Kinder und Jugendlichen, die mir begegnet sind und Heimat suchten. Und für Naima.«⁴ Gleichzeitig wird bereits mit den ersten Sätzen des Romans die Relevanz literarischer Bezüge für die Reflexion über Herkunftsfragen und Identitätskonstitutionen bzw. deren narrative Verfasstheit deutlich, ein Aspekt, der im Laufe der Handlung immer wieder auftaucht. Der Negation eines klar definierten kulturellen Ursprungs folgt eine Bestandsaufnahme all dessen, worüber sich die Protagonistin stattdessen zu definieren versucht: »Ich habe langes Haar. Bis zur

2 Rabinowich 2018: 7; im Folgenden zitiert unter der Sigle D und Seitenzahl.

3 Vgl. Schwaiger 2018: 249. Schwaiger stellt ebenfalls fest, der Name Madina verweise »entgegen der territorialen Nicht-Verortung der Figur [...] auf das arabische Wort für Stadt [...], d. h. bezieht sich durchaus auf einen territorialen Ort.« (Ebd.). Dem ist zwar zuzustimmen, allerdings wird die Figur durch ihre Assoziation mit dem unspezifischen Ort »Stadt« kaum deutlicher verortet.

4 Ob mit der Widmung auch die imaginierte Leser:innenschaft umrissen ist, bleibt allerdings offen.

Hüfte. Ich habe früher viel gelacht. Ich habe einen kleinen Bruder und keine Angst vor wilden Hunden. Und ich habe schon Menschen sterben sehen.« (D 7) Anschließend formuliert Madina eine Liste ihrer Vorlieben. So kündigt sich in den ersten Sätzen der Protagonistin ein Identitätskonzept an, das auf Faktoren wie körperlichen Merkmalen, psychischen Dispositionen, Familienverhältnissen und Erfahrungen basiert und in das ein Moment des Verlusts bereits eingeschrieben ist. Angesichts dieses programmatischen Auftakts des Romans verwundert es nicht, dass in der folgenden Geschichte, wie oben erwähnt, kulturelle Grenzüberschreitungen zwar zum Teil thematisiert, aber nicht in den Mittelpunkt gerückt werden. Im Fokus stehen stattdessen, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, körperliche, psychische, sprachliche und räumliche Grenzgänge.

Körper und Psyche an der Schwelle

Eine zentrale Alteritätserfahrung in *Dazwischen: Ich* betrifft, wie es für den Adoleszenzroman typisch ist, den sich verändernden Körper der Ich-Erzählerin. Als pubertierende Jugendliche befindet sich Madina in einer Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter und damit auch innerhalb der Familie in einem Zwischenbereich, an dessen entgegengesetzten Polen auf der einen Seite der kleine Bruder in all seiner kindlichen Naivität und auf der anderen Seite die Eltern und die Schwester der Mutter situiert werden. Aus diesem Übergang resultiert ein Fremdheitsgefühl der Figur gegenüber dem eigenen Körper, der als unbekannt erlebt wird. Verschärft wird diese Irritation dadurch, dass zumindest die ersten Veränderungen von Madinas Physis zeitlich mit ihrer Flucht zusammenfallen, auf der nicht nur die Heimat, sondern auch der bekannte kindliche Körper verloren zu gehen scheint – und zwar ohne, dass die Protagonistin diesen Verlust bewusst durchleben kann⁵ – in Madinas Körper verschränkt sich gewissermaßen der Verlust der Heimat mit dem Verlust der Kindheit. Gleichzeitig bietet die Geflüchteten-

5 Eingeholt wird diese verstörende Erfahrung in einem am Ende des Romans geschilderten Traum Madinas, in dem sie sich in den Armen ihrer in der Heimat gebliebenen Großmutter wieder in ein Kind verwandelt, bevor ihr Körper dann »in rasender Geschwindigkeit wieder zu wachsen beginnt« (D 297).

unterkunft anscheinend keine Möglichkeit zur Rückgewinnung oder Neukonstitution von körperlicher Integrität. So stellt die Erzählerin fest:

Wenn ich so darüber nachdenke, habe ich eigentlich gar keine Ahnung, wie ich jetzt ganz nackt aussehe. Ich weiß nicht, wie ich aussehe. Das klingt verückt. Ich ziehe mich bei uns im Klo um [...]. Oder nach dem Duschen im Bad. Aber da gibt es keinen großen Spiegel [...]. Ich weiß, dass meine Brüste gewachsen sind, sie wackeln ganz schön heftig, wenn ich gehe, und wenn ich dem Bus hinterherlaufe, tut es richtig weh. Ich habe sie noch nie unbedeckt frontal von vorne gesehen. Seit zwei Jahren. (D 77)

Als die Protagonistin bei einem Einkaufsbummel mit der besten Freundin Laura und deren Mutter in der Umkleide endlich Zeit hat, sich zu betrachten, erfährt sie diesen Moment als eine Art Verwandlung, aber auch als Verlust des früheren Ichs: Madina versucht, sich zu erinnern, »wie ich vorher war. Als Kind. Ich sah so verändert aus. [...] Konnte den Blick nicht losreißen von dieser fremden Madina im Spiegelrahmen. Die wirkte so unwirklich wie ein Bild. Habe mich gefragt, wo denn dieses alte Ich geblieben ist.« (D 83) Die Verunsicherung resultiert hier also daraus, dass der ›alte‹ Kinderkörper nicht mal mehr als Erinnerung ganz präsent ist, der ›neue‹ Körper und dessen ebenso unbekannte Reaktionen auf die Nähe anderer Körper jedoch noch nicht vertraut sind. Gedoppelt wird dieses Motiv aber zusätzlich durch den Eindruck, im Vergleich zu den Mitschüler:innen beispielsweise im Sportunterricht ein ›Fremdkörper‹ zu bleiben,

weil der Körper, der schnell läuft und Purzelbäume schlägt, trotzdem unpassend ist. Weil er anders aussieht und anders riecht. Ich trage ausgeleiertes, peinliches Zeug. [...] [I]ch werde nie sein wie die. Sogar wenn ich die tollste Ausrüstung hätte und ein schönes eigenes Zimmer und täglich zum Friseur liefe. Meine Angst wäre noch da. Mein Ducken, wenn sich jemand zu schnell in meiner Nähe bewegt. (D 87)

Während die Protagonistin ihren Körper also aufgrund seiner pubertätsbedingten Weiterentwicklung als fremd wahrnimmt, überkreuzen sich in der (imaginierten oder tatsächlichen) Wahrnehmung von außen mehrere Mar-

ker der Differenz, die auf die kulturelle und soziale Alterität⁶ der Protagonistin schließen lassen – der gravierendste Unterschied zwischen ihr und den anderen Schüler:innen betrifft jedoch nicht die Oberfläche des Körpers, sondern die in ihn unsichtbar eingeschriebenen Erinnerungen an Madinas Kriegserfahrungen, die sich in ihrem Verhalten und ihrer sichtbaren Angst auch dann noch Bahn brechen und sie als anders markieren würden, wenn sie sich optisch den anderen angeglichen hätte.

Typische Pubertätsgefühle der Entfremdung vom eigenen Körper gehen hier dementsprechend mit einer durch die Erfahrung von Krieg, Flucht und Heimatverlust ausgelösten Identitätskrise einher. Dies beschränkt sich, wie oben angedeutet, aber nicht nur auf körperliche Grenzerfahrungen, sondern schließt psychische Extreme mit ein. So schildert der Roman die schrecklichen Alpträume und Flashbacks Madinas, in denen sie erneut Zeugin der traumatischen Bombardierung ihrer Heimatstadt und des Todes ihrer besten Freundin und deren kleiner Schwester wird und die von der Hauptfigur in einer Art temporären Bewusstseinspaltung erlebt werden: »Ich wache auf, weil jemand furchtbar schreit. Entsetzlich. [...] [E]in wenig später stelle ich fest, dass ich diejenige bin, die so kreischt.« (D 55)

Weniger dramatisch sind die Passagen, in denen die Protagonistin parallel zu dem Abgleich zwischen ›altem‹ und ›neuem‹ Körper versucht, das Bild ihres früheren Ichs mit der neuen Wahrnehmung ihres Charakters in Einklang zu bringen. So wird der ganz am Anfang des Romans geäußerte Satz: »Ich habe früher viel gelacht« (D 7), später im Text kontrastiert mit der ernüchterten Aussage: »Manchmal denke ich, ich werde einfach nie wieder so, wie ich mal war. Aber dann frage ich mich: Wie war ich denn? Kann mich manchmal gar nicht mehr daran erinnern. Habe auch früher nicht immer viel gelacht. Lache auch jetzt noch ab und zu.« (D 60) Zumindest punktuell drückt sich hier eine Spaltung in ein ›altes‹, immer schlechter erinnertes Ich aus, das sich zudem mit den Eltern in einer relativ konfliktfreien Beziehung befindet, und ein ›neues‹ Ich, das diesen immer fremder wird – diese Selbstentwürfe scheinen sich gegenseitig zu destabilisieren. Gleichzeitig ist die Passage paradigmatisch für das Pendeln zwischen Erinnern und Vergessen, das die Perspektive der Hauptfigur und das Romangeschehen kennzeichnet: Hier vollzieht sich quasi im Schnelldurchlauf eine Bewegung von der Suche nach

6 Mit der Flucht geht auch ein Verlust sozialen Prestiges einher: So ist Madinas Vater in der alten Heimat als Arzt tätig.

einem verlorenen Ursprung über die Revision der Erinnerung bis hin zum (impliziten) Verweis auf den Konstruktcharakter des Erinnerns. Die hier beschriebene Verwirrung Madinas ist aber nicht nur als Resultat ihrer Fluchterfahrung lesbar, sondern ebenfalls als typisch für die Adoleszenz. »Mein Inneres ist ein Wollknäuel, das jemand entrollt und dann ganz schlampig wieder aufgerollt hat. Vielleicht sogar nur zusammengeknüllt, so getan, als wäre dieser Fadenspaghettihaufen ein Knäuel.« (D 60)

Neben die Verwirrung und das Glück über die Freundschaft mit Laura tritt aber auch das wiederkehrende Gefühl von Wut: »Manchmal frage ich mich, wieso ich in letzter Zeit so leicht so unglaublich wütend werde. Und manchmal will ich das richtig. Diese Wut macht mich lebendig. Dann spüre ich mich.« (D 89) Hier deutet sich an, dass Madina ihre neuen, aggressiven Gefühle, die sich gegen ihre Familie, aber punktuell auch Laura und ihre Nachhilfelehrerin Mrs. King richten, zum Teil als positives Moment der Abgrenzung, Selbstversicherung sowie der Widerständigkeit gegen die vielen (u. a. kulturalistischen oder emotionalen) Vereinnahmungen ihrer Person empfindet. So behandelt Mrs. King Madina, »als wäre ich eine Wilde und wüsste nicht, wie man sich benimmt. Ich glaube, wenn ich mit einem Bananblätterschurz daherkäme oder einem Baströckchen, sie würde sich nicht wundern.« (D 165) Madinas Widerwillen gegen diese Mischung aus Fürsorge und permanenter Exotisierung sowie paternalistischer Unterschätzung, die ihr durch mehrere Figuren begegnet, macht der Text dabei immer wieder deutlich: »Es ist die Vorhölle, wenn man jemandem dankbar sein muss, der einem unglaublich auf die Nerven geht.« (D 117) Dem durchaus schmerzhaften Oszillieren zwischen Vergangenheit und Gegenwart – »Hier kann Damals einfach nicht ersetzen. Gegenwart kann Vergangenheit nicht ersetzen.« (D 139) –, zwischen Heimat- und Ankunftsland, zwischen der verlorenen Freundin Mori und der neuen Freundin Laura korrespondiert eine Ambivalenz der Gefühlszustände, das Schwanken zwischen Extremen wie Trauer, Glück und Wut, das auf der einen Seite aus der spezifischen Migrationserfahrung resultiert, zum Teil aber auch als typisch für die Adoleszenz beschrieben werden kann.

Dieses Dazwischen, das sich aus der »verdoppelte[n] Transformationsanforderung« (King/Schwab 2000: 211) durch Adoleszenz und Migration ergibt, wird vom Roman auf der einen Seite immer wieder als Überforderung und Zumutung, die sich in Madinas Wut äußert, auf der anderen Seite jedoch als produktives Potenzial geschildert, das Madina am Ende eine selbst-

bestimmte Entwicklung und eine partielle Emanzipation erlaubt,⁷ bei der es weder zum vollständigen Bruch mit den Eltern und der Vergangenheit, noch zur Aufgabe des neuen Lebens kommen muss. Eine zentrale Rolle spielt dabei ihre Bereitschaft, sich auf die neue Lebenswelt einzulassen, eine Bereitschaft, die sich besonders darin spiegelt, wie viel Zeit sie in das Erlernen der neuen Sprache investiert.

Sprachlicher Grenzgang

Die Protagonistin wird immer wieder als sprachliche Grenzgängerin und dadurch als kulturelle Mittlerfigur inszeniert, da sie als Einzige in der Familie – besonders durch den Besuch der Schule, die Nachhilfe und die Freundschaft mit Laura – vergleichsweise schnell die deutsche Sprache erlernt. Obwohl die Protagonistin anfänglich Schwierigkeiten in der Schule hat und beklagt, wenn sie unsicher sei, gerieten ihr »die Wortlaute im Mund durcheinander wie Bauklötze« (D 71), werden Verständigungsprobleme mit anderen Jugendlichen wenig thematisiert. Dies spiegelt sich in gewisser Weise auch in der teils umgangssprachlichen, witzig-lakonischen, teils eher poetischen, metaphorischen Sprache des Romans wider, die kaum Fremdheitseffekte erzeugt, welche eine (deutschsprachige) Leser:innenschaft irritieren könnten. Stattdessen lädt die (jugendliche) Sprache des Romans zur Identifikation mit der Erzählerin ein. Brüche in der Erzählung werden im Wesentlichen dadurch erzeugt, dass die Ich-Erzählerin immer wieder darauf hinweist, dass sie auch ihrem Tagebuch nicht, oder zumindest nicht gleich, alles erzählt, dass traumatische Erlebnisse bewusst ausgeschlossen werden, um weder das schöne Tagebuch noch die neue Freundschaft mit Laura und allgemeiner gesprochen das neue Leben von ihnen ›kontaminieren‹ zu lassen. Durch ihre Sprachkenntnisse wird Madina zur Dolmetscherin der Familie und übersetzt z. B. bei Behördengängen für ihren Vater. Dabei entsteht in den Übersetzungssituationen ein Machtgefälle, das die klassische Eltern-Kind-Konstellation umkehrt und in dem Madina eine Position der Souveränität erlangt, die sie im Zuge ihrer partiellen inneren Ablösung von den Eltern immer mehr ausspielt. So modifiziert sie beispielsweise die zunehmend wütenderen Re-

7 Auch Schwaiger (2018: 257) stellt fest: »Im ›Dazwischen‹ öffnet sich Madina ein Raum der Möglichkeiten, der einen Aushandlungsprozess von Identität zulässt.«

aktionen des Vaters auf die ständigen Nachfragen zur Familiengeschichte, um zu verhindern, dass er die Beamt:innen in der Betreuungsstelle gegen die Familie aufbringt und auf diese Weise ihren Asylantrag gefährdet. Während Laura dies entsetzt mit der Aussage quittiert: »Er ist der Erwachsene und nicht du!« (D 161),⁸ rechtfertigt Madina den Regelbruch und ihre Emanzipation vom »Sprachrohr« (Schwaiger 2018: 251) zur mutwillig eingreifenden und interpretierenden Übersetzerin, es ließe sich sagen: Diplomatin, jedoch mit der selbst gewählten Sprachlosigkeit und damit Passivität des Vaters. Dabei wird die Sprache als eines der Hauptinstrumente genannt, das der Protagonistin das Hin- und Herwechseln zwischen der Sphäre der Familie und der Sphäre der Schule und Lauras Familie ermöglicht – sie wird von Beginn an emphatisch, ja zum Teil auf geradezu irritierend idealisierende Weise als zentraler Schlüssel zum Leben im Gastgeber:innenland dargestellt, auch wenn sie allein nicht alle Störmomente im Verständnis auflösen kann. Allerdings stellt sich die Übersetzungstätigkeit Madinas für ihren Vater, mit dessen Verhalten sie zunehmend weniger einverstanden ist, immer wieder als qualvoller Balanceakt dar, da besonders in Konfliktsituationen letztlich ihre Zugehörigkeit, ihre Loyalität, aber auch ihre Integrität zur Debatte stehen. Im Gespräch mit der Sozialarbeiterin Frau Wischmann formuliert sie beispielsweise: »Er [der Vater; L.B.] will etwas sagen, doch sie lässt sich nicht aus dem Konzept bringen. Dieser Moment ist für mich eine totale Tortur: Ich müsste aufhören, ihm zu übersetzen, was sie sagt, und anfangen, sie mit ihm gemeinsam zu unterbrechen.« (D 202) In solchen Momenten verdeutlicht der Text die Zumutung, die sowohl der Rollenwechsel⁹ als auch die Einnahme einer Vermittler:innenposition für die Protagonistin darstellt und weist diese als spezifisch für die Überkreuzung von Adoleszenz und Alterität aus. Gleich-

8 Momente, in denen sich der Blick Madinas auf ihre Eltern, besonders ihren Vater, in dieser Hinsicht verändert, tauchen im Laufe der Geschichte häufiger auf, wie wenn ihr Vater den kleinen Bruder Sami darauf ein schwört, Madina und ihre Mutter nach seinem Weggang zu beschützen, und es heißt: »Dann sehen sie mich und fahren zusammen wie zwei beim Äpfelklauen erwischte Kinder.« (D 243) Deutlich inszeniert der Text dabei durch Madinas Perspektive, dass sich hinter der zunehmenden Autorität des Vaters letztlich Hilflosigkeit verbirgt.

9 Darauf verweisen auch die Szenen, in denen Madina sich beispielsweise in den Armen ihrer Mutter in einem behaglichen »Muttertochterkokon eingesponnen« findet, der es ihr erlaubt, sich wieder klein zu fühlen, »obwohl wir beide ganz genau wissen, dass das nicht mehr so ist.« (D 158)

zeitig schildert der Roman solche Konfliktsituationen ebenfalls als Herausforderungen, die Madina dazu zwingen, immer wieder neu eigene Positionen zu beziehen. Zudem wird deutlich, dass Madina die deutsche Sprache nicht nur als Mittel der Integration, sondern auch als Waffe gegen Fremdschreibungen und Angriffe aus ihrer Umgebung begreift. So verweist sie zu Beginn des Romans selbstbewusst auf ihre sprachliche Wehrhaftigkeit: »Ich mag es, wenn ich Dinge schaffe, die ich mir vorgenommen habe. Und wenn mir jemand blöd kommt, dass ich dem übers Maul fahren kann. Weil ich die Sprache endlich beherrsche. Wer dann nämlich schweigt, hat schon verloren.« (D 7) Diese sprachliche Beweglichkeit und Souveränität Madinas wiederholt sich ebenfalls auf der Ebene der Raumstrukturen.

Räumlicher Grenzgang

In Rabinowichs Roman wird die räumliche Dimension unterschiedlicher Formen des Dazwischen-Seins explizit gemacht (vgl. auch D 248). So befindet sich Madinas ganze Familie bereits zu Beginn des Romans in einer Art statischem Zwischen- bzw. Transitraum, der Geflüchtetenunterkunft, in der die Neuankömmlinge als Geduldete leben, ohne dass ihr Bleiberecht gesichert wäre: »Wir sind noch nicht wirklich hier« (D 14). Im Laufe der Handlung verschiebt sich jedoch Madinas Status immer mehr in den Bereich eines dynamischeren Dazwischen, sie wird zur Grenzgängerin: Als Einzige in ihrer Familie bewegt sich Madina vergleichsweise frei zwischen dem stark abgeschlossenen Raum der Unterkunft und der Stadt hin und her – sie geht in die Schule, besucht ihre Freundinnen Laura und Lynne zuhause, hält sich in der Wohnung ihrer Lehrerin Mrs. King auf, die ihr Nachhilfeunterricht erteilt. Die Eltern, der kleine Bruder Sami und die Tante bleiben dagegen im Wesentlichen an die Enge der Unterkunft gebunden – nur Madinas Vater unternimmt einige Vorstöße in die Welt außerhalb der Unterkunft, um Madina in der Schule zu konfrontieren, sie von Lauras Geburtstagsfeier abzuholen und Gartenarbeiten für Lauras Mutter zu erledigen.¹⁰ Die Momente, in denen jemand anderes als Madina aus der einen Sphäre in die andere übertritt, beinhalten aus ihrer Perspektive ein beachtliches Störungs- und Kon-

¹⁰ Besonders Madinas Vater bleibt, so suggeriert der Text, letztlich so stark an die alte Heimat gebunden, dass ein Neuanfang für ihn schließlich unmöglich ist.

fliktpotenzial. Wenn beispielsweise Lauras Mutter Madina in der Unterkunft besucht, um Kleiderspenden abzugeben, kommentiert die Erzählerin das mit den Worten: »Das war seltsam. Als ob die eine Welt von mir die andere Welt von mir plötzlich berührt.« (D 138) Madina selbst, die »schon wieder zwischen allem« (D 138) steht, ist als Einzige zu einem Perspektivwechsel fähig, der es ihr ermöglicht, sowohl die Mitglieder der eigenen Familie als auch Laura und deren Mutter und Bruder wechselseitig aus einer gewissen, durchaus schmerzhaften Distanz zu sehen, aber ebenso Nähe zu ihnen zu empfinden. Dabei entwickelt die Protagonistin einen zunehmend kritischen Blick auf die Unfähigkeit aller anderen Figuren, sich auf andere Umgebungen einzulassen. Während ihr Vater die Welt außerhalb der Unterkunft (zum Teil zu Recht) als feindselig empfindet, verbietet Lauras Mutter Laura zunächst den Besuch bei Madina, was diese ärgerlich kommentiert: »Als ob es drin mordsgefährlich wäre. Ich lebe seit zwei Jahren hier.« (D 209) Als Laura schließlich zu Besuch kommen darf, reagiert sie verletzend schockiert auf die Lebensumstände ihrer Freundin.

Auch die allmähliche emotionale Entfernung der Tochter von den anderen Familienmitgliedern, besonders vom Vater, der angesichts des befürchteten (ebenfalls kulturellen) Identitäts- und erlebten Souveränitätsverlusts immer autoritärer wird, wird wiederholt über Raumstrukturen ausgedrückt.¹¹ Als Madinas Vater die Tochter von Lauras Geburtstagsparty abholt, eine Vergnügung, die sie sich mühsam erstritten hat, wird so noch die Möglichkeit der Verständigung und der Versöhnung der väterlichen Wünsche mit denen der Tochter angedeutet, wenn es heißt: »Wir sehen uns über den Zaun hinweg an. Ich öffne ihm das Gartentor. Papa tritt in den Garten.« (D 143) Und nachdem Madina ohne explizite Erlaubnis bei ihrer Freundin übernachtet hat und vom Vater daraufhin geschlagen und immer mehr reglementiert wird, drückt sich ihre zumindest perspektivische Bereitschaft zum Bruch mit der Familie ebenfalls in einer Raummetapher aus. So stellt Madina fest, »dass ich ein Stück weiter wegstehe als vorher. Wenn unsere Familie ein Haus

11 Der Text spielt auf der einen Seite darauf an, dass das veränderte Verhalten von Madinas Vater eine Reaktion auf die veränderten Umstände ist. Als ihre Mutter ihn nach dem Grund für seinen Wandel fragt, antwortet er: »Weil. Hier. Alles. Anders. Ist.« (D 189) Auf der anderen Seite wird der Vater aber als Figur charakterisiert, die bereits vor dem Krieg und der Flucht Wutausbrüche gehabt habe. Diese Darstellung bleibt problematisch, da sie zumindest bei einer oberflächlichen Lektüre des Romans das Stereotyp einer gewaltsamen fremdkulturellen Männlichkeit verfestigen kann.

wäre, stünde ich jetzt auf der Schwelle, mit einem Fuß im Garten, die Gartentür in Blickweite.« (D 177)

Obwohl die Eltern im Verlauf der Geschichte versuchen, Madina in der Geflüchtetenunterkunft zu halten – »entfernen darf ich mich nicht. Niemand darf sich entfernen.« (D 78) –, bleibt die Figur nicht nur relativ beweglich, sondern wird darüber hinaus immer wieder gewissermaßen als Türöffnerin in und Reiseführerin durch jene Räume dargestellt, die die anderen Familienmitglieder sich noch nicht erschlossen haben. So ist Madina diejenige, die dem Vater in mehrfacher Hinsicht die Tür zu Lauras Garten öffnet – einmal, als er sie von der Party abholt, und dann, in weiterem Sinne, indem sie Lauras Mutter überredet, den Vater als Gärtner einzustellen. Dass diese Grenzüberschreitungen für die Protagonistin jedoch – vergleichbar wie die sprachliche Übersetzungsleistung – nicht unproblematisch sind, wird im Text ebenfalls formuliert, beispielsweise wenn es heißt: »Ich komm mir vor wie eine Akrobatin, die von einem brennenden Seil ständig aufs nächste hüpfen muss. Ich verrenke mich für alle. Ich sehe nicht ein, warum Papa das gar nicht kann.« (D 265) Der Grenzgang ist also auch hier immer wieder mit einem gewissen Widerspruch und mit ambivalenten Gefühlen verbunden.

Madinas Fähigkeit, sich selbst und den anderen Figuren Räume zu erschließen, bezieht sich im Roman auch auf die Sphäre des Imaginären. So wird in *Dazwischen: Ich* das Textgeschehen, das sich auf das neue Leben in Europa und die realen Orte der Geflüchtetenunterkunft, Lauras Haus und die Schule bezieht, besonders gegen Ende des Romans immer wieder durchbrochen von kursiv abgesetzten Sequenzen, die einen imaginären Raum, Madinas »Märchenwald« (D 28), eröffnen, in den sich die Protagonistin schon während der Bombardierungen ihrer Heimatstadt zurückgezogen hat: »Manchmal gibt es keinen Weg raus, außer den nach innen.« (D 29) Während zu Beginn des Romans die Bezüge auf den Märchenwald eher punktuell sind, werden sie mit zunehmender Unerträglichkeit der Konfliktsituation zwischen Madina und ihrem Vater, aber auch den Eltern untereinander, immer ausführlicher – umso mehr, als der Vater sich dafür entscheidet, in die Heimat zu seiner Mutter und seinem Bruder zurückzukehren.¹² Dabei verwandelt sich der zunächst paradiesische Zauberwald zunehmend in einen Ort

12 Einen ähnlichen Status hat die imaginäre Überführung der elterlichen Streitigkeiten in eine verfremdende, theaterhafte Dialogform, in der sich zwei Figuren »Die Frau« und »Der Mann« miteinander auseinandersetzen. »Ich stelle mir dann vor, das sind nicht meine El-

der bedrohlichen Fremdheit, der durchquert werden muss, um zum Meer und potenziell in die verlorene Heimat sowie damit in die Vergangenheit zu gelangen: »Aber in das Zuhause, das ich hatte, bevor alles begann. In mein wirkliches Zuhause.« (D 267) Gleichzeitig wird deutlich, dass es sich – in einer Spiegelung des eingangs beschriebenen Herkunfts-Nicht-Ortes – um einen hybriden literarischen Raum handelt: In seinen unheimlichen Nebelfeldern überkreuzen sich mythologische Bezüge auf die Sage des Minotaurus sowie implizit auf Michael Endes *Die unendliche Geschichte* (den Roman, der Laura während der Scheidung ihrer Eltern als imaginärer Rückzugsraum dient) mit Madinas Kinder- und Lauras Lieblingsliedern. Hinter sich lässt Madina ihn, um auf einem Schiff mit Matrosen, gekleidet wie in den »Märchen aus Tausendundeine Nacht« (D 282), ein Meer voller drohend lockender Sirenen wie aus Homers *Odyssee* zu durchsegeln. Über den Bezug auf die Märchen aus *Tausendundeiner Nacht* wird eine (wenngleich fingierte und aus orientalistisch-klischeehaften Versatzstücken bestehende) kulturelle Hybridität konstruiert. Die anderen Referenzen verbindet ihre thematische Nähe zu Madinas imaginärer Heimreise – vom Nostos der *Odyssee* bis zur Rückkehr aus dem Labyrinth in der Minotaurussage – bzw. zum Motiv der ›Rettung‹ des Heimatlandes vor dem Verschlingen durch das Vergessen bzw. das Nichts,¹³ das auch bei Michael Ende das Land Phantasien bedroht. Vom eskapistischen Sehnsuchtsort transformiert sich Madinas imaginäre Welt dabei in einen Initiationsraum, den sie immer wieder durchreist:¹⁴ Sie wird zur Steuerfrau, kehrt in die alte Heimat und, verwandelt in ein Kind, in die Arme der Großmutter zurück, die ihr mitteilt, dass sie als junge Erwachsene in der neuen Heimat eine Aufgabe zu erfüllen habe. Während Madinas Vater tatsächlich zurückzukehren versucht, scheint der Text über die Figur Madina zu zeigen, dass die Rückkehr zum ›Ursprung‹ (sowohl der Heimat als auch der Kindheit) im Sinne einer Rückgewinnung des idealisierten Verlorenen/der Vergangenheit nur über die Imagination, welche wiederum literarisch geformt

tern, das sind Schauspieler. Ein Theaterstück. Ein Film. Ein Hörspiel. Etwas, das nichts mit mir zu tun hat.« (D 250)

- 13 Die Angst vor dem Vergessen ist ein wiederkehrendes Thema des Textes, das immer wieder – auch aus Perspektive der Protagonistin – zur Sprache kommt: Das, woran sie sich »nicht erinnern kann, das ist verschwunden. Verschwunden. Vielleicht für immer.« (D 276)
- 14 Auch Schwaiger (2018: 257) verweist darauf, dass Madina im Märchenwald »Mutproben« zu bestehen hat, die ihre »Selbstermächtigung« begleiten und vorbereiten, und rückt Rabanowichs Text in die Nähe zum Bildungsroman (vgl. ebd.).

ist, geschehen kann – ein bekannter Topos. Der traumhafte Raum ist dabei für die Protagonistin nicht nur Medium einer Rückgewinnung des Bekannten, sondern ein Ort der Gestaltungskraft, der ebenfalls eine kreative, subversive Umdeutung kultureller Bezüge ermöglicht. So lehnt Madina in ihrem identifikatorischen Rückgriff auf die Minotaurussage die Deutung des Minotaurus als Monster ab: »[D]er hatte eben ein Außenseiterproblem« (D 247). So wie das Tagebuch Madinas, das sie nach Belieben gestaltet und in dem sie auch Ambivalenzen und unaussprechbar bleibende Kritik an ihrer Umgebung formulieren kann, verweist also auch ihr imaginärer Raum metareflexiv auf das schöpferische, kritische, ja zum Teil widerständige Potenzial von Lektüre und Schreiben – und damit ebenfalls auf den emphatischen Glauben an die Relevanz von Sprache, die sich im Roman allenthalben ausdrückt.

Sowohl die Imagination als auch die Literatur werden zudem hier als Übungsfeld für die Herausforderungen des Lebens präsentiert – eine Möglichkeit, die sicher auch *Dazwischen: Ich* für sich in Anspruch nimmt: Vorbereitet durch die erträumte Rückkehr leitet Madina am Ende des Romans Mutter und Tante bei deren erstem Behördengang durch den Wald, der die Unterkunft umgibt, um das Bleiberecht der Familie zu sichern. Im gemeinsamen Weg durch den Wald als Zwischenzone realisiert sich die imaginierte Initiationsreise (und zugleich die Emanzipation der weiblichen Mitglieder der Familie?). Die Protagonistin übernimmt endgültig die Rolle der Anführerin, die auf der Flucht noch der Vater innehatte, und verkehrt damit nicht nur die Rollen innerhalb typischer Eltern-Kind-Konstellationen, sondern auch die geschlechtlichen Rollenzuordnungen. In der mehrfachen Grenzüberschreitung deutet der Text perspektivisch eine Vereinbarkeit der Räume bzw. ein Ankommen in dem neuen Land an; ein Ankommen jedoch, das nicht um den Preis der Verleugnung der eigenen (schönen wie schmerzhaften) Vergangenheit erkaufte werden soll, sondern durch deren zumindest partielle Anerkennung und Integration erst ermöglicht wird. Dabei betont der Text auch in der Schilderung des letzten Gesprächs der Protagonistin auf dem Amt, bei dem sie durchsetzt, dass ihre Tante mit einer Frau statt mit einem Mann sprechen darf, noch einmal den Widerspruchsgeist Madinas.

Der Ausgang von Madinas Geschichte bleibt relativ offen, da sowohl das Schicksal des Vaters als auch die Entscheidung über das Bleiberecht der Familie ungewiss sind – damit folgt *Dazwischen: Ich* einem klassischen Muster des modernen Adoleszenzromans, der laut Weinkauff und von Glasenapp

(2010: 131) über die Unabgeschlossenheit der Handlung nicht zuletzt »die Unabgeschlossenheit des Adoleszenzprozesses« verdeutlicht.

Mehr als ›zwischen den Kulturen‹?

Auch wenn interkulturelle Verständigungsprobleme und Alteritätserfahrungen in Julia Rabinowichs Roman *Dazwischen: Ich* durchaus eine Rolle spielen, so entwirft der Text nicht einfach einen Zwischenraum zwischen zwei als in sich geschlossen gedachten ›Kulturen‹, aus deren Differenz Alteritätserfahrungen resultieren, sondern macht deutlich, dass deren Dimensionen vielfältig und Grenzziehungen zudem häufig auf produktive Weise instabil sind.¹⁵ So erscheint das einstmals Vertraute der Protagonistin beispielsweise nicht nur auf einmal deswegen punktuell fremd, weil sie es nach ihrer Ankunft in Europa aus einer neuen Perspektive betrachtet, sondern auch, weil es sich im Kontakt mit dem Neuen tatsächlich verändert.

Dabei treten der Protagonistin mal die eigene Vergangenheit, die verlorene Heimat und die Sphäre der Eltern, mal das ›Gastgeber:innenland‹, die neuen Mitschüler:innen und die Gegenwart wechselseitig als fremd und vertraut entgegen. Eine gewisse Unentschiedenheit ist kennzeichnend für die Perspektive Madinas, die diese Erkenntnis selbst mit den Worten »Die Realität ist brüchig.« (D 81) auf den Punkt bringt. Gleichzeitig führt genau diese Unentschiedenheit zu einer Flexibilität in der Wahrnehmung von Wirklichkeit: Während die Eltern der Protagonistin im Wesentlichen die Differenz der Erfahrungsräume wahrzunehmen scheinen, stellt sie selbst und damit auch der Text häufig Parallelen zwischen den Räumen her. Viele dieser Parallelen werden über das Vehikel der Freundschaft zwischen Madina und Laura thematisiert, gehen aber über das gemeinsame Erleben der Pubertät, erster Verliebtheiten und der Abgrenzung von den Eltern hinaus: So sind sowohl Madina als auch Laura (zumindest temporär) wegen des Status ihrer Familien Außenseiterinnen: Madina steht aufgrund ihrer Herkunft und mehr

15 Ähnlich argumentiert auch Schwaiger (2018: 252): »Rabinowich positioniert Madina nicht zwischen zwei ›Kulturwelten‹, zwischen der Familie auf der einen und der neuen, ›fremden‹ Umgebung auf der anderen Seite. Es ist vielmehr ein Aushandlungsprozess von Identität und Zugehörigkeit, den Rabinowich an der Protagonistin nachzeichnet und mit dem sich Jugendliche (mit und ohne Migrationshintergrund) durchaus identifizieren können.«

noch aufgrund ihrer sozialen und rechtlichen Situation außerhalb des normativen gesellschaftlichen Gefüges, während Laura nach der Scheidung der Eltern und der Affäre ihrer Mutter mit einem Nachbarn zeitweilig ebenfalls zum Opfer gesellschaftlicher Ausschlussmechanismen wird. Beide Mädchen erleben Gewaltausbrüche ihrer Väter und beide übernehmen immer wieder die Rolle der hilflos gewordenen Eltern; so wie Madina als Übersetzerin fungiert, kümmert sich Laura um ihre alkoholranke Mutter, deren Schwierigkeiten sie vor dem Rest der Klasse verbirgt. Darüber hinaus verweist der Text an mehreren Stellen auf die Existenz normativer Weiblichkeitsentwürfe und patriarchalischer Strukturen sowohl im Herkunftsland Madinas als auch in der neuen Heimat. So drängt Lauras erster Freund sie dazu, statt ihrer üblichen zerrissenen Jeans lieber Röcke zu tragen, während Madinas Vater seiner Tochter, ebenfalls mit Verweis auf eine traditionellere Weiblichkeit, das Tragen von Hosen verbietet. Darüber hinaus vergleicht Laura den gewaltsamen Wutausbruch von Madinas Vater angesichts der ›Regelbrüche‹ seiner Tochter mit der in der Vergangenheit liegenden, aggressiven Reaktion ihres eigenen Vaters auf die Affäre von Lauras Mutter. Gleichzeitig legt der Text nahe, dass die Kritik, die Madinas Tante Amina für ihr ›unschickliches‹ Verhalten (die eigenständige Wahl eines Ehemanns) entgegenschlägt, durchaus vergleichbar ist mit der kollektiven sexistischen Ächtung, der Lauras Mutter nach ihrer Affäre ausgesetzt ist, während ihr Liebhaber unbehelligt bleibt.¹⁶

Gleichzeitig konstatiert die Ich-Erzählerin aber immer wieder eine unüberbrückbare Differenz zwischen sich selbst und ihrer Freundin, die sich weniger aus ›kultureller Fremdheit‹ als aus einem nicht kulturgebundenen spezifischen Erfahrungshorizont, nämlich den Erfahrungen der Flucht und der Migration, und damit einem schmerzhaften und zum Teil nicht vermittelbaren Mehr-Wissen ergibt. Auch hier werden die Differenz und das punk-

16 Die Parallelisierung des Handelns von Madinas Vater mit dem der ebenfalls gewaltvoll agierenden männlichen Figuren im Herkunftsland soll offensichtlich die kulturalistische Aufladung der Figur konterkarieren. Es lässt sich allerdings kritisch feststellen, dass Madinas Vater dennoch zum Teil dem problematischen Stereotyp des ›tyrannischen muslimischen Patriarchen‹ entspricht. Gleichzeitig ist die Figur dennoch differenzierter und ambivalenter angelegt und wird immer wieder auch als liebe- und am Ende des Romans als verständnisvoll bzw. zumindest akzeptierend dargestellt. Im Konflikt zwischen Vater und Tochter aktualisiert der Roman darüber hinaus das laut Kaulen (vgl. 1999b: 8) für den traditionellen Adoleszenzroman des frühen 20. Jahrhunderts typische Motiv der Auflehnung gegen ein autoritäres Familienoberhaupt.

tuelle Scheitern der Verständigung durch eine Verräumlichung ausgedrückt: »Es ist doch mehr Raum zwischen uns, der mit Unpassendem gefüllt ist, als ich dachte. Ich will ihr nah sein und sie mir auch, aber da ist dieses andere. [...] [M]anchmal holt es uns einfach ein und ist da, mal kniehoch und mal ein Bergmassiv.« (D 185) Dass die Verständigung zwischen den Figuren immer wieder an ihre Grenzen stößt, mündet dabei aber in *Dazwischen: Ich* nicht in die Resignation; stattdessen scheint das punktuelle Scheitern der Kommunikation integrierbar zu sein und kann durch das beständige Bemühen um Kontakt wenn auch nicht aufgelöst, so doch ausbalanciert werden. Wie zentral die Frage der Instabilität und Dynamik von Differenz- und Ähnlichkeitserfahrungen für den Text ist, wird nicht zuletzt auch über die Schilderung von Madinas Haut verhandelt. Mal wird diese von der Ich-Erzählerin als Marker der Differenz problematisiert, etwa wenn es heißt: »Unsere fremden Häute verraten uns. Manchmal würde ich sie uns gerne abziehen. Wie unsere ganze Vorgeschichte« (D 89). Mal wird die Differenz, z. B. zwischen Madinas und Lauras Haut, dagegen abgeschwächt und schließlich durch die Bemerkung: »Ihre [Lauras; L.B.] Haut fühlt sich an wie meine, die gleiche Temperatur« (D 171), zeitweise aufgelöst. Das Motiv der eigenen Haut, die fremd und doch zugehörig ist, taucht auch auf metaphorischer Ebene auf, wenn Madinas Status in Bezug auf den Rest ihrer Klasse angesprochen wird »Ich wachse langsam an die Klasse an wie ein Stück transplantierte Haut, die endlich nicht mehr abgestoßen wird.« (D 166)

Der Fokus des Textes auf die Relevanz von Erfahrungen und die Dynamik von Fremdheits-, aber auch Nähegefühlen steht einer Vorstellung von Identitäten, die sich nur in Abhängigkeit von monolithischen und damit statischen Kulturkonzepten herausbilden, dabei diametral entgegen. Dementsprechend besitzt *Dazwischen: Ich* gerade in seiner permanenten Infragestellung von festgeschriebenen kulturellen, sozialen, geschlechtlichen Rollenzuweisungen ein durchaus grenzüberschreitendes Potenzial. Dabei ist die emphatische Bewegung des Textes hin zum Überkulturellen und Universellen jedoch nicht ganz unproblematisch, birgt sie doch die Gefahr, die Spezifik von (auch kulturell beeinflussten) Alteritätserfahrungen zu vernachlässigen und über die Protagonistin eine Art Integrationsutopie zu entwerfen, die alles, was zu widerständig bleibt, an den Rand oder – wie die Figur des Vaters – aus dem Land und dem Roman drängt. Die Problematik, wie viel Differenz eine Gesellschaft und auch die Leser:innenschaft des Romans auszuhalten vermag, wird zumindest zum Teil dadurch umschifft, dass der Roman eine Hauptfi-

gur in den Mittelpunkt rückt, der – gerade aufgrund ihrer Jugendlichkeit? – schließlich eine relativ bruchlose Integration möglich zu sein scheint. Wenn die Sachbearbeiterin der Integrationsbehörde Madina am Ende lobend bescheinigt: »Solche wie dich können wir hier gut brauchen« (D 301), dann ergibt sich daraus die unbehagliche Frage, was aber nun mit denen geschehen soll, die eben *nicht* wie die Protagonistin sind – und inwiefern sich hinter den vielen, ostentativ inszenierten Grenzgängen im Roman nicht letztlich auch ein Programm verbirgt, das zwar nicht auf die gewaltsame Vernichtung, wohl aber auf die ›Zähmung‹ und Einhegung von Alteritäten abzielt – ganz so, wie es Madina selbst in ihrer kritischen Lektüre der Minotaurussage als Umgang mit dem ›Monster‹ vorschlägt. Doch auch dies ist nicht eindeutig: Dass die Sachbearbeiterin die Durchsetzungskraft Madinas mit einer lobenden Bemerkung quittiert, rückt auf der anderen Seite ja gerade ihre Widerständigkeit in den Mittelpunkt. Diese verdeutlicht sich noch einmal auf den letzten Seiten des Romans: Madina schneidet sich in einer symbolischen Geste die Haare ab und entledigt sich damit »alle[r] Informationen über den Körper«, die in ihnen gespeichert sind: »Weg damit.« (D 302) Was auf den ersten Blick als reine Abkehr von der Vergangenheit erscheint, wird aber auch als Akt der Selbstermächtigung gegenüber etwaigen Erwartungen in der Gegenwart inszeniert: Madinas Sorge, dass dem Jungen, in den sie sich verliebt hat, ihre kurzen Haare nicht gefallen könnten, schiebt sie mit einem »Egal« (D 301) zur Seite. Das Ende des Romans ist somit – wie für den Adoleszenzroman durchaus typisch – als Neubeginn zu lesen, der eine geradezu märchenhafte Emanzipation von *allen* äußeren Ansprüchen verspricht; den Weg zu einem eigenständigen ›Ich‹, das endlich nicht mehr »dazwischen« steht.

Literatur

Primärliteratur

Rabinowich, Julya. 2018 [2016]. Dazwischen: Ich. München dtv.

Sekundärliteratur

Gansel, Carsten (2003): Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pop-Literatur. In: Text+Kritik. Sonderband: Pop-Literatur, S. 234-257.

- Ders./Pawel Zimniak (2011): Adoleszenz und Adoleszenzdarstellung in der Literatur – Vorbemerkungen. In: Dies. (Hg.): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg, S. 8-13.
- Kämmerlings, Richard (2016): Man sollte uns zwingen, den Flüchtlingen zuzuhören. In: welt.de, 8.2.2016; online unter: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article151957006/Man-sollte-uns-zwingen-den-Fluechtlingen-zuzuhoeren.html> [Stand: 1.7.2021].
- Kaulen, Heinrich (1999a): Fun, Coolness und Spaßkultur? Adoleszenzromane der 90er Jahre zwischen Tradition und Postmoderne. In: Der Deutschunterricht 52, H. 5, S. 325-336.
- Ders. (1999b): Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne. In: 1000 und 1 Buch 14, H. 1, S. 4-12.
- King, Vera (2015): Migration, Interkulturalität und Adoleszenz. Generationale Dynamiken am Beispiel des Romans *Tauben fliegen auf* von Melinda Nadj Abonji. In: Ortrud Gutjahr (Hg.): Interkulturalität. Konstruktionen des Anderen (= Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse; Freiburger literaturpsychologische Gespräche. Bd. 34). Würzburg, S. 141-161.
- Dies./Schwab, Angelika (2000): Flucht und Asylsuche als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. In: Vera King/Burkhard Müller (Hg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Generation, Geschlecht und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg, S. 209-232.
- Palej, Agnieszka (2011): Adoleszenz im (trans)kulturellen Kontext – Bilder der »kulturellen Adoleszenz« in der deutsch-polnischen Migrantenliteratur der Gegenwart«. In: Carsten Gansel/Pawel Zimniak (Hg.): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg, S. 499-509.
- Schwaiger, Silke (2018): Narrationen des Dazwischen. Julya Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen: Ich* als Erzählung der Selbstermächtigung. In: Jahrbuch für internationale Germanistik 50, H. 1, S. 247-257.
- Weinkauff, Gina/Glasenapp, Gabriele von (2010): Modelle des Jugendromans. In: Dies. (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart, S. 118-136.

Von Exits, Grenzen und dem Dazwischen

Alterität, Adoleszenz und Fluchterfahrungen in zeitgenössischen Adoleszenzromanen

Jana Mikota

»Wenn ich Laura nicht hätte, wäre es wirklich schlimm. Aber Glück gehabt, ich habe sie.«

(*Rabinowich 2016: 10*)

Mit diesem Satz erläutert die 15-jährige Madina ihre Freundschaft zu der gleichaltrigen Laura im Roman *Dazwischen: Ich* (2016) von Julya Rabinowich, der zugleich in die Thematik des nachfolgenden Beitrages einführen soll. Im Mittelpunkt steht die Frage, in welchem Verhältnis die literarische Darstellung der Adoleszenz und Flucht/Migration stehen. Seit 2015 bestimmen die Themen Flucht und Integration den politischen, gesellschaftlichen und ebenso den kulturellen Bereich. Auch die Kinder- und Jugendliteratur wendet sich der Thematik zu und seit 2015 erscheinen zahlreiche Bilder-, Kinder- und Jugendbücher, die aktuelle Fluchtbewegungen beschreiben und den Leser*innen unterschiedliche Perspektiven und Fluchtursachen wie Kriege, Vertreibungen, Naturkatastrophen sowie wechselnde politische und religiöse Gründe nennen.¹ 2016 lässt sich, vorsichtig formuliert, als ein Höhepunkt der Literatur zum Thema Flucht benennen, 2017 setzen zumindest kinderliterarische Texte stärker auf Fragen des Ankommens und der Integration, während jugendliterarische Texte sich der Thematik des Nationalismus und der politischen sowie religiösen Radikalisierung widmen. Der folgende Beitrag fokussiert sich auf drei Romane, die 2016 erschienen sind

¹ Die Themen Flucht und Vertreibung sind ein fester Bestandteil der (Kinder- und Jugend-)Literatur und blicken auf eine lange Tradition zurück.

und stellvertretend für jene Texte stehen, in denen es um Flucht und Migration geht. Dabei rücken jugendliche Figuren in den Mittelpunkt, die ihre Geschichte erzählen, die mit und ohne ihre Eltern fliehen müssen und sich in einem neuen Land ein neues Leben erhoffen. Forschungen aus den Fachdisziplinen Soziologie, Pädagogik und Politikwissenschaft betonen die besondere und fragile Situation der geflüchteten Jugendlichen, die sich in der Phase der Adoleszenz befinden und sehr früh in die Rolle von Erwachsenen schlüpfen müssen. Sie erlernen in der Regel die neue Sprache schneller, haben aufgrund der Schulbesuche Kontakt zu Gleichaltrigen und begegnen so täglich der neuen Kultur, werden mit Andersartigkeit konfrontiert und sind zudem einem enormen Wechsel unterworfen: Flucht bedeutet nicht nur Verlust der Heimat, der Sprache, der Freund*innen, sondern auch der Identität sowie eine Unterbrechung des Identitätsprozesses während der Phase der Adoleszenz und ein schnelles Erwachsenwerden. Kontinuität ist ein wichtiger Bestandteil in dieser oft schwierigen Phase – etwas, was den geflüchteten Jugendlichen nicht gegeben ist (vgl. auch Rössel-Cunovic 2006: 205). In der Familie übernehmen sie die Rolle der Erwachsenen. Sind sie ohne Familie angekommen, müssen sie nicht nur um ihre Familie in der Ursprungsheimat oder auf der Flucht bangen, sondern diese mit Geld und/oder sogar mit Papieren unterstützen, damit sie nachkommen können. Für ihre Eltern werden die Jugendlichen zu Anrechner*innen und sprachlichen sowie kulturellen Übermittler*innen, Eltern können aber auch zu einer Belastung werden. Ergebnisse aus der psychologischen und pädagogischen Forschung sowie der Sozialen Arbeit betonen, dass aufgrund dieser schwierigen Bedingungen »langfristig auch die Entwicklung einer seelisch gesunden und reifen Persönlichkeit« der Jugendlichen gefährdet sei (vgl. ebd.).

Für eine gelungene Adoleszenz von Jugendlichen mit Migrations- und Fluchterfahrung spielen unterschiedliche Faktoren eine wichtige Rolle: Motive der Flucht/Migration, aber auch Anerkennung in der Aufnahmegesellschaft und Freundschaften bzw. soziale Netzwerke (vgl. auch Günther 2010: 23). Anders als in der Phase der Adoleszenz von Jugendlichen ohne Migrations- und Fluchterfahrung erleben jugendliche Geflüchtete/Migrant*innen die Krise der Adoleszenz doppelt: einerseits im Abschied von der Kindheit und Abnabelung von den Eltern, andererseits als einen Verlust der Kultur. Jugendliterarische Texte, die über Flucht und Fluchterfahrungen erzählen, nehmen diese soziologischen sowie psychologischen Aspekte auf und erweitern so den Blick auf die Phase der Adoleszenz. Bislang noch zu wenig in den

Fokus gerückt sind die Fragen nach der Verbindung von Flucht/Migration, Ankunft und Weiblichkeit. Exemplarisch sollen die Jugendromane *Dazwischen: Ich* (2016) von Julya Rabinowich, *Grenzlandtage oder Das Glück der Wanderfalter* (2016) von Antonia Michaelis und Peer Martin sowie der Roman *Exit Sugartown* (2016) von Martin Petersen, der 2018 den Heinrich-Wolgast-Preis erhalten hat, genauer beleuchtet werden.

(Weibliche) Adoleszenz: soziologische und psychosexuelle Ansätze

Der Begriff Adoleszenz ist sowohl diachron als auch synchron beweglich und variiert je nach Fachdisziplin – Soziologie, Psychologie, Literaturwissenschaft. Gemeinsam ist den Ansätzen: »Die Besonderheit dieser lebensgeschichtlichen Phase besteht im Mit- und Gegeneinander von körperlichen, psychischen und sozialen Prozessen.« (Flaake/King 2003: 13) Während der Pubertät erfolgt der sexuelle Reifungsprozess, der psychische und soziale Entwicklungen mit sich bringt: »die Ausgestaltung der geschlechtlichen Identität, die Modifizierung des Verhältnisses zu den Eltern und die von ihnen abgegrenzte Gestaltung eigener Liebes- und Arbeitsbeziehungen« (Lehnert 1996: 13). Zugleich bedeutet die Phase der Adoleszenz auch eine Auseinandersetzung mit seiner Ursprungsfamilie, der eigenen Kindheit und die Loslösung davon. Adoleszenzromane sind also zunächst literarische Texte, die von einer Initiation erzählen. Man blickt auf jugendliche Figuren, die zu Beginn einer »emotionalen und kognitiven Krise« (Gansel 2011: 40) stehen. Gansel unterscheidet drei Typen des Adoleszenzromans: klassisch, modern, postmodern, wobei »die Übergänge fließend sind« (Gansel 2010: 178). Unter klassischen Adoleszenzromanen versteht Gansel Texte, in denen sich jugendliche Figuren nicht mehr in die bürgerliche Gesellschaft einordnen wollen und es zu einem Bruch und einem Scheitern der Selbst- und Identitätsfindung kommt. Im modernen Adoleszenzroman sind es jugendliche Figuren, die ebenfalls gegen Normen und Werte der (erwachsenen) Gesellschaft opponieren, aber anders als im klassischen Adoleszenzroman leben sie in einer Welt, in der es für Jugendliche Möglichkeiten gibt, sich auszuleben und auszuprobieren. Der postmoderne Jugendroman entwirft eine »kulturelle Koexistenz verschiedenster Stile« (ebd.: 181), wendet sich dem Konsum zu und erzählt von der Suche nach Erlebnissen. Während im postmodernen Adoles-

zenzroman wie beispielsweise *Faserland* von Christian Kracht von den Privilegierten erzählt wird, so werden Jugendliche aus wirtschaftlich schwachen Familien, aber auch Jugendliche, die sich anpassen möchten, oder jene mit Migrations- oder Fluchthintergrund vernachlässigt. Adoleszenzromane, die sich mit der Thematik der Flucht auseinandersetzen, unterscheiden sich von dieser Typisierung, denn sie zeichnen die komplexe Phase der Adoleszenz unter den erschwerten Bedingungen einer Flucht sowie der Ankunft in einer fremden Gesellschaft nach. Die Protagonist*innen in den Romanen changieren zwischen Anpassung an die neue (westliche) Kultur und der Kultur ihrer Herkunftsfamilie (vgl. etwa den Roman *Im Jahr des Affen*, 2016, von Que du Luu). Die Anpassung an die neue Kultur wird insbesondere von den Eltern und nahen Verwandten kritisch und als ein Akt der Rebellion betrachtet. Die jugendlichen Figuren dagegen sehen in der Anpassung weniger eine Rebellion, sondern auch den Wunsch, nicht aufzufallen. Wie tief dieses Wissen den Figuren einverleibt wurde, zeigt sich auch bereits in der Literatur für jüngere Leser*innen. In dem mehrfach ausgezeichneten Kinderroman *Forschungsgruppe Erbsensuppe: oder wie wir Omas großem Geheimnis auf die Spur kamen* (2019) von Rieke Patwardhan ist eine Protagonistin das geflüchtete Mädchen Lina, das sich nicht traut, alles mit ihren neuen Freund*innen zu unternehmen. Die Angst vor Abschiebung der gesamten Familie ist ihr bewusst, was ein rebellisches Verhalten unmöglich macht.

Zugleich deuten sich, und auch das zeigen die Romane, in der Anpassung an die westliche Welt nicht nur Emanzipationsbestrebungen an, sondern mit der Anpassung geht auch ein Weißsein einher, das von den älteren Familienmitgliedern kritisiert wird. In dem bereits erwähnten Roman *Im Jahr des Affen* wird daher die vietnamesische Chinesin Min, die Hauptfigur des Romans, als »Banane« (Luu 2016: 74) beschimpft. Mit dieser Bezeichnung wird die hybride Identität des Mädchens in der adoleszenten Phase herabgestuft, denn eine Banane ist »außen gelb und innen weiß« (ebd.: 75). Aber Stigmatisierung erfahren die jungen Frauen nicht nur im Ankunftsland und in der Herkunftsfamilie, sondern in zwei der ausgewählten Romane – *Dazwischen: Ich* und *Exit Sugartown* – sind es zudem weibliche Jugendliche, die Fluchterfahrungen machen und eine doppelte Gefährdung erleben: als Geflüchtete und heranwachsende junge Frauen. Gertrud Lehnert kritisiert in ihren Arbeiten, dass weibliche Adoleszenz noch bis in die 1990er Jahre hinein in der Literatur marginalisiert wurde:

Das Thema weibliche Adoleszenz ist in der Literatur allgemein noch immer marginal [...]. Das mag zu tun haben mit der Scham, die ein Phänomen auslöst, das so offensichtlich mit Kontrollverlust zu tun hat: Verlust der Kontrolle über den eigenen Körper, über die eigenen Gefühle, über die sozialen Beziehungen, kurz in jeder Hinsicht. In einer so sehr auf Kontrolle aufgebauten Kultur wie der unseren scheint Kontrollverlust das Schlimmste überhaupt und das mag ein Grund dafür sein, daß – außer in der Jugendliteratur – weibliche Adoleszenz noch immer ein vernachlässigtes Thema ist.²

Sowohl in *Dazwischen: Ich* als auch in *Exit Sugartown* wird die Phase der Adoleszenz mit Verlusten in Verbindung gebracht, denn die Mädchenfiguren verlieren nicht nur ihre Heimat, sondern erleben auch den Zerfall der Familie und Gewalt. Die Forschung selbst betrachtete lange Zeit Migration als »geschlechtslos«, geschlechtsspezifische Aspekte von Flucht und Verfolgung rücken erst langsam in den Fokus der Forschung, und doch dokumentieren insbesondere die Romane eindrucksvoll, wie sehr sich Flucht und Ankunft von Männern und Frauen unterscheiden kann. Während Weiblichkeit und Fluchterfahrung in jugendliterarischen Texten verarbeitet werden und auch in den Fokus der Forschung rücken, wird bislang kaum die Verbindung von Männlichkeit, Flucht und Integration thematisiert. Es wäre interessant, sich die männlichen Figuren und ihre Ankunft in den überwiegend europäischen Ländern konkreter anzuschauen. Wichtige Romane in dem Kontext sind *Über die Berge und über das Meer* (2019) von Dirk Reinhardt oder *Kinshasa Dreams* (2014) von Anna Kuschnarowa.

»Es fühlt sich nach Zukunft an hier«: Ankommen in der Fremde

Dazwischen: Ich erscheint 2016 im Hanser Verlag. Auf der Homepage der Autorin Julya Rabinowich erfährt man, dass der Roman auf einem autobiographischen Hintergrund beruht. Rabinowich kam mit sieben Jahren aus St. Pe-

2 Lehnert 1996: 12 f. Ein Blick in die Datenbank des Instituts für Jugendbuchforschung an der Goethe-Universität Frankfurt zeigt jedoch, dass auch 2020 das Thema unterrepräsentiert ist und die Frage nach Weiblichkeit und Flucht zwar in den Fachdisziplinen wie Soziologie, *Gender Studies* oder Psychologie diskutiert wurde, aber kaum in der (Kinder- und Jugend-) Literaturwissenschaft.

tersburg nach Wien und arbeitet seit 2006 u. a. auch mit Geflüchteten. Ihre Beweggründe, den Jugendroman zu schreiben, liegen hier verwurzelt:

Was ich mir erträume, wäre, dass Jugendliche dieses Buch lesen, die sich vielleicht in ähnlichen Situationen befinden und sich daran festhalten können, dass sie daran Halt finden. [...] Was ich mir auch wünschen würde, dass die anderen, die das nicht betrifft, aber das Buch lesen, dann nachvollziehen können, wie es in einem Menschen aussieht, der so etwas erlebt hat, und wertschätzen können, in einer Friedenszeit zu leben und in einem Land, in dem kein Krieg herrscht. (Rabinowich/Wagener 2018)

Damit fasst sie bereits das zusammen, was in der Literaturdidaktik als eine Funktion der literarischen Texte zur Flucht diskutiert wird. In dem Roman *Dazwischen: Ich* begegnen die Leser*innen der 15-jährigen Madina, die mit ihren Eltern, ihrer Tante und ihrem jüngeren Bruder aus einem nicht näher benannten muslimischen Land aufgrund eines Krieges geflohen ist und seit etwa 18 Monaten in einer Flüchtlingsunterkunft in einem ebenfalls nicht näher bestimmten westeuropäischen Ort lebt. Die Autorin ruft in ihrem Roman somit tradierte Themen der Jugendliteratur auf, bettet sie jedoch in die schwierige Situation der Flucht ein und zeigt die Probleme, wenn kulturelle Unterschiede zusammenkommen. Dabei changiert sie zwischen dem, was einer normativen Jugend entsprechen dürfte, wie die Sorgen um Kleidung, und dem, was für geflüchtete Jugendliche charakteristisch sein dürfte, nämlich Verantwortung, Parentifizierung und Abnabelung aus den kulturellen Kontexten der Ursprungsheimat. Die Autorin denkt Adoleszenz in interkulturellen Kontexten und zeigt so die Schwierigkeiten jugendlicher Heranwachsender mit Flucht- und Migrationshintergrund auf (vgl. auch Hernik-Mlodzianowska: 2019).

Das Leben der Familie lässt sich als eine Warteposition beschreiben, denn sie sind aufgrund der fehlenden Papiere an die Unterkunft gebunden und begeben sich täglich mit der Hoffnung, dass die Papiere kommen, zum Briefkasten. Unterbrochen wird das Warten, wenn Madina zur Schule darf. Bereits zu Beginn macht das junge Mädchen klar: »Wo ich herkomme? Das ist egal. Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von Überall.« (Rabinowich 2016: 7)

Damit steht ihr Schicksal universell für die vielen Geflüchteten auf der Welt. Die Flüchtlingsunterkunft ist eine heruntergekommene Pension, die

ganze Familie bewohnt ein Zimmer, und immer wieder beklagt das Mädchen die fehlende Ruhe. Sie beginnt mit dem Schreiben eines Tagebuchs und hält hier ihre Gedanken und Sorgen fest. Dabei erweist sie sich als eine genaue Beobachterin ihrer Umwelt und erzählt von den Veränderungen sowie familiären Geheimnissen. Immer wieder klagt sie auch über ihre Rolle als heranwachsende Frau und die stärker werdenden patriarchalen Verhältnisse innerhalb der Familie. Sie schildert auch, wie die Familie täglich auf den Asylbescheid der Behörden wartet, von dem Nichtstun zermürbt wird und es immer wieder zu Streitigkeiten kommt.

Madina selbst lebt zwischen zwei Welten, die sie auch versucht, getrennt voneinander zu halten. Einerseits beschreibt sie das Leben in der Pension, andererseits das Leben in der Schule, ihre Treffen mit der besten Freundin Laura. Insbesondere hier zeigt sich die Diskrepanz nicht nur hinsichtlich der Wohnsituation der beiden Mädchen, sondern auch der kulturellen Unterschiede. Es bahnt sich ein Kulturkampf an, der die familiäre Situation belastet.

Und je mehr ich begriff, desto mehr veränderte sich. Und auf einmal ging es Mama und Papa zu schnell. Dann bremsten sie. [...] Es fühlt sich nach Zukunft an hier. In dieser Sprache. In diesem Haus. An diesem Ort. Ich weiß, ich habe eine Zukunft hier. Die will ich nicht infrage stellen. Aber andere Dinge stelle ich infrage. [...] Und dass Rami [der jüngere Bruder; J.M.] immer, immer bevorzugt wird. (Ebd.: 77)

Das Zitat deutet die Veränderungen an und insbesondere die Dopplung in der letzten Aussage unterstreicht, wie sehr das Mädchen unter dem patriarchalen Denken leidet. Sie kann und will sich nicht dem jüngeren Bruder unterordnen. Wie sehr diese Entscheidung irritiert, unterstreicht auch ein Gespräch zwischen dem Vater, der Tochter und der Sozialarbeiterin Frau Wischmann. Vorangegangen ist dem Dialog ein Streit zwischen Madina und ihrem Vater, der in Gewalt endete und von mehreren Menschen beobachtet wurde:

Frau Wischmann erklärt, dass man in diesem Land keine körperlichen Strafen einsetzen darf. Das ist verboten. Das muss mein Vater akzeptieren, und wenn es nicht noch einmal vorkomme, gebe es keine Anzeige. [...]

»Aber Sie können doch nicht Ihren Sohn damit beauftragen, auf die ältere Schwester aufzupassen!« (Ebd.: 172 f.)

Der Vater reagiert entrüstet, entschuldigt sich zwar bei Madina, bleibt aber in seinem genderspezifischen Denken verhaftet.

Die Freundschaft zwischen Madina und Laura kann als eine typische Beziehung zwischen zwei heranwachsenden Mädchen in der Phase der Adoleszenz beschrieben werden, wobei einschränkend festgehalten werden muss, dass sich Madina scheut (und auch schämt), Laura einzuladen oder ihr von ihren Sorgen zu erzählen. Daher drehen sich die Gespräche auch um Dinge aus dem Alltag, um Lauras Beziehungen zu Jungen, und beeinflussen nicht nur Madinas Denken, sondern entlasten sie auch von ihren Sorgen. Aufgrund ihrer Freundschaft, der Begegnung mit Lauras Mutter, kommt es in der Beziehung zwischen Madina und ihrem Vater zum Bruch, denn der Vater erkennt, dass ihm seine Tochter entgleitet, und wird immer strenger. Damit erlebt Madina die Zeit der Adoleszenz als eine mehrfache Störung, und in der Konstellation zu Laura zeigt Rabinowich auch, wie sich die Phase der Adoleszenz von Nichtmigrant*innen und Migrant*innen unterscheidet. Laura muss sich, wie noch gezeigt wird, nicht von ihrer Herkunftsfamilie lösen, sie hat keine Fremdheitserfahrungen sammeln können, kennt aber aufgrund der Scheidung der Eltern auch, was es bedeutet, stigmatisiert zu sein. Als sich ihre Eltern getrennt haben, wurden sie von den Nachbar*innen kritisch betrachtet, es wurde hinter ihren Rücken geredet, und Laura musste erleben, wie ihre Mutter litt. Erst nach einiger Zeit gesteht Laura Madina ihre Erlebnisse und vertieft so auch ihre Freundschaft.

Madina selbst steht, wie der Titel des Romans es programmatisch formuliert, dazwischen: zwischen den Freunden und der Familie, zwischen alten und neuen Rollenmustern und -erwartungen, zwischen der Ursprungsheimat und der neuen Wunschheimat, denn Madina möchte in dem Land bleiben. Eine Rückkehr lehnt sie ab und daher schließt der Roman auch mit den hoffnungsvollen Zeilen »Ich werde dableiben.« (Ebd.: 255) Damit thematisiert der Roman den Abnabelungsprozess einer Heranwachsenden nicht nur aus familiären Kontexten, sondern auch aus ihrer ursprünglichen Heimat und beschreibt das Ankommen in einem neuen Land, das einhergeht mit dem Hineinwachsen in eine neue Identität. Am Ende des Romans schneidet sich Madina die langen Haare ab, denn die Haare speichern auch jahrelang Informationen über den Körper: »Freude. Stess. Krankheiten. Über Jahre. Weg

damit.« (Ebd.: 253) Dieser Akt vollendet ihren Abnabelungsprozess, ihr Signal an die Eltern, insbesondere an den Vater, dass sie ein eigenes Leben hat. Der Akt ist deswegen so bedeutend, weil Madina mit der Beschreibung ihrer Haare auch das Tagebuch beginnt und es mit dem Abschneiden beschließt. So heißt es dort: »Ich habe langes Haar. Bis zur Hüfte.« (Ebd.: 7) Während die Mutter bei ihrem veränderten Anblick nach Luft schnappt, schweigt der Vater. »Ich glaube, er versteht mich« (Ebd.: 254), kommentiert es Madina. Der Abnabelungsprozess, den Gansel als Verstörung, zum Teil auch Zerstörung bezeichnen würde, vollzieht sich im Roman allmählich, ist eng an das Umfeld Madinas gekoppelt und führt im Elternhaus zunächst zu Konflikten, die mit Schmerz und Gewalt verbunden sind. Madina verlangt auch von ihren Eltern, dass sie sich ändern, anpassen, die Sprache erlernen. Während jedoch die Mutter sich dem Anpassungsprozess nicht verschließt, Integrationskurse besucht, sich für das Wohl der Familie immer aufopfert, in der Pension putzt, ist es der Vater, der sich dem neuen Leben verweigert. Parallel zu Madinas Entwicklung, ihrem Wunsch nach einem eigenständigen Leben, geht die Radikalisierung des Vaters einher, der, um seine Identität und seine Familie vor dem Neuen zu bewahren, sich verändert, gläubig wird und die Freiheiten seiner Tochter einschränken möchte.

Die Eltern bemerken die Veränderungen, reagieren hilflos mit Verboten und versuchen sie zu bremsen (vgl. ebd.: 77). Dennoch fühlt sich das neue Leben »nach Zukunft an« (ebd.) und Madina kommt nicht nur mit dem Leben, sondern auch mit der Sprache zurecht und stellt das Verhalten ihrer Eltern immer mehr infrage. Allerdings ist der Prozess mit einem schlechten Gewissen verbunden, denn Madina spürt, »dass ich ein Stück weiter weg stehe als vorher.« (Ebd.: 152) Aber sie fühlt auch die Hilflosigkeit der Eltern und es kommt immer wieder zu Schuldzuweisungen. Der Vater gibt Madina die Schuld, sollte der Antrag auf Asyl scheitern, und damit steht erneut das junge Mädchen zwischen den Stühlen: Sie will sich abnabeln, will Freiheiten haben und muss befürchten, dadurch das Leben ihrer Familie zu gefährden. Zwar ahnt sie, »dass es falsch ist, was er sagt« (ebd.: 151), aber sie kann ihre Rolle nicht verlassen.

Rabinowich nutzt, um die Konflikte narrativ zu zeigen, vor allem die Darstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit. Mit der Darstellung der Weiblichkeit ist der Autorin auch der Diskurs über zwei Generationen von Frauen aus unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten gelungen. Sie stellt mit Laura und Madina zwei Mädchenfiguren gegenüber, die zunächst

aus unterschiedlichen Kulturen kommen. Madina passt sich, wie erläutert, an, will in dem neuen Land bleiben und ihr Leben nach eigenen Vorstellungen leben. Die Mutterfiguren sind ebenfalls als Kontrastpaar zu verstehen, bleiben aber im Vergleich zu der jungen Generation auch am Ende trotz kleinerer Emanzipationsbestrebungen weiterhin als Kontrastpaar bestehen. Aber daneben lernt die Mutter auch, dass Frauen Berufe ausüben, nicht verheiratet sein müssen und Entscheidungen selbstständig treffen. Neben der Deutschlehrerin Frau King, die ihr Nachhilfe gibt, begegnet sie der Sozialarbeiterin, die sie zu Behörden begleitet, und Lauras Mutter. Alle drei sind selbstständig und nicht von einem Mann abhängig. Während jedoch der Vater Madina den Umgang mit Männern verbietet, hier die Gefahren sieht, unterschätzt er die Bedeutung von Frauen während der Phase der Adoleszenz für heranwachsende Mädchen. Es sind vor allem die Begegnungen mit den unterschiedlichen Frauen, die Madina prägen und bestärken, in dem Land zu bleiben, zu lernen und selbstständig zu werden. Dieser Aspekt erscheint mit Blick auf weibliche Migration besonders wichtig, denn während Madina sich nicht zuletzt dank ihrer genauen Beobachtungen emanzipieren kann, wird auch die Mutter beeinflusst und sieht ebenfalls Alternativen zu ihrem früheren Leben.

Der Roman lässt sich auch aufgrund des differenzierten Blickes auf die männlichen Figuren nicht nur im Kontext der Weiblichkeit lesen. Männer lernt Madina vor allem im Heim kennen. Es sind traumatisierte, verlorene Gestalten, die zu Gewalt neigen und sich in der neuen Umgebung nicht zu rechtfinden. In der Welt draußen begegnet Madina dagegen wenigen Männern, sie trifft vornehmlich gleichaltrige Jungen. Lauras Vater ist abwesend, hat die Familie verlassen, und lediglich mit dem Vater von Lynne, einer Freundin von Laura, begegnet Madina einem Mann, der als Gegenmodell zu ihrem eigenen Vater fungieren kann. Lynne lebt in einer Künstlerfamilie. Ihre Mutter war Tänzerin, ihr Vater arbeitet am Theater, und Madina begegnet einer intellektuellen liberalen Gemeinschaft. Lynnes Vater hat einen Migrationshintergrund, stammt aus der Türkei, hat sich aber in Deutschland ein Leben aufgebaut. Madina vergleicht ihn mit ihrem Vater und erkennt, dass ihr Vater im Gegensatz zu Lynnes Vater nicht bleiben möchte. Er versucht sein altes Leben aufrechtzuerhalten, radikalisiert seine Ansichten und vertritt patriarchale Rollenmuster, die in einem Widerspruch zu den Männerbildern stehen, die Madina in der Welt außerhalb der Flüchtlingsunterkunft kennenlernt. Eine wichtige Rolle spielt ihr jüngerer Bruder Rami, der ähnlich wie seine Schwester zwischen den Welten changiert und vom Vater

in die Rolle des Aufpassers gedrängt wird, was wiederum von Madina nicht akzeptiert wird. Rami gibt sich die Schuld, dass er die Erwartungen nicht erfüllen kann, und Madina hält in ihrem Tagebuch fest: »Eigentlich ist er auch arm dran. Papas Ideen sind idiotisch«, und sie befürchtet, dass Rami »daran kaputtgehen wird« (ebd.: 175).

»Genau wie wir«: der Verlust einer Jugend

Ebenfalls 2016 erscheint der Roman *Exit Sugartown* des dänischen Autors Martin Petersen. 2017 wird er mit dem Heinrich-Wolgast-Preis ausgezeichnet und die Jury urteilt, dass Petersen seine Geschichte »ganz ohne Pathos, Moralisation, platte Schuldzuweisung und stereotype Feindbilder, direkt, unmittelbar und schonungslos« (GEW 2017) erzählt. Zwar geht es im Roman wie auch in *Dazwischen: Ich* um die Ankunft in Europa, während jedoch Madinas Abnabelungsprozess beschrieben, der Hauptfigur trotz aller Schwierigkeiten eine Jugend ermöglicht wird, bekommt Dawn in dem Roman *Exit Sugartown* weder eine Jugend noch die Chance eines Neubeginns. Vielmehr verdeutlicht das Geschilderte, wie die Lebenssituation, einhergehend mit Armut und keinen Bildungschancen, zum Tod der heranwachsenden Dawn führt. Erzählt wird die Geschichte als Rückblick, ein Journalist besucht Dawn, die in einem europäischen Gefängnis sitzt, und bittet sie, ihm ihre Geschichte auf ein Tonband zu sprechen. Sie stimmt zu, nimmt Geld für ihre Familie, bewahrt sich die Anonymität, indem sie ihm nicht ihren Namen verrät, sondern die englische Variante nimmt: »Natürlich haben wir richtige Namen, die, mit denen unsere Eltern uns gerufen haben, als wir klein waren, und die auf dem Amt eingetragen worden sind, aber in der Weißen Welt kann sie niemand aussprechen, vielleicht nicht mal lesen, und außerdem kann ich sie hier nicht nennen.« (Petersen 2016: 13)

Die Änderung des Namens ist ein immer wiederkehrendes Motiv in der Literatur, die Flucht, Migration und Ankunft thematisiert. Auch die Hauptfigur in dem bereits erwähnten Roman *Im Jahr des Affen* besitzt zwei Namen: Zuhause wird sie mit Mäi Yü angesprochen, ihre Freundinnen nennen sie, weil die Aussprache einfacher ist, Mini. Zugleich lässt sich eine hybride Identität erkennen, denn einerseits verbindet Dawn mit ihrem richtigen Namen das verlorene Zuhause, andererseits kann das Verschweigen des Namens auch Schutz bedeuten. Aber der Satz deutet auch an, dass man »in der Wei-

ßen Welt« nicht bemüht ist, die Menschen mit ihrer kompletten Geschichte und Identität zu akzeptieren.

Man nimmt den Geflüchteten ihre Identität und damit steht ihre Geschichte stellvertretend für viele andere und wendet sich explizit weiblicher Ausbeutung zu. Dawn lebt in einem ebenfalls nicht näher bestimmten afrikanischen Land. Sie ist ca. 17 Jahre alt, muss sich aber schon seit einigen Jahren um ihre Familie kümmern. Ihre Mutter, die die Familie ernährt hat, ist unvermittelt an Erschöpfung verstorben, der Vater, der seinen Beruf als Schuhmacher nicht ausüben kann, trinkt, und somit kümmert sich Dawn um ihren jüngeren Bruder und ihren Vater. Sie musste die Schule verlassen, träumt aber von einem besseren Leben in Europa, das im Roman nur als »City« bezeichnet wird und für Dawn sowie ihre Freunde eine Art Paradies symbolisiert. Bei ihrer Ankunft in Europa beschreibt Dawn ihre Eindrücke:

Didi saß neben mir auf einem Sitz. Als wir an einer roten Ampel hielten, zog sie mich zu sich. Ich sollte mir etwas ansehen. Ich rutschte auf die Knie und schaute aus dem Fenster. Eine Gruppe Jugendlicher stand an einer Straßenecke. Mit Handys. Genau wie wir. Mit Jeans. Genau wie wir. Die meisten rauchten. Einer hatte ein Skateboard. (Ebd.: 130)

Dawn beobachtet die Jugendlichen, bemerkt Gemeinsamkeiten, Unterschiede in der Mode, und dennoch zeigt diese Beschreibung auch, dass Dawn und Didi einen anderen Abschnitt der Adoleszenz erlebt haben als Gleichaltrige in den europäischen Ländern. Weder Dawn noch Didi erleben diese Phase des Heranwachsens als Zwischenzeit, sondern sie bekommen bereits in jungen Jahren die Rolle der Erwachsenen zugewiesen. Zwar ließe sich insbesondere die Freundschaft zu Didi, die teilweise an die Beziehung zwischen Laura und Madina erinnert, als eine typische Beziehung einer adoleszenten Phase bezeichnen, doch ist diese im Vergleich zu Lauras und Madinas Freundschaft nicht sorglos. Sie kann aufgrund der Situation der beiden Mädchen nicht als eine typische Freundschaft zwischen Gleichaltrigen bezeichnet werden.

Ihre Flucht aus der Heimat ist nur bedingt eine Auflehnung, auch wenn Dawn sich den tradierten Vorstellungen widersetzt und ihren Jugendfreund nicht heiraten möchte. Sie hofft auf eine andere Zukunft in der »City«. Dawn musste bereits früh die Elternrolle übernehmen, ihr fehlen sowohl der gesellschaftliche als auch der soziale Raum, um sich zu entfalten und eigenen Wünschen zu folgen. Auch ihre beste Freundin Didi sieht für sich keine Zu-

kunft. Eine Jugend und damit die Phase der Adoleszenz erleben die Mädchen nur teilweise, wenn sie sich abends mit Freunden treffen, sexuelle Erlebnisse als Ablenkung vom tristen Alltag sammeln. Denn ansonsten arbeiten sie. Schließlich entscheiden sie sich beide, nach Europa zu fliehen, schließen sich einer Gruppe an und erleben die Gewalt der Schleuser. Sie sind als junge Frauen doppelt gefährdet, erleben sexuelle Übergriffe, leiden unter den unhygienischen Bedingungen in den Unterkünften und kommen schließlich nach Europa. Doch auch hier sind sie der Willkür der Männer ausgesetzt, müssen schließlich als Prostituierte arbeiten, um ihre Schulden bei den Schleusern zu bezahlen und ihre Familien zuhause zu ernähren.

Der Roman schildert besonders drastisch die doppelte Belastung der Frauen auf der Flucht und das Zerstören ihrer Träume, denn die Schleuser betrachten nur ihre Körper, verkaufen diese und setzen sie mehrfacher Gewalt aus. Dawn bleibt keine Zeit, sich mit den körperlichen Veränderungen auseinanderzusetzen, aber sie erlebt, dass Männer ihren Körper besitzen möchten. Sie sammelt zwar ihre ersten sexuellen Erfahrungen mit einem Jungen, der sie heiraten möchte, aber sie sehnt sich nicht nach dem Leben, dass sie nach einer Heirat erwartet. Sie möchte eine Ausbildung, wünscht sich ein Leben in Freiheit und muss dann erleben, dass ihre Wünsche nicht realisiert werden. Zwar ähneln sich die Fluchtursachen, denn wie in den meisten Fällen die Jungen und Männer flieht auch Dawn, um sich und ihrer Familie ein besseres Leben bieten zu können. Ähnlich wie in ihrem alten Zuhause erleben die Mädchen jedoch auch einen »Hauch von Freiheit« an jenen Abenden, an denen sie »in die Stadt laufen« (ebd.: 86). Sie spazieren mit Freund*innen durch die Straßen und erhalten so »die Hoffnung« auf ein besseres Leben (ebd.: 87). Weiblichkeit, so könnte man es formulieren, wird für Dawn zu einem Hindernis, denn die Schleuser sehen nur die Frau, nicht den Menschen.

Dawn erlebt, dass sich die Frauen auf der Flucht auch helfen, aber sie bekommt keine (weibliche) Unterstützung im Ankunftsland und kann sich daher nicht aus ihrer ausweglosen Lage befreien.

»Ich bin unter einer Käseglocke aus Sicherheiten aufgewachsen«: interkulturelle Begegnungen

In dem Jugendroman *Grenzlandtage oder Das Glück der Wanderfalter*, den die Autorin Antonia Michaelis gemeinsam mit Peer Martin verfasst hat, wird die Begegnung zwischen einer Jugendlichen aus Deutschland und einem Geflüchteten aus Syrien erzählt. Beide treffen sich auf einer griechischen Insel und abwechselnd werden aus ihrer jeweiligen Perspektive die Ereignisse geschildert. Eine Beziehung deutet sich an, aber zugleich ermöglicht das multiperspektivische Erzählen einen genauen Blick auf die unterschiedlichen Konzepte von Jugend und damit auch Adoleszenz, wobei hier auch kontrastierend männliche und weibliche Adoleszenz einander gegenübergestellt werden. Während in *Dazwischen: Ich* aus der Perspektive des geflüchteten Mädchens seine Erfahrungen in der Fremde geschildert wurden, die Ich-Erzählerin Dawn in *Exit Sugartown* die Brutalität der westlichen Welt erleben muss, treffen sich die beiden Jugendlichen im Roman *Grenzlandtage* in der Fremde und blicken zurück auf unterschiedliche Phasen der Adoleszenz. Im Mittelpunkt steht Jule, 17 Jahre alt, Deutsche und Abiturientin. Sie kommt aus einem liberalen Elternhaus und möchte zwei Wochen in Griechenland verbringen, um sich für den Abistress zu wappnen. Ihre beste Freundin musste aufgrund einer Blinddarmoperation absagen und so tritt Jule die Reise allein an. Sie wirkt naiv, fast kindlich und ist voller Vorfreude auf ein paar Tage am Mittelmeer. Doch bereits bei ihrer Ankunft bemerkt sie Veränderungen, fühlt sich beobachtet und lernt schließlich einen jungen Mann kennen, der voller Geheimnisse ist. Sie nimmt Gerüchte von Geflüchteten auf griechischen Inseln wahr, erkennt aber keine Zusammenhänge zwischen dem jungen Mann und den Gerüchten. Erst nach und nach erschließt sich ihr die ganze Wahrheit, und sie will dem Jungen, der Assam heißt, helfen. Bereits die kursorische Skizze der Figur Jule zeigt, wie privilegiert sie aufgewachsen ist und dass sie auch eine andere Weiblichkeit erlebt hat als Dawn oder Madina.

Parallel und in kürzeren Abschnitten lernen die Leser*innen auch Assams Perspektive kennen. Der Jugendliche blickt auf eine andere Vergangenheit zurück, sucht nach einer neuen Heimat und versucht Jule immer wieder die kulturellen Differenzen zu verdeutlichen.

Damit stellt das Duo Michaelis/Martin auch zwei Konstruktionen von Jugend einander gegenüber: Jule genießt ähnlich wie auch Laura aus *Dazwi-*

schen: Ich Freiheiten, die sowohl Reisen als auch Bildung betreffen. Assam dagegen ist als Geflüchteter eingeschränkt, aber auch in seiner Ursprungsheimat Syrien hatte er als palästinensischer Flüchtling in der zweiten oder dritten Generation kaum die Möglichkeiten, die Jule als selbstverständlich erachtet. Die anfängliche Naivität des Mädchens schwindet und Jule verändert sich im Laufe der Geschichte. Sie spricht mit Assam, lernt weitere Geflüchtete kennen und versucht diese zu unterstützen. Diese Veränderungen werden nicht nur auf der Handlungsebene vermittelt, sondern auch die Sprache wandelt sich. Zu Beginn lebt sie von Bildern und Metaphern und Sätzen wie: »Ich bin unter einer Käseglocke aus Sicherheiten aufgewachsen, und jetzt habe ich mir in den Kopf gesetzt, dass ich einen Typen brauche, der die Welt außerhalb der Käseglocke kennt.« (Martin/Michaelis 2016: 186)

Je mehr Jule jedoch in Assams Welt eintaucht, desto wütender und trauriger wird sie. Fast besessen sucht sie nach Informationen im Internet und fühlt sich machtlos. Sie agiert zwar, aber ihre Aktionen sind nicht durchdacht und werden auch durch ihre Liebe zu Assam bestimmt. Aber die Begegnung mit Assam, die Erfahrungen des Verliebtseins sind der Motor für Jules Interesse und auch Handeln. Damit nutzen Martin/Michaelis die Folie einer Liebesgeschichte, ohne jedoch die Ursachen der Flucht zu verharmlosen. Vielmehr erfährt man von Assam etwas über das Leben in Syrien und auch auf der Flucht. Mit Jule wird den Leser*innen eine Identifikationsfigur angeboten, die erst in der Begegnung mit dem ›Fremden‹ politisiert wird.

Die Fluchthilfe, die Ursachen der Flucht aus Syrien, die Gewalt, der Flüchtlinge – insbesondere Frauen – ausgesetzt sind, sind wichtige und notwendige Themen im Roman. Der Roman zeichnet sich durch zwei Perspektiven auf Adoleszenz nach: Assam wurde eine Jugend versagt, er musste ähnlich wie die anderen geflüchteten Jugendlichen in den vorgestellten Romanen Verantwortung übernehmen. Jule beginnt erst nach der Begegnung mit Assam den Abnabelungsprozess. In Gesprächen mit ihren Eltern deutet sich ihre Politisierung an. In einem Telefonat mit ihren Eltern macht sie ihnen deutlich, dass sie »anfangen [will] zu leben, [...] Dinge selber zu entscheiden und es nicht irgendwelche ... Scheißstaaten tun zu lassen«, denn »[m]it siebzehn ist es höchste Zeit zum Leben« (ebd.: 321). Michaelis und Martin entwerfen die Phase der Adoleszenz ebenfalls als verstörend und deuten die Veränderungen der Jugendlichen Jule und Assam an, wobei sich insbesondere Jule verändert und einen radikalen Weg wählt, um auf Assams Schwierigkeiten aufmerksam zu machen.

Flucht als Thema der Kinder- und Jugendliteratur und die Chancen für den Literaturunterricht

Die Pluralität der Gesellschaft nimmt zu und eine Förderung des Fremdverstehens erscheint daher förderlich. Nach Kaspar H. Spinner gehören Perspektivenübernahme und Aufbau von Empathie zu den wichtigsten Aufgaben des Literaturunterrichts (vgl. Spinner 2006). Zu Recht weist auch Irmgard Honnef-Becker in ihrem Beitrag »Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik« darauf hin, dass die Schule vor neue Aufgaben gestellt ist (vgl. Honnef-Becker 2007: 206). Sie sieht insbesondere die Kinder- und Jugendliteratur als das zentrale Medium, um Ziele wie »Verständnis für das Fremde und den Umgang damit« zu erreichen (ebd.). Kinder sollen die Erfahrungen machen können, dass ihre Mitschüler*innen anders sind, aber daher keineswegs minderwertig. Dass Fremdverstehen zu einer Schlüsselkompetenz gehört, muss an dieser Stelle sicherlich nicht weiter erörtert werden. Vor allem Kinder- und Jugendliteratur spielt hinsichtlich der Sozialisation und Enkulturation eine sehr wichtige Rolle, und daher muss auch diejenige Kinder- und Jugendliteratur, die sich Fragen nach Interkulturalität oder nach Mehrsprachigkeit stellt, immer wieder reflektiert werden.³

(Kinder- und jugend-)Literarische Texte bieten ihren Leser*innen die Möglichkeiten, andere Sichtweisen kennenzulernen, diese zu bewerten und zu kommentieren. Sie treffen hier – und zwar sowohl in der realistischen als auch in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur – auf unterschiedliche Lebensentwürfe sowie Ansichten der Protagonist*innen. Literatur lässt »uns fremde Erfahrungsperspektiven nachvollziehen«, sie setzt »verschiedene Perspektiven miteinander in Bezug« und regt dazu an, »über Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen nachzudenken« (Bobe 2002: 181). Damit – und auch darüber ist sich die Literaturwissenschaft und -didaktik weitestgehend einig – ist die Beschäftigung mit Literatur »förderlich für die Ausbildung des Fremdverstehens« (ebd.). Kinder und Jugendliche sammeln unterschiedliche Erfahrungen mit Kinder- und Jugendliteratur, die hier kurz skizziert werden:

3 In dem Kontext erscheint es zudem wichtig, dass die Lehrer*innen auch jene aktuelle Kinder- und Jugendliteratur wahrnehmen und in ihren Unterricht einfließen lassen.

Fiktionalitätsbewusstsein, Imagination, ästhetische Zeit-Erfahrung, Identifikation, Empathie, Perspektivübernahme und -koordination, das so genannte Fremdverstehen sowie die spezifischen literar-ästhetischen Fähigkeiten der Wahrnehmung von Sprache als Kunst, des Symbolverstehens, des Genrewissens, des kulturellen Gedächtnisses und der Anschlusskommunikation. (Büker/Vorst 2010: 35)

Nach einem textnahen, einem genauen Lesen sowie der Annäherung an die Figuren können Schüler*innen in literarischen Gesprächen festhalten, was sie berührt und welche sprachlichen Gestaltungsmittel sie angeregt haben.

Daher erscheint es vor diesem Hintergrund sinnvoll, die damit verbundenen Themenfelder auch in den schulischen Alltag einzubauen und die Texte für den Deutschunterricht zu erschließen. Es geht mit Blick auf die ausgewählten Beispiele jedoch nicht nur darum, die Fluchtgründe sowie -prozesse nachzuzeichnen und historisch zu erfassen, sondern die Perspektive auf die Bedeutung von Jugend sowie die Phase der Adoleszenz in dieser besonders schwierigen Situation zu weiten. Die literarischen Texte geben den Jugendlichen Namen, eine Biografie, verorten sie in soziale Gefüge und benennen teilweise ihre Beweggründe der Flucht. Sie lösen sie somit aus der anonymen Zahl der Geflüchteten. Damit bekommt Literatur eine wichtige Rolle zugewiesen und die Texte der sogenannten Fluchtliteratur erfüllen »eine doppelte Funktion« (Wrobel/Mikota 2017: 10): Sie sensibilisieren Schüler*innen für aktuelle Fragen, fordern sie mit zum Teil anspruchsvollen und komplexen Themen heraus und eignen sich für das literarische Lernen – etwa hinsichtlich der Perspektivenübernahme. Aufgrund der autodiegetischen Erzählweise entsteht Nähe zu dem Geschilderten, wobei diese Nähe auch mit Distanz verbunden ist, weil die Ich-Erzähler*innen vieles verschweigen, aber auch, weil sie auf eine Jugend zurückblicken, die sich von der westeuropäischen Jugend weitestgehend unterscheidet.

Fazit

Die Autor*innen erzählen in den ausgewählten Romanen, wie es für junge Frauen ist, in ein fremdes Land zu kommen, mit einer neuen Kultur konfrontiert zu werden oder sich in jemanden zu verlieben, der als Geflüchteter nach

Europa gekommen ist. Das Ankommen wird als ein Beginn geschildert, die Figuren müssen sich zurechtfinden.

Dabei thematisieren alle drei Romane auf unterschiedliche Weise die Probleme der Adoleszenz unter den Bedingungen der Flucht. Sie zeigen zudem drei unterschiedliche Schicksale und konfrontieren ihre Leser*innen auch mit unterschiedlichen Konzepten von Adoleszenz. Es existieren jedoch auch Gemeinsamkeiten wie beispielsweise der Wunsch nach einem besseren Leben. Dabei müssen die Mädchenfiguren tradierte Rollenmuster aufbrechen und sich von ihrer Ursprungsfamilie und -kultur lösen. Kontrastierend steht der Roman von Antonia Michaelis und Peer Martin, der eine weibliche Figur einführt, die zwar nicht mit Rollenerwartungen brechen muss, aber im Zusammentreffen mit Geflüchteten das eigene Leben überdenkt. Alle drei Texte beschreiben unterschiedliche Formen der Adoleszenz und der Weiblichkeit. Dabei setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte, schildern, wie tradierte Familienmuster auseinanderbrechen und Frauen auf der Flucht sexuell missbraucht werden. Auch die Ankunft gestaltet sich kompliziert, denn die jungen Frauen werden mit westeuropäischen Rollenmustern konfrontiert, sehnen sich nach Veränderung, doch die Form der Emanzipation ist ein schmerzhafter Prozess. Die Texte verdeutlichen auch, wie wichtig die Ankunft, die familiäre Anbindung und die Aufnahme in der neuen Gesellschaft sind. Madina kommt mit ihrer Familie, löst sich zwar im Laufe der Handlung, kann aber auch mithilfe von Laura im neuen Land ein Zuhause finden. Sie erlernt die neue Sprache, unterstützt so die Eltern und sie steht als positives Beispiel für das Ankommen in einem neuen Land. Ihr Schlusssatz: »Ich werde dableiben.« (Rabinowich 2016: 255), unterstreicht es. Sie wird trotz familiärer Streitigkeit gestärkt, soziale Kontakte helfen ihr. Diese fehlen Dawn, denn sie ist in den Händen der Schleuser, schuldet ihnen Geld und kann sich aus der schwierigen Situation nicht befreien. Ihr Tod macht dies auf eine besonders drastische Weise deutlich. Die Beispiele setzen sich mit Adoleszenz und Migration auseinander, erzählen von den Problemen und Schwierigkeiten und arbeiten mit Kontrastierungen.

Alle drei Romane sind facettenreich, eröffnen für Schüler*innen neue Perspektiven und sind nicht ausschließlich an Leser*innen mit Migrationshintergrund adressiert. Die Leser*innen tauchen in die Geschichten ein, lernen eine andere Welt kennen und müssen diese nachvollziehen können. Zugleich greifen die Romane auch ihnen vertraute Probleme der Adoleszenz auf und erleichtern so auch den Zugang zur Lektüre. Damit eignen sich die Ro-

mane für das interkulturelle Lernen, das im Literaturunterricht viele Lernmöglichkeiten eröffnet. Dabei ist der Begriff Kultur komplex; er kann als »Bearbeitung und Gestaltung der Umwelt verstanden« werden oder sich auf Nationen beziehen, die »durch historische Entwicklungen sowie durch bestimmte Sprachen, Mentalitäten, Kunst- und Lebensformen charakterisiert« (Scherer/Vach 2019: 20) sind. Es ist wichtig, dass sich Individuen oder Gruppen mit unterschiedlichen Wertorientierungen begegnen und austauschen. Solche Treffen können und dürfen überraschen, irritieren und eine Verständigung anregen. Dabei spielt die Literatur, in diesem Falle die Jugendliteratur, eine wichtige Rolle für Jugendliche. Insbesondere die Ich-Erzählperspektive, die große Nähe, aus der erzählt wird, sowie der hohe Grad an Emotionalität ermöglichen so Empathie und fördern einen Austausch über Fragen der Adoleszenz, der Dazugehörigkeit und der Andersartigkeit.

Die hier vorgestellten Texte lassen sich vor allem im Konzept der Interkulturalität einordnen, wobei die Grenzen zur Transkulturalität und Multikulturalität offen sind. Interkulturalität hebt den gegenseitigen Austausch und die Verständigung hervor, es geht also um ein Miteinander, was das Präfix »inter« nahelegt (vgl. auch ebd.: 21). Nach Scherer/Vach handelt es sich um interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur,

wenn von vielgestaltigen Welten und Kulturen erzählt wird, wenn sich unterschiedliche literar-ästhetische und mediale Traditionen in den Texten spiegeln, wenn eine thematische und sprachliche Vielfalt etwa im Hinblick auf kulturell geprägte Symbole, Motive und Bilder zum Ausdruck kommt oder wenn kulturelle Verflechtungen und Überschneidungen sichtbar werden. (Ebd.: 23)

In der sogenannten Fluchtliteratur begegnen die Leser*innen in der Regel unterschiedlichen literarästhetischen Traditionen und einer Vielfalt, die sich vor allem in den Figuren widerspiegelt. Das Lesen dieser Texte eröffnet die Chancen, »andere Welten, Taten kennenzulernen« (Ulich/Ulich 1994: 826) und auch, was Phasen der Adoleszenz sind. Damit können sie über Selbst- und Fremdverstehen und Individualität reflektieren, Geschlechterdiskurse nachzeichnen und das eigene Ich in Beziehung zu dem Erleben der literarischen Figur setzen.

Zugleich begegnen die Schüler*innen Themen, die in der Jugendliteratur unterschiedlich besetzt werden. Während die tradierte Jugendliteratur Bil-

derung, Fragen nach gerechten Bildungschancen kaum bis gar nicht mehr thematisiert, sind es gerade die Romane mit dem Narrativ der Flucht und Integration, die Bildung in ein neues Licht rücken. Sowohl Madina als auch Dawn wissen, dass Bildung auch der Schlüssel zu einer besseren Zukunft ist.

Literatur

Primärliteratur

- Martin, Peer/Michaelis, Antonia (2016): Grenzlandtage oder Das Glück der Wanderfalter. Hamburg.
- Petersen, Martin (2016): Exit Sugartown. Aus dem Dänischen v. Friederike Buchinger. Hamburg.
- Rabinowich, Julya (2016): Dazwischen: Ich. München.

Sekundärliteratur

- Bobe, Catharina (2002): Fremdverstehensförderung mit Kinderliteratur am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit *Ir-gendwie Anders* in der Grundschule. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 54, H. 3, S. 180-187.
- Büker, Petra/Vorst, Claudia (2010): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Winfried Ulrich (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 2: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Baltmannsweiler, S. 21-48.
- Flaake, Karin/King, Vera (2003): Psychosexuelle Entwicklung, Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Frauen. Zur weiblichen Adoleszenz in soziologischen und psychoanalytischen Theorien. In: Dies. (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Weinheim, S. 13-39.
- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin.
- Ders. (2011): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur. In: Ders./Pawel Zimniak (Hg.): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg, S. 15-48.

- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.; 2017): Heinrich-Wolgast-Preis für »Exit Sugartown« [Pressemitteilung], 8.11.2017; online unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/heinrich-wolgast-preis-fuer-exit-sugartown/> [Stand: 1.7.2021].
- Günther, Marga/Wischmann, Anke/Zölch, Janina (2010): Chancen und Risiken im Kontext von Migration und Adoleszenz. Eine Fallstudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5, H. 1, S. 21-32.
- Herník-Mlodzianowska, Monika (2019): »Ich bin eine große Baustelle«. Zur Darstellung von Adoleszenz nach der Flucht in Julia Rabinowichs Roman *Dazwischen: Ich*. In: Colloquia Germanica Stetinensia 28, S. 149-167.
- Honnef-Becker, Irmgard (2007): Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Dies. (Hg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Hohengehren, S. 201-236.
- Lehnert, Gertrud (1996): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Inszenierungen von Weiblichkeit. Weibliche Kindheit und Adoleszenz in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Opladen, S. 7-14.
- Luu, Que Du (2016): Im Jahr des Affen. Hamburg.
- Rabinowich, Julia/Wagener, Julia (2018): Julia Rabinowich über ihren neuen Jugendroman »Dazwischen: Ich« und was für sie Heimat bedeutet [Interview]. In: lesepunkte.de, 29.01.2018; online unter: [https://www. lesepunkte.de/interview/julya-rabinowich-ueber-ihren-neuen-jugendroman-dazwischen-ich-und-was-fuer-sie-heimat-bedeutet/](https://www lesepunkte.de/interview/julya-rabinowich-ueber-ihren-neuen-jugendroman-dazwischen-ich-und-was-fuer-sie-heimat-bedeutet/) [Stand: 1.7.2021].
- Rössel-Cunovic, Marie (2006): Adoleszenz und Identitätsentwicklung von Jugendlichen in Flüchtlingsfamilien. Eine Annäherung. In: Zeitschrift für Politische Psychologie 14, H. 1-2, S. 205-224.
- Scherer, Gabriela/Vach, Karin (2019): Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele. Seelze.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Aspekte literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch 33, H. 200, S. 6-16.
- Ulich, Michaela/Ulich, Dieter (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik 40, H. 5, S. 821-834; online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11111/pdf/ZfPaed_1994_5_Ulich_Ulich_Literarische_Sozialisation.pdf [Stand: 1.7.2021].

Wrobel, Dieter/Mikota, Jana (2017): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 1: Primar- und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler.

Dies. (2017b): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 2: Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.

Adoleszenz, Religion, Gender und Zugehörigkeit

Jüdisch-weibliche Adoleszenz als Alterität in Vanessa F. Fogels *Sag es mir*

Hadassah Stichnothe

1. Einleitung

In den 2010er Jahren sind in zeitlich relativ kurzer Folge Romane von jüdischen Autorinnen in Deutschland erschienen, die der dritten Generation nach der Schoah zugerechnet werden können und in der Literaturkritik teilweise große Beachtung fanden. Hierzu zählen Autorinnen wie Olga Grjasnowa, Mirna Funk sowie die – medial weniger diskutierten – Debütromane von Vanessa F. Fogel und Chana Tzrebiner. So unterschiedlich die Autorinnen stilistisch einzuordnen sind, erzählen sie doch alle von jungen jüdischen Protagonistinnen, die sich in der Phase der (Post-)Adoleszenz befinden und deren Identität eng verknüpft ist mit ihrem Status als junge jüdische Frauen im Deutschland der Gegenwart. In diesen Romanen steht die Erfahrung des Jüdischseins in einem spannungsvollen Verhältnis zum (Nicht-)Deutschsein bzw. dem Kontrast zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf diese Bereiche. In diesen Romanen lässt sich zudem ein durchweg spannungsvolles Verhältnis zur Idee von Heimat, dem Verhältnis zwischen Individuum, Geburts- und Wohnort sowie der Konstruktion von nationaler Identität an sich beobachten. Die Auseinandersetzung hiermit ist bei Fogel und Grjasnowa – und stärker noch bei Funk – an die Entwicklung einer psychosexuellen Identität gekoppelt, die sich durchaus an gesellschaftlichen Konstruktionen von Weiblichkeit reibt oder diese sogar gezielt herausfordert. Dieser Beitrag soll die Dynamik zwischen weiblicher Adoleszenz, Alterität und deren Aushandlung in und über den Raum am Beispiel von Vanessa F. Fogels Roman *Sag es mir* (2010) beleuchten.

Dabei sollen zunächst die Konstruktionen von Identität in Bezug auf den Geburts-, den Aufenthalts- und die Wohnorte der Protagonistin untersucht

werden, bevor auf die Thematik weiblicher Adoleszenz im Spannungsfeld von Sexualität, Körperbewusstsein und gesellschaftlichen Rollenvorgaben eingegangen wird. Als leitendes Erkenntnisinteresse soll die Frage dienen, ob und inwiefern diese Bereiche hier als Ausdruck einer jüdisch-weiblichen Identitätsbildung konstruiert werden.

2. Identitätsverortungen

Wie Dan Diner es formuliert, waren Juden historisch betrachtet stets »eine transnationale, eine multilinguale, vorwiegend urbane Bevölkerung, und sie waren – verglichen mit anderen Völkern – außergewöhnlich mobil« (Diner 2006: 261). Daraus ergebe sich die Spezifik der jüdischen Erfahrung »als [der] Erfahrung einer nichtterritorialen, nicht an einen Nationalstaat gebundenen Bevölkerung der Diaspora« (ebd.: 262). Verschiedene Arbeiten zur jüdischen Literatur heben die Exterritorialität als Merkmal jüdischen (diasporischen) Schreibens hervor, die sowohl im religiösen Selbstverständnis der Galut als auch in der historischen Erfahrung der Juden begründet ist (vgl. u. a. Asgari 2019; Kilcher 2002). Unabhängig von der Frage, ob diese von Diner postulierte transnationale Erfahrung die jüdische Bevölkerung tatsächlich zu »Europäer[n] *avant la lettre*« machte (Diner 2006: 261), soll im Folgenden die These von einer nicht territorialen jüdischen Identitätskonstruktion – freilich ohne ihre Beschränkung auf den europäischen Raum – verwendet werden, um zu untersuchen, ob und wie sich diese Form der Erfahrung in den Arbeiten der hier ausgewählten Autorinnen widerspiegelt. Hierbei wird zudem davon ausgegangen, dass die Spannung zwischen dem Bezug auf einen bestimmten Ort, ein bestimmtes Land und einer diasporischen Gegenwart einer jüdischen Denktradition entspricht, die bereits auf die Torah zurückgeht und die jüdische Literatur bis in die Gegenwart beeinflusst.¹

Vanessa F. Fogels Debütroman *Sag es mir* erzählt die Entwicklung der autodiegetischen Erzählerin Fela als eine Abfolge von Reisen, Grenzübertritten und Migrationen. Die Handlung setzt am Abend vor der Abreise der Protagonistin aus New York ein, das diese in Richtung Deutschland verlassen wird, um von dort aus mit ihrem Großvater Mosha nach Polen zu rei-

¹ Vgl. hierzu Asgari: »Exil und Fremdheitserfahrungen sind in der hebräischen Bibel identitätsstiftend.« (Asgari 2019: 36)

sen. Mosha selbst stammt aus Polen, er und seine Frau haben sich nach dem Zweiten Weltkrieg in einem DP-Camp² – einem Auffanglager für sogenannte *Displaced Persons* – kennengelernt und sind dann in Deutschland »hängengeblieben« (Fogel 2012: 261). Die Reise nach Polen ist für Fela eine Erkundung ihrer Familiengeschichte und damit eine Auseinandersetzung mit der Schoah.

Sag es mir ist ein Reiseroman, dessen verschiedene Stationen stark semantisch aufgeladen sind. Daher sollen diese einzelnen Stationen auf ihre Funktion für die Entwicklung der Protagonistin hin untersucht werden, bevor diese in den Zusammenhang mit dem Gedenken an die Schoah und der Alteritätserfahrung der Protagonistin gesetzt werden.

2.1 Polen, das Land der Toten

Felas Begegnung mit Polen steht unter dem Vorzeichen der Schoah und sie begegnet dem Land, seiner Sprache und deren BewohnerInnen mit tiefem Misstrauen. So blickt sie beim ersten Betreten des Flughafens hinter sich, »um zu sehen, ob ich Fußabdrücke auf diesem verfluchten Boden hinterlasse«, muss aber feststellen: »Es ist der gleiche Beton wie auf jedem anderen Flughafen auf der Welt; er nimmt meine Fußabdrücke nicht auf.« (Ebd.: 32) Fela erlebt Polen als einen Ort, an dem sie der Vergangenheit begegnet, folglich ist es für sie »das Land der Toten« (ebd.: 120), selbst die polnische Sprache hat für sie »immer den Tod symbolisiert« (ebd.: 61). Die Landschaft erscheint aufgrund der internen Fokalisierung durch die Erzählerin als eine vom Tod buchstäblich durchdrungene Topographie: »Wo sie [die Plattenbausiedlungen] aufhören, beginnen die Felder, und das sind die Felder, auf denen man sie verstreute: Jetzt ist ihre Asche tief im Boden vergraben, mit wuchernden Wurzeln, aus denen nichts wächst, die nur immer tiefer und tiefer in den Boden eindringen« (ebd.: 127). Aus der Vernichtung der Familienangehörigen erwächst für die Erzählerin eine fast schon organische Verbindung mit dem Ort, an dem diese geschah. Diese Verbindung ist jedoch nicht fruchtbar, die Zerstörung irreversibel. Positiv konnotiert ist in diesem Raum ausgerechnet der Friedhof, auf dem Moshas Mutter begraben ist und den er »mit der Un-

2 DP-Camps waren Auffanglager, die nach dem Zweiten Weltkrieg von den Alliierten für sogenannte *Displaced Persons*, eingerichtet wurden, also für jene Zivilpersonen, die sich kriegsbedingt nicht in ihrem Heimatland aufhielten und ohne Unterstützung auch nicht dorthin zurückkehren konnten.

gezwungenheit und dem Selbstvertrauen [betritt], das man hat, wenn man sein Zuhause betritt.« (Ebd.: 83) Der Friedhof – im Hebräischen בית עולם, *Bet Olam*, was ›Haus der Ewigkeit‹ bedeutet – ist der einzige Ort in Polen, an dem ein friedliches Gedenken und damit eine positive Verortung möglich ist. Asgari verweist darauf, dass der Friedhof als Foucault'sche Heterotopie sich sowohl in Zeitzeugenberichten als auch in der Literatur der Schoah durch den »periphere[n] Charakter« der Heterotopie auszeichnet, »die von den aktuellen Geschehnissen unberührt bleibt« und daher als Ort weiterhin positiv gezeichnet werden kann (Asgari 2019: 235). Nachdem Mosha und Fela Kerzen für ihre Verstorbenen angezündet haben, verlassen sie »den Friedhof auf einem anderen Weg als dem, auf dem wir gekommen sind; ein Weg voller Wurzeln.« (Fogel 2012: 90) Dies lässt sich zum einen als Verweis auf den jüdischen Brauch lesen, nach einer Beerdigung den Friedhof auf einem anderen Weg zu verlassen, als man gekommen ist, andererseits wird hier die positive Anbindung an einen bleibenden Ort der Erinnerung formuliert: »Der Friedhof dient als Anknüpfungspunkt an die eigene jüdische Vergangenheit. Konzipiert für die Ewigkeit ist er einer der wenigen bleibenden jüdischen Orte nach der Shoah.« (Asgari 2019: 236)

Das gegenwärtige Polen bleibt für Fela hingegen zwar nicht vollkommen unsichtbar, aber letztlich unzugänglich, da seine Erscheinung immer wieder von Bildern der Vergangenheit überlagert wird.

Dennoch ist Polen der Raum, in dem sich für Fela ihre Familiengeschichte erschließt und in dem sie für ihren Großvater zur ZuhörerIn, zur Zeugin seiner Lebensgeschichte wird. Die Aufgabe, Zeugnis abzulegen, ist für die Enkelin belastend und befreiend zugleich, impliziert aber auch die Möglichkeit, sich durch diese Familiengeschichte zu verorten. Daher wird Polen nicht nur als Friedhof inszeniert, sondern auch als (spirituelle) Geburtsstätte der Protagonistin »das Land seiner [Moshas] Geburt, das Land, wo meine Geburt begann« (Fogel 2012: 218). Dies ist nicht nur eine Fortführung des Bildes der (unfreiwilligen) Verwurzelung, das beim Anblick der Felder eingeführt wurde, sondern auch eine (Wieder-)Aneignung eines Raums, der einmal zu den bedeutendsten jüdischen Kulturräumen Europas gehörte. Die Semantisierung Polens in *Sag es mir* sowohl als »Land der Toten« – als Raum des Gedenkens – als auch als Ort kultureller und familiengeschichtlicher Herkunft dient somit der Produktion eines jüdischen Chronotopos, der Gedenken an die Schoah wie auch die Verbindung zu einer eigenen Tradition ermöglicht.

2.2 Deutschland, ein Un-Ort

Während die Topographie Polens in mehreren Passagen des Romans wiederholt beschrieben wird, erscheint Felas Geburtsland Deutschland dagegen auffallend gesichtslos. Zwar ist ihre Identität wesentlich durch Deutschland geprägt, doch wird dieses Land im Roman fast ausschließlich mittelbar erzählt. Zu Beginn des Romans ist Deutschland die Durchgangsstation, auf der sie ihren Großvater zu der gemeinsamen Reise nach Polen abholt. Durch die Wahl des Kapitelnamens »In Deutschland landen, in Polen ankommen« wird bereits angedeutet, dass es sich hier um eine Übergangszone handelt, und der Blick der intern fokalisierten Erzählerin richtet sich ausschließlich auf ihre Verwandtschaft und kaum auf den sie umgebenden Raum. Dennoch ist der Bezug zu ihrem Geburtsort für Fela wesentlich, wie in den zahlreichen analeptischen Einschüben deutlich wird, in denen sowohl Felas Kindheit als auch das Kennenlernen ihrer Eltern und deren Auswanderung nach Israel beschrieben wird. Präsent ist Deutschland vor allem in den Erinnerungen Felas an den letzten Familienurlaub vor der Trennung der Eltern, der eine Rundreise durch Deutschland war.

Im Gegensatz zu der direkten Begegnung mit der Topographie Polens, bewegt sich Fela zwar auch durch Deutschland, aber zumeist getrennt von diesem Land durch Fensterscheiben, Autoscheiben oder ihre eigene Wahrnehmung, die einen »Filter« über die Landschaften legt, der diese »farblos und körnig« erscheinen lässt (ebd.: 141). Dies gilt sowohl für das erinnerte Deutschland als auch für das der erzählten Gegenwart. In dieser ist Deutschland nur außerhalb der Wohnung von Felas Großeltern zu erahnen. Es ist kein Raum, auf den sich die Protagonistin einlässt oder den sie auch nur erzählt. Aus der Perspektive der Wohnung ihrer staatenlosen Großeltern verschwindet Deutschland, wird zu einer schemenhaften Erinnerung.

Eine konkrete Topographie Deutschlands entfaltet sich erst in Moshas Erzählung, der die genauen Stationen seiner Route während der letzten Tage des Zweiten Weltkriegs minutiös aufzählt (vgl. ebd.: 173-175). Die Städtenamen, verbunden durch eine Route von Transporten und Todesmärschen, bilden eine eigene Karte der Vernichtung und des Überlebens. Die Nacherzählung dieser Route ist nicht nur als individuelle Geschichtsschreibung zu verstehen, sondern steht auch literarisch in einer jüdischen Erzähltradition. So wird beispielsweise in Numeri 33:3-50 die Route der IsraelitInnen nach ihrer Befreiung aus Ägypten in einer für heutige LeserInnen frappierend ein-

tönigen Aufzählung der Zwischenstationen nacherzählt, eine Praxis, die der Vergegenwärtigung ebenso dient wie der symbolischen Aufladung einzelner Stationen.

Während Moshas individuelle Karte der Befreiung und Vernichtung durch die Nennung realer Toponyme für Lesende konkret nachvollziehbar wird, bleibt die Schilderung des für die Handlung so bedeutenden letzten gemeinsamen Familienurlaubs im Ungefähren. Hinweise auf die Art der Landschaft, Ortsnamen oder auch nur ein Hinweis auf die bereisten Gegenden fehlen vollständig, die Erzählung konzentriert sich auf den Zerfall der Ehe von Felas Eltern. Bereits zu Beginn des Romans werden durch analeptische Einschübe die Beziehungsprobleme der Eltern in einen ursächlichen Zusammenhang mit deren Verhältnis zu Deutschland gesetzt, das die Mutter bei ihrer Auswanderung nach Israel »liebevoll im Herzen«, der Vater hingegen »hasserfüllt im Herzen« mitnimmt (ebd.: 39). Es ist dieser emotionale Bezug zu Deutschland, der dafür sorgt, dass beide »nie davon loskamen, und darum kam auch ich nie von Deutschland los.« (Ebd.)

Während das Deutschland aus Moshas Erzählung eine nachvollziehbare Topographie aufweist, fungiert das Deutschland der Gegenwart im Roman als topographische Leerstelle und gleichzeitig als Angelpunkt der Bewegung der Figuren. Somit steht es für den nicht auflösbaren Widerspruch einer Konstruktion (nicht) deutscher weiblicher Identität vor dem Hintergrund der Schoah, deren traumatische Erfahrung durch die Generationen fortwirkt.

2.3 Israel – das junge, alte Land

Israel wird hingegen – im Gegensatz zu den »alten« Ländern Europas, Polen und Deutschland – als »junges« Land inszeniert, das zugleich mit der Kindheits- bzw. Jugendphase im Leben der Protagonistin verbunden ist (ebd.: 262). Während Israel für Felas Vater einerseits einen Schutzraum vor antisemitischer Verfolgung darstellt, zum anderen die Verwirklichung des zionistischen Traums, ist es für Fela zugleich ein vom Krieg traumatisiertes Land, »in dem junge Männer Alträume haben bis zu dem Tag, an dem sie sterben, und meistens zu stolz sind, das zuzugeben; wo zu viele Frauen zu früh Witwen, zu viele Töchter Waisen und zu viele Geschwister wieder Einzelkinder werden.« (Ebd.: 197 f.) Dennoch ist Israel für Fela ein mit Hoffnung aufgeladenes Reiseziel, das zudem mit dem Wiedersehen mit ihrer Jugendliebe Lior verbunden ist. Dass Lior kurz vor dem Wiedersehen bei einem Anschlag ge-

tötet wird, mag aus Sicht einer ansonsten realistisch gestalteten Handlungsführung konstruiert wirken, ist jedoch in der Raumsemantik des Romans die konsequente Zusammenführung der beiden Symbolebenen des Topos Israel als Ort jüdischer Zukunftshoffnung wie deren gewaltsamer Enttäuschung.

Entscheidend für Fela ist jedoch die Erfahrung des Andersseins, die sie mit ihrer Zeit in Israel verbindet. Hier ist es gerade Felas deutsche Abstammung, die sie zur Außenseiterin macht und eine Identifikation mit der zionistischen Idee verhindert. Der Holocaust-Gedenktag ist für sie daher ein Tag, den sie fürchtet, da er für sie mit der »Scham« und der »Verlegenheit« über ihre deutsche Herkunft verbunden ist (ebd.: 77). Allerdings lässt Fogel – anders als etwa Grjasnowa und Funk – ihre Protagonistin nicht mit den Idealen der israelischen Staatsgründung brechen. So ist der Unabhängigkeitstag für Fela eine Möglichkeit der Identifikation mit Israel:

Er ließ mich stolz auf Israel sein: Obwohl das Land so vielen Schwierigkeiten gegenüberstand, schaffte es, zu überleben. Der Unabhängigkeitstag erlaubte es Israel, noch einmal als ein Ideal zu existieren – genauso wie im Kopf meines Vaters –, er erlaubte es mir, mich als Teil dieses Ideals zu fühlen. (Ebd.)

Die Identifikation mit dem »Ideal« der Staatsgründung ist jedoch nur vorübergehend und kann das Gefühl des »Fehl-am-Platz-Seins« (ebd.: 71) nicht dauerhaft überdecken. Auch am Ende des Romans verlässt Fela Israel wieder, nachdem sich ihre Hoffnung auf eine Zukunft mit Lior zerschlagen hat.

2.4 New York: positiv konnotierter Raum der Transformation

Während die meisten Orte und Landschaften in *Sag es mir* ambivalente Aufladungen aufweisen, ist Felas Wohnort New York nahezu ausschließlich positiv konnotiert. Der Umzug in die riesige Großstadt entpuppt sich für Fela als Chance zur Neufindung ihres Ichs, der rasterhafte, aber gleichzeitig offene Stadtraum New Yorks wird zur Matrix von transformativer Selbstfindung, die sich im Akt des Laufens vollzieht: »Es war, als erlaubte mir New York, Teile von mir zu verlieren, um ein vollständigeres Selbst zu finden. Ich erlief mir die Stadt, oft wie die ewige Touristin, aber nie wie eine Fremde.« (Ebd.: 225) Fela überwindet in New York das Gefühl des »Andersseins« (ebd.: 71), das ihr in Israel das Aufwachsen schwer gemacht hat. Allerdings wird sie auch hier

das erste Mal mit ihrem Jüdischsein als Marker von Alterität konfrontiert, als ein Bekannter ihr die Frage: »Also bist du Jüdin?!«, stellt:

Ich hatte mein ganzes Leben als Jüdin gelebt, und diese Frage war mir noch nie gestellt worden. Und als sie mir gestellt wurde, verschlug es mir die Sprache, und ich konnte nicht antworten, weil ich zu überrascht war. Zuerst war ich verwirrt, dann beleidigt. Dann verspürte ich das Bedürfnis, stolz »ja« zu sagen, worauf das Bedürfnis folgte, mich zu verteidigen, was wiederum dem Bedürfnis wich, zu verstehen, was meine Religion diesen Jungen anging, den ich erst vor einer Minute kennengelernt hatte. Hätte er gefragt, ob ich mit haselnussbraunen Augen auf die Welt gekommen sei, wäre meine Reaktion eine andere gewesen. (Ebd.: 213)

Die bloße Tatsache, auf ihre Identität als Jüdin angesprochen zu werden, löst bei Fela große Verunsicherung aus. Die Erfahrung, über diesen religiösen Marker definiert zu werden, mithin als »anders« wahrgenommen zu werden, wirkt umso irritierender, als sich Fela zwar ihres Jüdischseins auch als Alterität bewusst ist, sie aber erfahren hat, dass diese Alterität je nach Kontext vollkommen unterschiedliche Formen annehmen kann: »[I]n Deutschland jüdisch zu sein, ist etwas ganz anderes, als in Israel jüdisch zu sein, was überhaupt nicht das Gleiche ist, wie in Amerika jüdisch zu sein. Es war überhaupt nicht das Gleiche, wie in Polen jüdisch zu sein.« (Ebd.: 214) Der Text verweist hier auf die Unmöglichkeit, *eine* jüdische Erfahrung zu postulieren, da diese wie jede andere Identitätskonstruktion im Wandel begriffen und kontextabhängig ist.

In Fogels Roman wird die jüdische Identität der Protagonistin in Bezug zu kulturellen, sprachlichen und nationalstaatlichen Räumen konstruiert, die sie betritt und wieder verlässt. Landesgrenzen sind in Fogels Roman bedeutungstragend, ebenso wie Sprach- und Kulturgrenzen. Die Protagonistin ist dabei an keinen dieser Räume fest gebunden oder ihm im Sinne einer wenn auch nur geistigen Heimat unauflöslich verbunden. Trotzdem lässt sich hier weniger von Exterritorialität als von der Transterritorialität der Protagonistin sprechen, die in Bezug zu ihrer adoleszenten Selbsterfahrung steht. Es geht somit nicht um die Errichtung hermetisch abgeriegelter Räume, sondern das Sich-selbst-Erleben der Protagonistin in Bezug zu diesen Räumen. Identität entsteht hier als relationaler Raum der sich wandelnden Verortung »zwischen« den sprachlichen, kulturellen und nationalstaat-

lichen Räumen. Gleichzeitig ist diese Konstruktion auf eine fast organische Beziehung der Individuen zur konkreten Topographie angewiesen, die im Widerspruch zur Selbstwahrnehmung der Protagonistin steht. So konstruiert Fela sich permanent selbst in Bezug auf den Boden, auf dem sie physisch gerade steht, wobei es nicht um die Metapher der Verwurzelung geht, sondern darum, von diesem Land ›gefärbt‹ zu werden bzw. dieses selbst zu färben (vgl. ebd.: 249). Diese durchaus problematisch anmutende Interdependenz wird jedoch konterkariert durch Felas Bezug zum Wasser als fluider Möglichkeitsraum, in dem sie sich grundsätzlich sicher und wohl fühlt und das somit als Gegenentwurf zu ihren sonstigen Raumbeziehungen und Verortungen fungiert.

3. Alterität als kulturelle Grunderfahrung

Das Aufwachsen in einer mehrheitlich nicht jüdischen Gemeinschaft muss für junge Jüdinnen und Juden mit Alteritätserfahrungen einhergehen, die sich auch in literarischen Darstellungen von Adoleszenz niederschlagen. Die Intensität dieser Erfahrung wird in den eingangs erwähnten Werken der Gegenwartsliteratur durchaus unterschiedlich gestaltet. Allerdings lässt sich feststellen, dass sowohl in den Werken von Grjasnowa und Funk als auch in dem hier untersuchten Roman von Fogel die Alteritätserfahrung zum einen konstitutiv für die ›jüdische Erfahrung‹ der Protagonistinnen ist, zum anderen diese auf mehreren Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten erfahren wird. Dies gilt besonders für den Aufenthalt in der deutschen Mehrheitsgesellschaft, die grundsätzlich als von der Schoah und einem unterschweligen Antisemitismus geprägt gezeichnet wird. Eine Identifikation mit dieser Gesellschaft scheint daher kaum möglich zu sein und wird, wie oben beschrieben, in Fogels Roman nicht einmal als Möglichkeit veranschlagt. Felas Fremdheitserfahrungen beruhen auf ihrer deutsch-jüdischen Herkunft, ihrer Familiengeschichte, die unauflöslich mit der Schoah verbunden ist. Die Fremdheitserfahrung der Protagonistin wird über ihre topographischen Bewegungen verhandelt, die als eine Reihe von (*dis-*)*placements* inszeniert sind.

Auch Felas Aufwachsen ist von der Grunderfahrung der Fremdheit geprägt, die tatsächlich prägend für ihre gesamte Familie ist. Ihre Großeltern bleiben nach dem Zweiten Weltkrieg staatenlos, ebenso wie ihre Kinder. Nach ihrem Umzug nach Israel ist es Felas ungewöhnlicher polnischer Vorna-

me, der von den anderen Kindern als fremd empfunden wird bzw. als »kein richtiger [...] Name« (ebd.: 44). So fragt sich Fela rückblickend, ob sie sich »mit einem richtigen israelischen Namen dort wohler gefühlt« hätte (ebd.: 178). Dies bleibt jedoch fraglich, ist Felas Alteritätserfahrung doch eine grundlegende, die sie dazu bringt sich »nicht zugehörig«, »fremd« zu fühlen (ebd.: 46). Es ist nicht zuletzt Felas Identität als Deutsche, die unter ihren israelischen MitschülerInnen zur Ausgrenzung führt. Das hinterlässt tiefe Verletzungen, als ein Junge sie als »Nazi« beschimpft: »Nazi« war unter israelischen Kindern kein gebräuchliches Schimpfwort, sondern ein Wort, das sich nur auf alles Deutsche und damit alles Üble bezog. Und weil ich Deutsche war, war ich zutiefst verletzt.« (Ebd.: 71)

Das Nichtaufgehen in einer Kultur, einem Ort oder einer Sprache bestimmt wesentlich Felas Erfahrungen und zugleich auch ihre Familiengeschichte. Der Wechsel zwischen diesen Parametern wird zur Notwendigkeit und die dabei empfundene Fremdheit wird letztlich nicht überwunden, sondern von der Protagonistin als positive Identitätskonstruktion neu bewertet. So stellt sie am Ende ihres Besuchs in Polen fest, dass sie mittlerweile auf die Frage: »[B]ist du Jüdin?«, mit demselben »ja« antworten würde, »das ich sagen würde, wenn man mich fragte, ob ich mit haselnussbraunen Augen geboren worden wäre.« (Ebd.: 217 f.)

4. »Hör zu! Du kennst die Geschichte nicht gut genug.«³ Schoah, Zeugenschaft und Erinnerung

Die Reise nach Polen wird von Fela wie auch von ihrem Großvater zum Zweck der Erinnerung unternommen. Es sind die Erinnerungen des Großvaters, die erzählt und von der Enkelin gehört werden sollen, damit diese sie dann verschriftlicht. Das Buch, das Felas Großvater vehement von ihr verlangt, ist ein Dokument und ein sichtbares »Zeichen« gegen das Vergessen, das ihn mit seiner Vergangenheit verbinden wird und gleichzeitig seinen Nachkommen einen Zugang zu dieser erschließt (ebd.: 253). Dass der vorliegende Text als das Buch zu lesen ist, dass Fela für ihren Großvater geschrieben hat, wird zwar impliziert, aber nirgendwo metaleptisch ausformuliert.

³ Ebd.: 189.

Fela selbst sieht sich in der Funktion der »stumme[n] Zeugin«: »Mehr soll, braucht, kann man nicht sein.« (Ebd.: 163) Im Angesicht der schrecklichen Ereignisse der Schoah, die ihr Großvater stellvertretend für seine Generation an sie weitergibt, bleiben der Enkelgeneration nur das schweigende Zuhören und erst später die erinnernde Wiederholung als Gedenken. Das Gedenken, das Wiederholen der Geschichte vorangegangener Generationen ist ein Teil der jüdischen Tradition, die nach der Schoah geradezu essenzielle Bedeutung erlangt hat.

Es ist wichtig zu betonen, dass Fogel hier eine explizite Referenz auf eine jüdische Kulturtechnik verwendet. Die Wiederholung der Erzählung, das Gedenken durch die Wiederholung einer Geschichte sind nicht nur Teil des Gedenkens an die Schoah, sondern entstammen einer religiösen Praxis, die um die stete Verlesung einer Generationengeschichte kreist, als die die Torah letztlich zu verstehen ist, und die noch einmal im zentralen Bekenntnis des Schma Jisrael festgeschrieben ist, in dem das Erzähle-es-deinen-Kindern ein zentraler Teil der Aussage ist und das ebenfalls in ständiger Wiederholung präsent ist. Eine weitere Referenz sind die *memorial books*, die dazu dienen, die Erinnerung an in der Schoah ausgelöschte jüdische Gemeinden zu bewahren und die häufig bewusst als Ersatz für die fehlenden Gräber der Ermordeten stehen (vgl. Bar-Itzhak 2008: 173).

Fela erkennt schließlich, dass es nicht nur das Erzählen, sondern das Aufschreiben der Erinnerung ist, das für Mosha so große Bedeutung hat: »Er benötigt ein geschriebenes Dokument, um sein Leben gültig zu machen.« (Fogel 2012: 235) Das Schreiben als Vergegenwärtigung der Geschichte wird zudem in Bezug zur Tätowierung des Großvaters gesetzt, in dessen Körper sich die Schoah unauslöschlich eingeschrieben hat »[p]lorentiefe Pigmente, die die Landschaft seines Körpers mehr prägen als alle anderen Merkmale, mit denen er geboren ist.« (Ebd.: 135) Das Bild der Körperlandschaft, in die sich die Geschichte einschreibt, wird später wieder aufgenommen, als sich Fela nach Liors Tod ebenfalls eine Tätowierung stechen lässt und diesen Akt ausdrücklich als aktiven Schreibprozess erzählt: »[I]ch lasse die Tinte tief einsickern und meinen Körper zeichnen. So tief wie die Tätowierung meines Großvaters. So tief wie die Tinte, die er auf den Seiten seines Buches haben will.« (Ebd.: 312)

Die ständige Präsenz der Erinnerung an die Schoah bedingt, dass jede Form der Ich-Findung auch in Bezug hierauf gedacht werden muss. Und so

ist es die Verbindung von Familienerzählung und individueller Erzählung, die von Fela als Ich-Findung konstruiert wird:

Ich habe einen Platz für mich selbst in seinen Geschichten gefunden – in seinen Geschichten über Leben und Tod, Vergangenheit und Gegenwart – und ich habe auch Fela gefunden; und es ist ein Platz, der konkreter und realer und zugleich imaginärer ist als jeder andere Platz, und es ist meiner und nur meiner. (Ebd.: 243)

In der Formulierung: »[I]ch habe auch Fela gefunden«, drückt sich die Ununterscheidbarkeit zwischen Ich-Findung und dem Finden der Familiengeschichte, der Geschichte von Moshas ermordeter Schwester Fela, aus. Die Bedeutung der erinnerten Familiengeschichte ist so groß, dass sie von Fela mit dem religiösen Glauben gleichgesetzt wird, wenn sie konstatiert, dass es in der Religion darum geht, »an diese Geschichten zu glauben. An die Geschichten von Generationen.« (Ebd.: 219)

In *Sag es mir* wird das Gedenken als *jüdische Entwicklungsaufgabe* konstruiert, deren Bewältigung essenziell für die Entwicklung der Protagonistin ist. Die Verortung in der Geschichte ihrer Familie ist die Voraussetzung für die (topographische und spirituelle) Weiterreise der Protagonistin nach Israel.

5. Sexualität, Weiblichkeit und Körperkonstruktionen

In *Sag es mir* ist die Alteritätserfahrung der Protagonistin während ihrer (Post-)Adoleszenz verschränkt mit ihrer Körpererfahrung, die spezifisch weiblich codiert ist. Mit Beginn ihrer Pubertät entwickelt Fela eine Essstörung, die zum einen durch ihr negatives Körperbild (sie findet sich zu dick), zum anderen durch ein Gefühl der Entfremdung von ihren Mitschülerinnen ausgelöst wird. Fela empfindet sich körperlich wie seelisch als unpassend, was sich zunächst in radikalem Hungern ausdrückt, das später in eine regelrechte Esssucht umschlägt. Die Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung gehört zu den sogenannten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Remschmidt bzw. Havighurst (vgl. Remschmidt 1992: 139), ist jedoch besonders für adoleszente Mädchen bzw. junge Frauen stark problematisch, da der weibliche Körper weiterhin nach strikten Schönheitsvorgaben beurteilt wird und Abweichungen zu einer gesellschaftlichen Ab-

wertung weiblicher Personen führen können. Dieser Druck resultiert für Mädchen und junge Frauen in westlichen Gesellschaften häufig in einem negativen Körperbild.⁴

Felas Essstörung wird zum Symptom ihrer Alteritätserfahrung in Israel, erfährt jedoch von der Protagonistin eine radikale Umdeutung, als sie erfährt, dass die Schwester ihres Großvaters, nach der sie benannt wurde, in dem Alter, in dem die Protagonistin selbst zu hungern begann, in einem Lager an Hunger starb. Die Magersucht wird zumindest versuchsweise umgedeutet zur körperlichen Manifestation eines transgenerationalen Traumas – eine These, die aus der strikt rationalen Perspektive von Felas Bruder Tom jedoch unhaltbar scheint und zumindest in der Figurenrede zurückgewiesen wird.

Nicht nur die körperliche, sondern auch die psychosexuelle Entwicklung der Protagonistin spielt im Roman eine wesentliche Rolle, sowohl als handlungsmotivierendes Moment als auch als Indikator für deren seelische Verfasstheit. Der Roman beginnt mit der Schilderung von Felas erstem Sex, den sie mit einem fremden Mann in der Nacht vor ihrer Abreise nach Europa hat. Die Erinnerung an diese Begegnung durchzieht den Roman und dient der Protagonistin zur positiven Rückversicherung, aber auch als Gegenbild zur Auseinandersetzung mit dem Tod und der Schoah in Polen. Sexualität wird somit positiv wahrgenommen, als Mittel zur Erlangung eines positiven Selbstbildes.

In der imaginierten Begegnung mit ihrem Jugendfreund Lior, Felas eigentlichem Wunschpartner, artikuliert diese hingegen ihre anhaltenden Selbstzweifel:

Es ist schon fast vorbei, aber manchmal kommt es wieder über mich. Und genau jetzt wünschte ich mir, ich könnte dir einen anderen Körper anbieten, aber dieser hier ist der einzige, den ich habe. Es ist der Körper, den ich für mich gemacht habe.

Also schau weg, aber nicht ganz, und wenn ich es nicht merke, schau mich an. Schau mich weiter an, selbst wenn ich meine Augen schließe, oder wenn du deine schließt, damit dein Blick Teil meines Körpers wird, wie ein Umhang,

4 Wortmann (2007: 10) schreibt: »Die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper führt bei den meisten Mädchen/Frauen nicht zur Akzeptanz weiblicher Körperlichkeit, sondern zur Abwertung.«

den ich niemals abnehme; so dass es mir unangenehm sein wird, deinen Blick nicht auf mir zu spüren (Fogel 2012: 291).

Der »gemachte« weibliche Körper wird somit von der Erzählstimme als das direkte Ergebnis einer sozialen (Körper-)Praxis ausgewiesen, die zugleich Fremdheit und Vertrautheit hervorruft. Der Blick des Geliebten wird als Gefahr wie auch als Möglichkeit der Selbstversicherung herbeigewünscht und als Teil des eigenen Körpers imaginiert. Das schützende Bild des den nackten Körper verhüllenden Umhangs ist jedoch auch ein Bild der Abhängigkeit. Ist es doch weiterhin »der fremde Blick, der Blick des anderen Geschlechts, der dem weiblichen Körper seinen Wert verleiht, und nicht die mit dem eigenen Geschlecht geteilte Liebe zum Körper« (Flaake 2001: 171).

Die Tätowierung, die sich Fela nach Liors Beerdigung stechen lässt, ist eine Fortführung der aktiven Körperpraxis, der Fertigung eines Körpers, der nun bewusst als jüdisch markiert ist:

[I]ch habe mich selbst gezeichnet, mit etwas aus Israel, aus Polen und auch aus Deutschland – ich habe mich selbst mit dem Holocaust gezeichnet und mit den Überlebenskämpfen Israels, die es immer gab und immer noch gibt. Wie mein Großvater habe ich eine Tätowierung, die mich und meinen Körper als jüdisch kennzeichnet. Etwas, das mich kategorisiert, mich vielleicht in Gefahr bringt, etwas, das mich beschützt – ein versteckter Stern, ein Schutzschild. Mein Körper, meine Leinwand – ich habe ihn verletzt, ihn geschmückt, ich habe Besitz von ihm ergriffen. (Fogel 2012: 328)

Felas Körper erscheint hier »als Medium der Erinnerung, der Einschreibung, Speicherung und Transformation kultureller Zeichen« (Öhlschlager 2005: 230) als Ausdruck der jüdischen Identität seiner Trägerin, die durch Verletzung einerseits, aber auch durch eine positive Identifikation mit ihrer Herkunft gekennzeichnet ist. Der Davidstern, den sich Fela in die Nähe ihres Intimbereichs tätowieren lässt, ist als ein polyvalentes Zeichen zu lesen. Zum einen wird durch den Vergleich mit Moshas Tätowierung die Assoziation mit der Schoah und der Stigmatisierung von Jüdinnen und Juden durch den »Judenstern« aufgerufen. Gleichzeitig ist er ein Symbol für jüdische Identität und sein ursprüngliches Signifikat tatsächlich ein Schutzschild (*Magen David*, die hebräische Bezeichnung des Davidsterns, bezeichnet wörtlich den – angeblich sternförmigen – Schild von König David). Der Stern ist somit gleich-

zeitig ein Zeichen von Identität und Alterität, der so gezeichnete Körper »ein Produkt miteinander konkurrierender oder sich gegenseitiger verstärkender Diskurse der Wahrheitsfindung« (ebd.: 228).

6. Ausblick: jüdisch-weibliche Adoleszenz und Alterität

In *Sag es mir* entwirft Fogel das Bild einer spezifisch weiblich-jüdischen Adoleszenz, die geprägt ist durch die Beziehung zu unterschiedlichen nationalen, kulturellen und sprachlichen Räumen. Der Roman verschränkt die adoleszente Alteritätserfahrung mit der Erfahrung und der Produktion eines Raumes, der als spezifisch ›jüdisch‹ gelesen werden kann. Diese Räume sind geprägt durch die Erfahrung der Fremdheit und entsprechen somit jenen »Other spaces« oder »Jewish spaces«, die laut Brauch et al. »are characterized by a deep-seated internal and external translocality and transculturality, entangled and interconnected with their respective environments as well as with other spaces throughout the world.« (Brauch/Lipphardt/Nocke 2008: 3) Die Bewegung durch diese Räume entspricht – entlang der Konventionen der Adoleszenzliteratur, die Selbstsuche bevorzugt als Reise inszeniert – der inneren Entwicklung der Protagonistin. Im Kontext einer Tradition weiblicher Adoleszenzliteratur ist zu bemerken, dass auch in Fogels Roman die Selbstfindung an die psychosexuelle Entwicklung der Protagonistin gekoppelt ist. Felas Realisierung, dass sie Lior liebt, ist als Teil ihres Reifungsprozesses, mithin ihrer ›Frauwerdung‹, inszeniert. Dieser offensichtliche Rückgriff auf eine Konstellation der (trivialen) Mädchenliteratur, die seit der Entstehung des Backfischromans fest etabliert ist, sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich hier um eine durchaus interessante Variante dieser Konstellation handelt. Der Tod des Geliebten, den die Protagonistin erleidet, an dem sie aber auch reift, ist schließlich ein Element zahlloser ›männlicher‹ Adoleszenz- und Initiationserzählungen. Dies ist besonders bemerkenswert, da Fogel nicht die einzige Autorin ist, die dieses Motiv verwendet. Schon in Adrienne Thomas' weiblichem Adoleszenzroman *Die Katrin wird Soldat* ist die Entdeckung der Liebe zu einem Mann verschränkt mit dem Erwachen eines politischen (in dem Fall pazifistischen) Bewusstseins auf Seiten der Protagonistin. Katrin freilich gelingt es nicht, den Verlust zu überwinden. Sie verzweifelt an der hierdurch manifest gewordenen Sinnlosigkeit des Krieges und erkrankt schließlich. Der Text lässt wenig Zweifel daran, dass die

Pneumonie, an der Katrin stirbt, als ein Erkrankten an den Umständen zu lesen ist: »[V]ielleicht bin ich nur so krank, weil du nicht wiederkommst – nie wiederkommst«, schreibt die Protagonistin in dem letzten Tagebucheintrag vor ihrem Tod (Thomas o. J.: 326).

Auch Mascha Kogan, die Protagonistin aus Olga Grjasnowas Roman *Der Russe ist einer, der Birken liebt*, verzweifelt letztendlich am Tod ihres Freundes Elias, und das offene Ende schließt auch den Tod der Protagonistin nicht aus (vgl. Grjasnowa 2017: 284). Die Verbindung von Liebeserwachen und Todeserfahrung gehört zum einen sicherlich zu den Konventionen jener Literatur, die sich mit dem Erwachsenwerden beschäftigt (vgl. u. a. Trites 2000; Freese 1998), aber auch in der Kurzformel von Eros und Thanatos zu den verbreiteten Denkfiguren moderner westlicher Literatur. Dennoch lassen diese wenigen Beispiele bereits die These zu, dass sich in der jüdisch-weiblichen Adoleszenzliteratur eine spezifische Erfahrung von erotischem Erwachen unter dem Druck widerstreitender Rollenkonventionen einerseits und oftmals existenzieller Bedrohung andererseits ausdrückt, die die Geschichte junger Jüdinnen in den letzten zwei Jahrhunderten geprägt hat.

Literatur

Primärliteratur

Fogel, Vanessa F. (2012): *Sag es mir* [2010]. Aus dem Amerik. v Katharina Böhrmer. München.

Grjasnowa, Olga (2017): *Der Russe ist einer, der Birken liebt* [2012]. München.

Tomas, Adrienne (o. J.): *Die Katrin wird Soldat: ein Roman aus Elsass-Lothringen* [1930]. Berlin.

Sekundärliteratur

Asgari, Marjan (2019): *Makom – deterritorialisert. Gegenorte in der deutschsprachigen jüdischen Literatur (= Probleme der Dichtung. Studien zur deutschen Literaturgeschichte. Bd. 54)*. Heidelberg.

- Bar-Itzhak, Haya (2008): Poland. A Materialized Settlement and a Metaphysical Landscape in Legends of Origin of Polish Jews. In: Julia Brauch/Anna Lipphardt/Alexandra Nocke (Hg.): *Jewish Topographies. Visions of Space, Traditions of Place*. Burlington, S. 161-180.
- Diner, Dan (2006): Imperiale Residuen. Zur paradigmatischen Bedeutung transterritorialer jüdischer Erfahrung für eine gesamteuropäische Geschichte. In: Daniel Weidner (Hg.): *Figuren des Europäischen. Kulturgeschichtliche Perspektiven*. München, S. 259-274.
- Flaake, Karin (2001): *Körper, Sexualität und Geschlecht. Studien zur Adoleszenz junger Frauen*. Gießen.
- Freese, Peter (1998): *Die Initiationsreise. Studien zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman*. Tübingen.
- Kilcher, Andreas B. (2002): Exterritorialitäten. Zur kulturellen Selbstreflexion der aktuellen deutsch-jüdischen Literatur. In: Sander L. Gilman/Hartmut Steinecke (Hg.): *Deutsch-jüdische Literatur der neunziger Jahre. Die Generation nach der Shoah*. Berlin, S. 131-146.
- Lipphardt, Anna/Brauch, Julia/Nocke, Alexandra (2008): Introduction: Exploring Jewish Space. An Approach. In: Julia Brauch/Anna Lipphardt/Alexandra Nocke (Hg.): *Jewish Topographies. Visions of Space, Traditions of Place*. Burlington, S. 1-23.
- Öhlschläger, Claudia (2005): Gender/Körper, Gedächtnis und Literatur. In: Astrid Erll/Ansgar Nünning (Hg.): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven (= Media and Cultural Memory/Medien und kulturelle Erinnerung. Bd. 2)*. Berlin, S. 227-248.
- Renschmidt, Helmut (1992): *Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart.
- Trites, Roberta Seelinger (2000): *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City.
- Wortmann, Christina (2007): Der Wandel von Leitbildern in der Mädchenliteratur. In: *Mythos-Magazin 10*; online unter: http://www.mythos-magazin.de/methodenforschung/cw_maedchenliteratur.pdf [Stand: 1.7.2021].

Milch, Maracujasaft und Mondkuchen

Weibliche Adoleszenz aus interkultureller Perspektive in Susanne Hornfecks *Mulan – Verliebt in Shanghai* und Stefanie de Velascos *Tigermilch*

Stefanie Jakobi

1. Vom eigenen Paratext zum Textkorpus: Essen als interkulturelle und generationspezifische Markierung

Der Untertitel des vorliegenden Beitrages skizziert seinen thematischen Fokus, der auf einer vergleichenden Auseinandersetzung der zu besprechenden Texte – Susanne Hornfecks *Mulan – Verliebt in Shanghai* und Stefanie de Velascos *Tigermilch* – liegt. Der theoretische Hintergrund ist bestimmt durch die Begriffe Interkulturalität, Adoleszenz und Weiblichkeit. Der Titel verweist jedoch auf noch einen weiteren Aspekt, der sich ebenfalls in der Schnittmenge aus Interkulturalität und Adoleszenz verorten lässt und die beiden zu besprechenden Romane eint. Gemeint ist der Fokus auf Essen und Trinken als Marker von kultureller Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit einerseits und Abgrenzung zwischen den Generationen andererseits. So bestimmen Christine Bierbach und Gabriele Birken-Silverman (2008: 136) neben »Kleidung, Sprache und Musik« – Abgrenzungsmechanismen, die sich ebenso in den beiden Romanen finden – auch »kulinarische Vorlieben« (ebd.) als Kennzeichen von Adoleszenz (vgl. ebd.). In *Tigermilch* und *Mulan* sind Mondkuchen, Mixgetränke und andere Lebensmittel nicht nur Symbole einer sich abgrenzenden Generation, sondern sie stehen dezidiert im Spannungsverhältnis von Adoleszenz und kultureller Zugehörigkeit. Die zu Beginn der Narration gegen ihre zweifach codierte Herkunft rebellierende Mulan kann sich einzig mit dem Essen aus dem Heimatland ihrer Mutter anfreunden:

Es gab Reismudeln mit Hackfleisch [...]. Dazu kurz gebratenen Spinat mit viel Knoblauch, einen knusprig gebratenen Fisch und zum Schluss, wie das in China üblich war, die Suppe. Genau die simple Hausmannskost, die auch Mama zu Hause kochte. Das einzig Chinesische, wohingegen Mulan nie aufbegehrt hatte, war das Essen. (Hornfeck 2016: 24)

Gleichsam scheitert sie zu Beginn ihrer Reise nach Shanghai und damit in die Vergangenheit ihrer Mutter mitunter nicht nur an der Aussprache der jeweiligen Lebensmittel, sondern vielmehr auch an ihrer Aufnahme: »Sie war hier nicht nur Analphabetin, sie konnte nicht mal ordentlich essen.« (Ebd.: 56) Als ein solcher »identitäre[r] Marker« (Bierbach/Birken-Silvermann 2008: 136) fungiert Essen ebenfalls in de Velascos *Tigermilch*, da der Wunsch der Protagonistin Jameelah, »deutsch« zu werden oder eher in Deutschland zuhause zu sein, ebenfalls kulinarisch übersetzt wird: »Kartoffelparty. Haben Orkhan und Tayfun auch gemacht, wie in diesem einen Film, weißt du. Bei der gibt es nur Sachen aus Kartoffeln zu essen.« (Velasco 2015: 14) Die Auswahl der zu untersuchenden Texte beruht dabei auch auf dieser Auszeichnung des Essens als generationsspezifischer und interkultureller Marker, vornehmlich jedoch auf ihrem Fokus auf weibliche (adoleszente) Figuren.

Im Folgenden sollen jedoch weniger die Gemeinsamkeiten der beiden Texte im Fokus stehen, sondern eher die Unterschiede, die sich in diesen aus dem Spannungsfeld von Interkulturalität, Adoleszenz und Weiblichkeit ergeben.

2. Interkulturelle Adoleszenz - adoleszente Interkulturalität

Zwar verdeutlicht der Titel des Sammelbandes und die Einführung in diesen bereits die potenzielle und potenziell produktive Verbindung von literarisierter Adoleszenz und (interkulturellen) Alteritätserfahrungen, dennoch soll diese Verbindung kurz expliziert und um eine gendertheoretische Komponente ergänzt werden. Diesbezüglich soll zunächst das dem Beitrag zugrundeliegende Adoleszenzkonzept dargelegt werden, um erste Anknüpfungspunkte für eine interkulturelle Betrachtung einerseits und einen gendertheoretischen Zugriff andererseits sichtbar zu machen. In Bezug auf den Diskurs zur literarisch inszenierten Adoleszenz ist zunächst das semantische Feld zu benennen, das durch diesen aufgemacht und fortgeschrieben

ben wird. Es ist nicht allein Carsten Gansel, der in diesem Zusammenhang von der »Phase einer ›emotionalen und kognitiven Krise« (Gansel 2011b: 40) spricht und diese mit der »Kategorie der Störung« (ebd.: 41) überschreibt – eine Kategorie, die er positiv zu besetzen sucht (vgl. ebd.). Vielmehr finden sich solche Auszeichnungen der Adoleszenz in zahlreichen Definitionsversuchen. So spricht Maria Nikolajeva von der Adoleszenz als einer »dynamic and turbulent phase« und schreibt der Adoleszenzliteratur zudem das Potenzial zu, ihren Leserinnen und Lesern »somewhat accurate potrayals of selfhood« zu vermitteln (Nikolajeva 2014: 86). Ähnlich emphatisch zeichnet auch Lydia Kokkola die Adoleszenz aus: »It's a period of *sturm and drang* which offers enormous creative potential. It's a time when identity issues are foregrounded and its successful completion is marked by the formation of a stable identity and acceptance of adult responsibilities.« (Kokkola 2013: 2; Hervorh. i.O.) Alle drei Definitionsversuche betonen gleichermaßen die »Regellosigkeit« und durch »Grenzüberschreitungen« (Gansel 2011b: 40) geprägte Natur der Adoleszenz und das mit ihr verbundene Potenzial. Gansel expliziert, »dass der Begriff Adoleszenz besonders dort zur Anwendung kommt, wo es darum geht, ›Entwicklungsprozesse im Verhältnis zu Entwicklungspotenzialen« zu qualifizieren.« (Ebd.: 28)

Im Vordergrund dieser »Entwicklungsprozesse« steht jeweils die abgeschlossene Individuation, die »stable identity« (Kokkola 2013: 2) der Adolescentin und des Adoleszenten, die sich nach Gansel in verschiedene Entwicklungsaufgaben übersetzen lässt: »Ablösung von den Eltern; die Ausbildung eigener Wertvorstellungen (Ethik, Politik, Kultur usw.); das Erleben erster sexueller Kontakte; das Entwickeln eigener Sozialbeziehungen; das Hineinwachsen oder das Ablehnen einer eigenen sozialen Rolle.« (Gansel 2011b: 40)

Anhand dieser Entwicklungsaufgaben lässt sich die Verbindung von Adoleszenz und interkulturellen Fragestellungen produktiv nachzeichnen. Die von Gansel benannte »Ablösung von den Eltern« (ebd.) ist nicht allein als eine räumliche Trennung zu verstehen, sondern auch als Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfs, die durchaus kulturelle Fragestellungen berühren kann, wie Vera King und Hans-Christoph Koller betonen, wenn sie proklamieren, dass es sich bei der Adoleszenz um eine Lebensphase handele, »in der im Übergang von der Kindheit zu Positionen des Erwachsenenseins Welt- und Selbstverhältnisse umgestaltet werden, das heißt biographische, insbesondere auch familiäre Erfahrungen transformiert und Lebensentwürfe neu gebildet werden.« (King / Koller 2006: 9) Während an dieser Stelle ein Stück weit

das Potenzial der Adoleszenz durch kulturelle Differenzen überformt wird, da »Selbst- und Fremdbild miteinander und gleichzeitig« entstehen, können interkulturelle (und durch Migration bedingte) Erfahrungen auch Einfluss auf Entwicklungspotenziale haben, wenn »im Verlauf der Adoleszenz über Bildungskarrieren zahlreiche Weichen für berufliche Möglichkeiten und spätere soziale Platzierungen im Erwachsenenleben gestellt [werden] – und somit auch für die Transformation oder Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Kontext von Migration.« (Küchenhoff 2015: 24)

Für King und Koller überlagern sich Adoleszenzprozesse somit mit migrationspezifischen Prozessen, da in beiden Lebenskontexten die »Transformatio[n] von sozialen Identitäten und Weltbezügen« (King/Koller 2006: 10) im Vordergrund steht und damit gleichsam die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und der Umwelt (vgl. ebd.).

Diese durch diffizile Wechselwirkungen geprägte Beziehung herauszuarbeiten und abzubilden ist dann die Aufgabe literarischer Texte, wollen sie, wie Nikolajeva betont, ein »somewhat accurate potraya[l] of selfhood« (Nikolajeva 2014: 86) liefern und zeigen, dass sich »migrationsspezifisch[e] Herausforderungen mit den Herausforderungen der Adoleszenz überlagern und so dazu führen können, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Adoleszenz unter ganz besonderen Bedingungen erleben.« (Koller 2006: 182) Zu dieser Verdopplung von Transformationsprozessen (vgl. Dawidowski 2015: 21) kommt jedoch im Rahmen der zu besprechenden Texte noch eine weitere Anforderung, die sich aus einem gendertheoretischen Anspruch ergibt und in den Fokus zu stellen sucht, inwiefern die ausgewählten Texte nicht allein eine durch interkulturelle Fragestellungen geprägte Adoleszenzerfahrung literarisieren, sondern vielmehr auch eine dezidiert weibliche.

3. Weibliche Adoleszenz aus interkultureller Perspektive

Marie E. Brunner führt an, dass Migration als Zustand des kulturellen Dazwischens nicht allein Adoleszenz problematisiert, sondern insbesondere die weibliche Adoleszenz (vgl. Brunner 2005: 97). Brunner gendert somit Adoleszenz vor einer interkulturellen Perspektive, ein Zugriff, den auch Dawn H. Currie wählt und für die Analyse literarischer Texte nutzbar zu machen sucht: »Treating texts as representation helps us see how gendered identities such as adolescent femininity are cultural constructions.« (Currie 2015: 17)

Neben dieser Bestimmung der Achse der begrifflichen Triade aus Interkulturalität, Adoleszenz und Weiblichkeit lässt sich jedoch auch literarisch inszenierte Adoleszenz selbst bereits als gegendertes Konzept begreifen. Die von Gansel (2011b: 40) so benannte »Ablösung vom Elternhaus«, die »radikale Lösung aus familiären Bindungen [als; S.J.] Voraussetzung für die Persönlichkeitsentfaltung eines Adoleszenten« (Nogal 2014: 32 f.), ist Gerda Nogal zufolge zwar als Grundlage für die Individuation des Adoleszenten zu verstehen, jedoch nicht zwangsläufig für die der Adolescentin. Weibliche Adoleszenz bzw. ihre literarischen Inszenierungen sind gemäß Nogal nicht durch einen »Abbruch, sondern [durch; S.J.] eine gewisse Umgestaltung der Beziehung zum Elternhaus« (ebd.: 33) gekennzeichnet und unterscheiden sich dadurch von ihren männlichen Konterparts. Die im Rahmen der Adoleszenz »angestrebte Autonomie« von der Elterngeneration und ihren Vertreterinnen und Vertretern lässt sich nach Nogal in »Veränderungen in der Relation zum Elternhaus bei ihrer gleichzeitigen Aufrechterhaltung« (ebd.) übersetzen, die emotionale Bindungen zulässt.

In Bezug auf die Konstellation aus kultureller Zugehörigkeit, Adoleszenz und weiblichen Figuren ließe sich die benannte Entwicklungsaufgabe abschließend somit nicht als ein Ablösen bestimmen, sondern womöglich als ein Ankommen, als ein Dazugehören, als ein Auflösen des Zustandes des Dazwischen-Seins, des Dazwischen-Stehens.

Auf eben dieses Verhältnis hin sollen beide Texte im Folgenden untersucht werden, um zu überprüfen, ob die von Nogal aufgestellten Beobachtungen sich wiederfinden lassen, durch einen interkulturellen Zugriff verschoben werden oder nicht etwa auch zu problematisieren sind. Lassen sie sich womöglich als Ausdruck einer kontinuierlichen Einschränkung eines weiblichen Entfaltungsraums lesen und werden den weiblichen Figuren somit Grenzen gesetzt, die von diesen nicht überschritten werden oder nicht überschritten werden dürfen? Die weiblichen Figuren, die sich nach Nogal nur bedingt ablösen, sondern in veränderten Konstellationen gebunden bleiben, sind dann möglicherweise nicht »simply reflections of what adults think adolescents are actually like, but rather a means by which adults can express their hopes, beliefs and fears about what teenagers could and might be like, and what the wider social implications of this might be.« (Kokkola 2013: 11) Oder ermöglichen es die kulturellen Alteritätserfahrungen den weiblichen Figuren doch, auch die gegenderten Grenzen zu überschreiten?

4. »Das Beste aus zwei Kulturen«¹: Susanne Hornfecks *Mulan*

Im Kontext der Auseinandersetzung mit Hornfecks *Mulan* soll zunächst die Frage beantwortet werden, wie Adoleszenz in diesem »moderne[n] Backfisch-Roman« mit »exotischer Kulisse« (Riemhofer 2015: 2) sowohl aus interkultureller als auch aus gendertheoretischer Perspektive verhandelt wird. Eingeführt wird diese Perspektive zunächst über einen Generationenkonflikt, der sich gleichsam auch als interkultureller Konflikt darstellt: Das Aufbegehren der 15-jährigen Protagonistin Mulan gegen den von ihrer aus Shanghai stammenden Mutter eingeforderten Chinesischunterricht: »Chinesisch war die Kindersprache, die sie mit ihrer Mutter verband. Doch dann war der Punkt gekommen, an dem die deutsche Mulan kein Kind mehr sein wollte und schon gar keine Chinesin. Damit hatte der ganze Ärger begonnen.« (Hornfeck 2016: 67)

Die semantische Bestimmung des Chinesischen als »Kindersprache« (ebd.) belegt an dieser Stelle die Ambivalenz von Mulans Widerstand gegen den Chinesischunterricht, der eben nicht allein dem Wunsch entspricht, »so deutsch wie möglich« (ebd.: 39), sondern auch kein Kind mehr zu sein (vgl. ebd.: 67). Das Sich-zur-Wehr-Setzen gegen die eigene, durch zwei kulturelle Kontexte geprägte Identität, die bereits im – in dieser Hinsicht durchaus – sprechenden Namen »Mulan Reinhard« (ebd.: 8) anklingt, wird im Text als Ausdruck eines Nichtdazugehörens besetzt: »Das Befremden hatte erst eingesetzt, als sie älter wurde und sich wünschte, einfach nur ein ganz normales Mädchen zu sein.« (Ebd.: 39) Dass dieses Befremden als adoleszente Erfahrung angesehen werden kann, mag als Erklärung dafür gelten, dass der Wunsch der Protagonistin, »so deutsch wie möglich« (ebd.) zu sein, inhaltlich unbestimmt bleibt. Es geht nicht um einen kulturellen Annäherungsprozess, sondern eher um die Auflösung des Gefühls des Nichtdazugehörens.

Ebenso unbestimmt verbleibt zunächst auch Mulans Auseinandersetzung mit der Herkunft ihrer Mutter: »Außer ihrem Kinderchinesisch und der Fertigkeit, mit Stäbchen zu essen, verband sie nichts mit dem Heimatland ihrer Mutter.« (Ebd.: 8)

Lesen ließe sich diese Reduzierung der kulturellen Zugehörigkeit auf kulinarische und sprachliche Fertigkeiten bzw. Unfertigkeiten ebenfalls als adoleszenter Abwehrgestus, als ein Sich-Verschließen vor jeglicher Auseinan-

1 Hornfeck 2015: Klappentext.

dersetzung. Gebunden an die interne Fokalisierung der Protagonistin erhält der Lesende zunächst keinen weiteren Einblick in den kulturellen Hintergrund Mulans und ihrer Mutter. Vor der Folie einer interkulturell ausgerichteten (Kinder- und Jugendliteratur-)Wissenschaft ist diese Leerstelle bemerkenswert, werden über das Andere, was an dieser Stelle das Chinesische ist, doch keine »neue[n] Informationen« (Brunner 2005: 39) vermittelt, wie Brunner im Kontext der Untersuchung des Potenzials von kinder- und jugendliterarischen Texten für den interkulturellen Dialog fordert (vgl. ebd.). Die Reduktionsmechanismen in *Mulan* – auch wenn sie sich als Abwehrmechanismus der adoleszenten Fokalisierungsinstanz lesen lassen – sind vor diesem Hintergrund demzufolge durchaus zu problematisieren. Für die Einordnung als Abwehrmechanismus und »Ablösung vom Elternhaus« (Gansel 2011b: 40), die in diesem Zusammenhang eher als Ablösung von der Mutter gelesen werden muss, verbleibt der Vater sowohl narrativ als auch narratologisch im Gegensatz zu den beiden weiblichen Familienangehörigen ebenfalls unbestimmt, sprechen nicht nur die bereits zitierten Textpassagen aus Mulans Perspektive, sondern auch ihre Rezeption durch die Mutter, wie eine Vielzahl von Briefen von Mutter an Tochter verdeutlichen:

Von heute auf morgen hast Du mir nicht mehr auf Chinesisch geantwortet, sondern hast nur noch Deutsch gesprochen. Und meine Versuche, Dir die Schriftzeichen nahezubringen, sind schon in den Anfängen gescheitert. Dass Du mich deshalb in aller Öffentlichkeit vor meinen Landsleuten bloßgestellt hast, hat mir sehr wehgetan. (Hornfeck 2016: 64 f.)

Inwiefern mit dem Verweis auf »in aller Öffentlichkeit«, »vor meinen Landsleuten« und »bloßgestellt« Stereotype in der Darstellung aufgegriffen und reproduziert werden, sei an dieser Stelle zumindest angedeutet – auch wenn über Mulans Perspektive ebenfalls die Öffentlichkeit des Mutter-Tochter-Konflikts thematisiert wird: »Und dann kam der Samstag, wo Mulan ihrer Mutter vor den versammelten Eltern im Schulfoyer verkündet hatte, dass sie künftig nicht mehr in diese beschauerte Schule gehen würde.« (Ebd.: 67) Als zumindest temporale Lösung der Mutter-Tochter-Problematik wird in *Mulan* eine räumliche Trennung angeboten: die Reise der Tochter zu ihren bis dato unbekanntem Verwandten nach Shanghai. Die Reise soll einerseits durch die räumliche Entfernung von Mutter und Tochter zu Entspannung führen und sie andererseits über den damit verbundenen Sprachunterricht einander nä-

herbringen. Wenngleich Mulan somit im Sinne Heidi Lexes (2003: 81) »im elternfern Raum« agieren und sich bewähren muss, lässt sich diese Bewährungsprobe nicht als eine Loslösung aus den familiären Banden lesen, findet sie doch immer noch im Kontext familiärer Beziehungen und demzufolge auch Schutzmechanismen statt.

Angekommen in Shanghai wird Mulan nicht nur mit ihren sprachlichen Einschränkungen konfrontiert, sondern zudem erneut mit ihrem Status des Dazwischen-Seins und des Nichtdazugehörens. Als anders und fremd wird sie demzufolge ebenfalls im Heimatland ihrer Mutter markiert: »Mulan zuckte zusammen. In Deutschland hatte Mulan nie als Chinesin gelten wollen, aber genauso wenig gefiel ihr hier die Bezeichnung ›Ausländerin‹.« (Hornfeck 2016: 39)

Hilfestellung während ihres Aufenthalts bietet ihr jedoch nicht allein die bereits paratextuell angedeutete, beginnende Liebesbeziehung als weitere adoleszente Entwicklungsaufgabe, sondern vielmehr eine Reihe von Briefen ihrer Mutter, die sowohl narrativ und materiell als auch narratologisch zunächst als Störfaktoren markiert werden (vgl. Jakobi 2019: 212). Mulan reagiert auf die eintreffenden Luftpostbriefe unwillig: »In ihrem Zimmer drehte Milan den Umschlag lange in den Händen. Etwas in ihr sträubte sich, ihn zu öffnen. Sie wollte sich nicht einholen lassen von der mütterlichen Fürsorge, die neu gewonnene Freiheit nicht gleich wieder aufs Spiel setzen.« (Ebd.: 61) Dieser Unwillen ist geknüpft an ein Bedürfnis, die räumliche Trennung nicht durch eine mütterliche Kommunikationsebene zu verlieren bzw. die räumliche Trennung, die Autonomie – im Rahmen der familiären Bande – verspricht, eingeschränkt zu sehen. Zusätzlich Gewicht erhalten die Briefe im Rahmen der Narration durch die Beschreibung ihrer materiellen Gestaltung, ein Gewicht, welches Mulan selbst explizit anspricht (vgl. Jakobi 2019: 212): »Eine E-Mail konnte man wegklicken, das Smartphone konnte man ausschalten, den Laptop herunterfahren, aber dieser Brief hatte eine herausfordernde, ganz und gar materielle Präsenz. Und sein rot-blauer Streifenrand verlieh ihm zusätzliche Bedeutung.« (Hornfeck 2016: 62) Verstehen lässt sich diese materielle Auszeichnung, die im Roman über einen typographischen Wechsel angedeutet wird (vgl. Jakobi 2019: 213), als Ausdruck der Bedeutung der Briefe, die bereits »durch das Kuvert hindurch« (Hornfeck 2016: 60) spürbar ist und auf narratologischer Ebene zudem zu einem Durchbrechen der Chronologie und einem Wechsel der Erzählinstanz führt, indem Mulans Mutter als homodiegetische Erzählerin fungiert (vgl. Jakobi 2019: 215).

Bedeutend sind die Briefe für die Protagonistin wie auch die Thematik des vorliegenden Beitrags insofern, als Mulans Mutter in ihnen nicht allein die kulturelle Ambivalenz der Identität ihrer Tochter und von sich selbst thematisiert:

Ich wünsche mir, dass Dein Aufenthalt Dir hilft, Dir darüber klar zu werden, was Du bist und einmal sein möchtest. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie schwer es ist, ein Leben zwischen zwei Kulturen zu führen. In Deinem Fall dürfte es noch schwieriger sein, denn Du hast es Dir ja nicht selbst ausgesucht. (Hornfeck 2016: 63 f.)

Vielmehr thematisiert sie in den Briefen ihre eigene Biografie als Fortsetzungsgeschichte und kurzen Abriss der chinesischen Zeitgeschichte (vgl. Jakobi 2019: 223). Die Briefe dienen demzufolge als »Medium von Identitäts- und Alteritätskonstruierungen« (Schwibbe 2010: 14), in denen die Mutter nicht primär als Mutterfigur agiert: »Es war das erste Mal, dass die Mutter mit eigenem Namen unterschrieb. Was wollte sie damit sagen? Dass sie hier in eigener Sache sprach und nicht als Mutter?« (Hornfeck 2016: 139)

Die Briefe bieten Mulan – und den extrafikcionalen Lesenden – somit zum einen Einblick in die Vergangenheit der Mutter und zeichnen zum anderen deren eigene ebenfalls interkulturell determinierte Identitätskonstruktion narrativ nach. Vor allen Dingen versöhnen sie Mulan jedoch mit ihrer Mutter (vgl. Jakobi 2019: 225). Diese »Familienzusammenführung« (Hornfeck 2016: 247), die mit der Ankunft der Mutter besiegelt wird und gleichsam das Ende von Mulans Aufenthalt in Shanghai darstellt, wird narrativ gleichgeführt mit der räumlichen Trennung von Mulans Freund. Der Roman endet somit nicht mit dem beginnenden Liebesverhältnis, sondern mit der Wiederaufnahme der mütterlichen Beziehung und das über zwei Generationen hinweg. Eine Wiederaufnahme und Versöhnung, die zudem gleichbedeutend ist mit der Versöhnung von Mulans zwei »Hälften«: »Meine Mutter hat mich früher manchmal »Halbdrache« genannt. Das habe ich gehasst. Inzwischen bin ich stolz auf meine chinesische Hälfte.« (Ebd.: 208) Somit wird über das Ende, in dessen Rahmen Mulans Mutter ihre Tochter nach Hause zurückholt, die »neu gewonnene Freiheit« (ebd.: 61) der weiblichen Protagonistin begrenzt. Insbesondere dieser Aspekt soll abschließend anhand der Gegenüberstellung von *Mulan* und *Tigermilch* hinsichtlich der Inszenierung der weiblichen Ado-

leszenz unter interkulturellen Vorzeichen und im Rückgriff auf das sich daraus ergebende Potenzial untersucht werden.

Bevor der Beitrag sich jedoch de Velascos *Tigermilch* zuwendet muss *Mulan* erneut und explizit in Bezug auf das interkulturelle Potenzial des Textes diskutiert werden. An dieser Stelle soll es weniger darum gehen, zu untersuchen, inwiefern der Text den von Philumena Reiser postulierten Auftrag der (interkulturellen) Kinder- und Jugendliteratur erfüllt und interkulturelle Kommunikation möglich macht sowie zum Erhalt des Weltfriedens beiträgt (vgl. Reiser 2006: 117 f.) – ohne damit die Bedeutung dieses Auftrags schmälern zu wollen, scheint eine Überprüfung am Text doch mitunter schwierig. Wohl lässt sich aber überprüfen, »welche ›Bilder der Anderen‹ in der Literatur vorkommen, mit welchen Mitteln und Effekten diese Bilder als ›Fiktionen des Fremden‹ literarisch, künstlerisch modelliert sind und welchen Beitrag Literatur damit zur interkulturellen Verständigung leistet oder auch verfehlt.« (Mecklenburg 2009: 241) Diesen Fokus auf interkulturelle Images stellt auch Roni Natov in ihrer Untersuchung von dezidiert kinder- und jugendliterarischen Texten und deren interkulturellem Potenzial aus und benennt dabei zwei zentrale Pole der Stereotypisierung des Anderen, die Repräsentation von »negative images of the minority« einerseits und »romanticizing images of the Other« (Natov 2011: 89) andererseits. Die letztgenannte Strategie des romantisierenden und sexualisierenden Exotismus findet sich auch in *Mulan* und ist dabei an den weiblichen Körper seiner 15-jährigen Protagonistin gebunden (vgl. Jakobi 2019: 211). Zunächst scheint sich der Text, gebunden an die Wahrnehmung Mulans, gegen eine »übersexualisiert[e] [Darstellung der; S.J.] ›fremden‹ Wirklichkeit« (Beck 2017: 309) zu wehren. So benennt Mulan nicht nur die Häufung eines männlichen Blickes auf sie und ihren Körper: »An Interesse von Seiten der Jungs in ihrer Klasse mangelte es nicht. Auch erwachsene Männer ließen den Blick gelegentlich zu lange auf ihr ruhen.« (Hornfeck 2016: 59) Vielmehr betont sie, dass dieser Blick Ausdruck einer Reduzierung ihrer Person auf ihre – in Deutschland als fremd markierte – äußere Erscheinung sei: »Dennoch war ihr nicht wohl bei solchen Blicken. Sie galten der exotischen Erscheinung, nicht dem Mädchen Mulan mit allen seinen Widersprüchen.« (Ebd.) Trotz dieser Problematisierung schreibt sich dieser reduzierende Blick in die Narration selbst ein, wenn Mulans Verwandte »in Mulans Gesicht nach dem fremden Einfluss [forschen]« (ebd.) und dieser – bezeichnend betitelte – »Erforschungsprozess« ebenfalls zu einem ästhetisierten Urteil kommt: »In diesem Gesicht waren zwei Welten eine

harmonische, wohlproportionierte Verbindung eingegangen, Vertrautes und Fremdartiges mischte sich auf reizvolle Weise.« (Ebd.: 14)

Über die heterodiegetische Erzählinstanz, die an dieser Stelle nicht an Mulan als Fokalisierungsinstanz gebunden ist, wird dem Lesenden somit ein ähnliches Urteil über Mulans Äußeres vermittelt, wie zuvor von dieser moniert.

Während es an dieser Stelle womöglich vornehmlich zu einer romantisierenden Ästhetisierung der äußerlichen Erscheinung der Hauptfigur kommt, wird diese im Weiteren durch eine Sexualisierung dieser ergänzt und eben dieser Sexualisierung eine Rolle in der Auseinandersetzung der Figur mit ihrer zweifachen kulturellen Herkunft zugewiesen. So probiert Mulan ein traditionelles chinesisches Kleid – ein Qipao – an und erlebt dieses Anprobieren als ein kulturelles: »Das fühlte sich tatsächlich an wie eine zweite Haut – eine sehr chinesische Haut. Der hohe Stehkragen ließ ihren Hals noch länger erscheinen und zwang sie in einen aufrechten Gang.« (Ebd.: 135)

Dieses Erlebnis wird im Anschluss nicht nur als kulturelle Identitätsmarkierung genutzt, sondern erlaubt einmal mehr eine Sexualisierung des jugendlichen Körpers, die Mulan selbst anerkennt: »Und sie musste Junice recht geben, das Kleid brachte ihre Kurven und die schmale Taille wirklich optimal zur Geltung. Ihr gegenüber stand eine sexy Chinesin.« (Ebd.) Vor dem Hintergrund einer interkulturellen Perspektivierung des Textes sind diese Repräsentationen des (kulturell) Anderen zu problematisieren (vgl. Jakobi 2019: 239). Fraglich ist nun, wie in *Tigermilch* als einem Roman, in dem weibliche Sexualität eine nicht unbedeutende Rolle spielt, mit diesem Komplex umgegangen wird.

5. Berlin als Spielplatz und Grenze – Stefanie de Velascos *Tigermilch*

Während in *Mulan* – zumindest im Kontext der an Mulan selbst gebundenen Erzählung – der Fokus auf der Reise und dem Leben der Protagonistin in Shanghai liegt und dies als Verhandlungsort des interkulturellen und adoleszenten Konflikts nutzbar gemacht wird, thematisiert de Velascos *Tigermilch* eine Migrationsgeschichte nach Deutschland bzw. final wieder aus Deutschland hinaus. *Tigermilch* betont somit ungleich stärker, inwiefern »Interkulturalität [...] mit Migration verknüpft« (King 2015: 142) ist.

Gespiegelt wird diese Migrationsgeschichte in *Tigermilch* über die 14-jährige Nini, die als homodiegetische² Erzählerin von ihrem letzten (Kindheits-) Sommer erzählt, den sie mit ihrer besten Freundin Jameelah in Berlin verlebt. Letzter (Kindheits-)Sommer, weil der Roman zum einen mit Jameelahs Abschiebung in den Irak endet und zum anderen die beiden Protagonistinnen nicht nur das Ende ihrer Kindheit postulieren, sondern sich gezielt auf das Erwachsensein vorbereiten: »Wir zwei, Jameelah und ich, wir sind jetzt erwachsen. Deswegen kaufen wir uns Ringelstrümpfe von unserem Taschengeld. Wenn man anfängt, sich selbst Klamotten zu kaufen, dann ist man erwachsen.« (Velasco 2015: 11) Geprägt ist der Roman durch eine Vielzahl von Bewährungsproben, denen sich die Figuren zum einen bewusst stellen – so beispielsweise dem ersten Mal –, und zum anderen solchen, denen sie ausgesetzt sind. Dies betrifft nicht allein den von ihnen beobachteten Mord an einer Nachbarin und dessen Konsequenzen, sondern vor allen Dingen die bekannte drohende Abschiebung Jameelahs.

Die zahlreichen Konflikte, die »bei oberflächlicher Betrachtung eine Zusammenstellung aller derzeit brisanten sozialen Schmuddel-, Hartz-IV- und Migranten-Themen« (Schmitt 2015: 13) darstellen, scheinen eines der zentralen Kennzeichen des Romans zu sein, werden sie doch wiederholt in der Sekundärliteratur ausgezeichnet (vgl. ebd.; Schilling/Dogan 2015: 4). Auszeichnenswert im Hinblick auf die forschungsleitenden Begriffe ist, dass Jameelahs und Ninis Versuche, erwachsen zu werden, geprägt sind von dem Wunsch, den eigenen Lebensentwurf kontrollieren zu können: »[W]enn man erwachsen ist, dann kann immer alles so bleiben wie man will. Das kann man als Erwachsener so bestimmen.« (Velasco 2015: 15) Für Malte Dahrendorf ist dieser Wunsch, der sich in die Explorationen Jameelahs und Ninis übersetzen lässt, ein Kennzeichen genuin weiblicher Adoleszenzliteratur. Er betont, dass Erwachsensein in diesen Texten »als ein fester, endgültiger Status hingestellt wird, der allen gegenwärtigen, reifebedingten Unsicherheiten, Schwankungen, Ängsten und Sorgen ein Ende bereitet.« (Dahrendorf 1970: 60) In *Tigermilch* kommen zu diesen »reifebedingten Unsicherheiten« noch die Unsicherheiten, die sich aus Jameelahs unsicherem Status, aus »den mit Migration

2 An dieser Stelle wird Nini bewusst nicht als autodiegetische Erzählerin bestimmt, um damit Jameelahs besonderen Status betonen. Zwar ist Nini die Erzählerin, Jameelah aber die Hauptakteurin in ihrer beider Geschichte.

verbundenen *psychischen* Herausforderungen« (King 2015: 156; Hervorh. i.O.) für die beiden Protagonistinnen ergeben.

Die ›erwachsenen‹ Bewährungsproben der beiden Figuren lassen sich demnach als Versuche lesen, gegen die nach King mit Migration verbundenen »Erfahrungen des Verlusts und der Trennung« (ebd.) zu agieren. Dies verbalisiert Nini explizit am Ende des Romans und angesichts der Trennung von ihrer besten Freundin:

Ich weiß nicht, wann und warum wir angefangen haben, O-Sprache zu sprechen, ich weiß nicht, warum wir ausgerechnet auf die Kurfürsten kamen und die Typen da, ich weiß das alles nicht, ich weiß nur, dass wir immer dachten, dass niemals etwas schiefgehen wird, solange wir nicht alleine gehen, nirgendwohin allein. (Velasco 2015: 280)

Der Wunsch, niemals allein zu sein, wird jedoch nicht erst über die Abschiedsszene am Flughafen zerstört, sondern vielmehr im Laufe der Narration implizit untergraben, indem es den beiden Freundinnen – oder zumindest der Erzählerin – nicht gelingt, sich und ihre unterschiedlichen Erfahrungen zu verstehen. Jameelah tritt wiederholt als erklärende Figur auf, die der Erzählerin die Grenzen ihres Wissens und ihres Verständnisses deutlich macht. So klärt sie Nini über den Prozess des ›richtig Deutschwerdens‹ auf: »Du musst lauter Sachen erfüllen, und du musst einen Test machen. Wenn du den bestehst, dann kriegst du einen richtigen deutschen Ausweis und so, nicht mehr diese blöde Scheckkarte mit Aufenthalt, nicht mehr ständig zum Amt rennen und Aufenthalt draufladen und so.« (Ebd.: 14) Die Verständnislücke, die trotz der Erklärungsversuche zwischen den beiden Freundinnen aufgrund der eingeschriebenen Alteritätserfahrungen existiert, veranschaulicht Nini mit dem Bild eines venezianischen Spiegels: »Normalerweise bauen wir ja zusammen Scheiße, Jameelah und ich, aber wenn diese Menschen kommen und diese Frage stellen und so tun, als ob sie es nur gut meinen, dann sitze ich wie hinter einer Kommissarglaswand, wie beim Tatort, ich kann Jameelah sehen, aber Jameelah mich nicht mehr.« (Ebd.: 69) Sie reflektiert damit die Trennung zwischen ihnen und gleichsam implizit die privilegierte Position, die sie selbst innehat. Sie kann beobachten und zuhören, während Jameelah ein Zugriff auf ihre Umgebung ein Stück weit verwehrt bleibt. Gespiegelt wird in dieser Szene zudem die Erzählsituation des Romans, in der Nini die zwar nicht allwissende, sondern eher unwissende,

aber dennoch Beobachterin ihrer Freundin und Erzählerin ihrer gemeinsamen Erlebnisse ist.

Die Differenzerfahrungen zwischen Jameelah und Nini kulminieren schließlich in der Frage, wie sie sich zu dem von ihnen beobachteten Mord verhalten bzw. ob sie den wahren Täter der Polizei melden sollen (vgl. Stemmann 2019: 97). Es gelingt ihnen diesbezüglich nicht, die Verständnislücke zwischen ihnen zu überschreiten, und der Konflikt endet in einer konfrontativen Verbalisierung eben dieser Lücke durch Jameelah: »Sag mal kapiertst du eigentlich gar nichts, schreit Jameelah und springt vom Stromkasten runter, die schieben uns ab! Ich muss hier weg, ich werde keine Deutsche, ich werde nie, nie, niemals Deutsche werden!« (Ebd.: 271)

Ninis und Jameelahs ›Großstadtabenteuer‹ sind demzufolge gleichsam vor dem Hintergrund von Jameelahs Migrationserfahrung zu verstehen, aber auch Ausdruck eines adoleszenten Begehrens, als »Akteur[e] im eigenen Leben« (Schmitt 2015: 14) zu agieren, um Kontrolle über den unsicheren Status des Dazwischens zu erlangen, dem Jameelah und über sie auch Nini ausgesetzt sind. Damit bedient der Roman anfänglich ein weibliches Muster der Adoleszenzliteratur (vgl. Dahrendorf 1970: 60). Konterkarierend fungiert diesbezüglich zunächst die Rolle, welche die Straßen Berlins für die Figuren spielen.³ Sie »sind ihnen Halt und Orientierung, aber sie sind ihnen gleichzeitig neu und unbekannt.« (Stillmark 2012: 157) Wenngleich sich Jameelah und Nini demzufolge nicht in eine fremde Stadt begeben, wie in *Mulan* der Fall, machen sie sich dennoch die Stadt, auch wenn es ihre Heimatstadt ist, zu eigen, und das nahezu ohne elterliche Begleitung. Wenn *Mulan* in Form der Briefe ihrer Mutter einen Wegweiser im kulturell anderen Shanghai hat, fehlt diese Betreuung in *Tigermilch*, mit Ausnahme von Jameelahs Mutter, fast völlig. Geprägt ist der Roman viel eher durch eine fast völlige – zumindest emotionale – Abwesenheit der elterlichen Bezugspersonen (vgl. Stemmann 2019: 101). Vor diesem Hintergrund sind Jameelahs und Ninis Bewegungen durch Berlin als Ermächtigungsgesten zu verstehen, bei der sie »Kopf und Kragen [riskieren], [...] ihren Körper ein[setzen]« (Schmitt 2015: 14).

Weibliche Adoleszenz ist in *Tigermilch* somit tatsächlich als eine Phase des »*sturm and drang*« (Kokkola 2013: 2; Hervorh. i.O.) zu lesen. Diese Wahrnehmung findet sich auch im Forschungsdiskurs wieder, wenn Moritz Schil-

3 Zu einer ausführlichen Beschäftigung mit der raumsemantischen Dimension im Roman siehe Anna Stemmanns Beitrag in diesem Band.

ling und Aylin Dogan (2015: 5) beispielsweise semantisch bedeutsam ausführen, dass der Roman »zum Bersten angefüllt mit Konflikten« sei. Dieses Urteil simultan einschränkend betonen sie, dass diese Konflikte »jedoch nur aus der partikularen Sicht einer erkennbar auf Selbstinszenierung ausgerichteten jugendlichen Ich-Erzählerin dargestellt und nur zum Teil erzählerisch thematisiert werden.« (Ebd.) Während Schilling und Dogan in Bezug auf die Erzählsituation und ihr Verhältnis zu den erzählten Geschehnissen somit eine Leerstelle in der Darstellung markieren, soll das nicht immer zuverlässige und mitunter hyperbolische Erzählen der adoleszenten Figur hier vielmehr als Strategie eines adoleszenten und interkulturellen Erzählens gelesen werden. Diesbezüglich markiert Eva Hausbacher, dass der »Modus des Grotesken«, von dem auch das Erzählen in *Tigermilch* Züge trägt, als »De(konstruktion der kulturellen Ordnungen« (Hausbacher 2011: 218) dienen könne. Die dramatischen Zuspitzungen in *Tigermilch* und das mitunter bewusst provozierende Spiel der beiden Figuren mit Sprache lassen sich dann als Störgrößen verstehen, die kulturelle Muster aufdecken und sichtbar machen. Gleichsam verbirgt sich hinter dem »schrägen Blick« (Leskovec 2009: 182) der Erzählerin und auch seiner weiteren Hauptfigur, der womöglich auch ein Blick von schräg unten nach oben auf die erwachsene Welt ist, erneut eine adoleszente Ermächtigungsgeste. Nini und Jameelah sind eben nicht allein »Akteur[e] im eigenen Leben« (Schmitt 2015: 14), sondern vielmehr auch die einzige Ordnungsinstanz für das Erzählte – in all seiner Einschränkung und Unzuverlässigkeit. Es ist ihre Geschichte, die die Lesenden präsentiert bekommen und die sie auf ihre Weise präsentieren.

Zu fragen wäre, inwiefern sich über diese Erzählkonstruktion auch in *Tigermilch* zu problematisierende Bilder des Anderen finden lassen – also: inwiefern Jameelah ähnlich wie in der zitierten Szene mit dem venezianischen Spiegel zum Beobachtungsobjekt der Erzählerin und der Lesenden wird. Zunächst ist festzustellen, dass der Roman einen ebensolchen Zugriff auf seine »Heldin« durchaus thematisiert, indem er ihn in Form des Gruppenleiters der Menschenrechtsgruppe Kopps-Krüger, die Nini und Jameelah besuchen, personifiziert, parodiert und kritisiert. Kopps-Krüger reagiert mit »seinem Dritte-Welt-Gehirn« (Velasco 2015: 68) nicht nur sofort auf Jameelahs Namen, sondern ästhetisiert und exotisiert sie gleichsam: »Schöner Name, Jameelah, wirklich schön, sagt er, die Araber sind ja sehr poetische Menschen« (ebd.). Vor allen Dingen markiert er sie wiederholt als fremd und nicht dazugehörig:

[W]o kommst du denn genau her, fragt er.

Na von hier, sagt Jameelah.

Klar, sagt der Kopps-Krüger und lächelt mild, als wäre Jameelah ein junger Hund, der ein paar alte Schuhe zerbissen hat.

Ursprünglich, woher kommst du denn ursprünglich, will ich sagen. Du kommst doch nicht aus Deutschland, oder?

Aus dem Irak. (ebd.)

Auf ihre finale Antwort reagiert er schließlich wortwörtlich mit erhobenem Zeigefinger und einem gleichsam romantisierenden und negativen Zugriff auf ihr Herkunftsland: »Aha, sagt der Kopps-Krüger, sehr schönes Land, die Landschaft und auch die Menschen, unglaublich gastfreundlich, die Irakis, aber, sagt er und hebt den Zeigefinger, ein Land, in dem die Menschenrechte verletzt werden. Und deswegen bist du nach Deutschland gekommen, oder?« (Ebd.) Gebunden an Ninis Erzählweise werden diese Übergriffe auf ihre Freundin zumindest implizit kritisiert und der Gruppenleiter wird als Heuchler entlarvt.

Daran anknüpfend ließe sich jedoch auch fragen, inwiefern in *Tigermilch* über die Freundschaft der beiden Mädchen und die Tatsache, dass Nini als Erzählerin auftritt, ein narratives Moment bedient wird, das Brunner in Bezug auf interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur als problematisch ausstellt und benennt: »Freundschaften zwischen einem deutschen und einem ausländischen Mädchen«, die »als Identifikation- und Lösungsmuster angeboten« werden (Brunner 2005: 56). Es geht ihr diesbezüglich nicht allein um die Freundschaft als solche, sondern um eine Inszenierung dieser Freundschaft in deren Rahmen die als fremd bestimmte Figur sich »durch besondere Fähigkeiten auszeichnen« (ebd.) muss, um ihre Nichtzugehörigkeit zu überwinden. Zwar gehört Jameelah von vornherein zu ihrer Peergroup und lässt sich durchaus als Anführerin in der Zweierkonstellation bezeichnen, problematisieren ließe sich jedoch, dass sie in der Wahrnehmung von Nini als Figur mit »besondere[n] Fähigkeiten« (ebd.) ausgezeichnet wird. Sie ist die erfahrene, die wissende, die Nini durch den Prozess der Adoleszenz begleitet. Dass sie sich selbst zudem implizit als »ganz seltsames Tier« bezeichnet, als ein Wesen mit »zwei Köpfen«, als »Mischung aus einem Drachen und einem Känguru« (Velasco 2015: 34), lässt sich vor diesem Hintergrund ebenfalls hinterfragen. Zu diesen Beschreibungsmustern und der Auszeichnung Jameelahs durch Nini kommt zudem die Tatsache, dass Jameelah durch die

narratologische Privilegierung Ninis als Leerstelle verbleibt und somit die Gefahr besteht, dass sie zur Projektionsfläche Ninis und der Lesenden wird.

Dass ihre ›Besonderheit‹ dabei nicht in das Muster fällt, das von Brunner (vgl. 2005: 56) unter negativem Vorzeichen ausgezeichnet wird, liegt gerade in der narrativen Auflösung begründet, die den interkulturellen Verständniskonflikt zwischen Nini und Jameelah bestehen lässt.

Damit fungiert Jameelah nicht als Helferfigur für einen wie auch immer zu bestimmenden erfolgreichen Identitätsprozess der Erzählerin, viel eher ist Nini eine Vermittlerfigur zwischen Jameelah und den Lesenden. Das Unverständnis, mit dem sie auf bestimmte Situationen und Jameelahs Reaktionen auf diese reagiert, bietet so Anknüpfungspunkte für das Lesepublikum. Die Gespräche, die die Lesenden gebunden an Nini miterleben bzw. nachvollziehen, stellen sich im Rahmen dieser Lesart als Dialoge im Sinne Ursula Kochers dar, als Dialoge, die die Rezipierenden nicht nur einem »Erkenntnisprozess [...] [folgen], sondern [...] [diesen; S.J.] mit[vollziehen]« lassen (Kocher 2007: 15).

Gebunden an Ninis auf Unvollständigkeit angelegte Lernprozesse können auch die Rezipierenden »belehrt werden, ohne dies unangenehm als Belehrung auffassen zu müssen – vordergründig wird schließlich nicht er, sondern derjenige unterrichtet, der im Text aktiv an dem Dialog beteiligt ist.« (Ebd.) Auch wenn der Text somit zwar Jameelah als Figur exponiert und sie gleichzeitig narratologisch als Leerstelle verbleiben lässt, reduziert er sie nicht auf ein ›Vehikel‹ für die Entwicklung der deutschen Erzählerin, sondern zelebriert sie als Figur der Grenzüberschreitungen, ohne dass es zudem zu einer ähnlich versöhnlichen Auflösung kommt, wie sie in *Mulan* dargestellt wird. »Sag mal kapiertst du eigentlich gar nichts« (Velasco 2015: 271), schreit Jameelah am Ende des vorletzten Kapitels Nini an, und dieses (verbalisierte) Nichtverstehen wird vom Text nicht aufgelöst. Damit verkleinert der Text weder seine Figuren noch die Komplexität der ihnen eingeschriebenen Konflikte. Indem die grundlegende Komplikation bestehen bleibt und expliziert wird, kommen in dem Text die problematisierenden reduzierenden Strategien nicht zum Einsatz, die sich häufig aus der benannten Konstellation ergeben.

6. Abschlussbemerkungen

Im Rahmen der beiden exemplarischen Analysen sind Unterschiede in der Auseinandersetzung mit der Begriffstriade aus Adoleszenz, Interkulturalität und Weiblichkeit bereits deutlich geworden. Während in *Mulan* die zweifache kulturelle Identität der Protagonistin zwar zu Beginn problematisiert wird, stellt sich die Auflösung schließlich als nahezu reibungs- und konfliktfreier Prozess dar, der schlussendlich keinen Raum für Zweifel lässt. Die Unsicherheiten Mulans stellen sich somit nicht als eine solch »existenzielle Erschütterung«, als eine solch »tiefgreifende Identitätskrise« dar, die Günter Lange (2016: 151) für den Adoleszenzroman als kennzeichnend ausgemacht hat. Die versöhnliche Auflösung erweckt zudem einen Eindruck von Finalisierung, während der Schluss in *Tigermilch* eher als »problemoffen« im Sinne Langes beschrieben werden kann, auch wenn er nicht »das Scheitern des Jugendlichen in seinem Entwicklungsprozess« (ebd.) abbildet, sondern vielmehr die Unterbrechung eines solchen Prozesses durch die Trennungserfahrung. Folgt man den Stufen der Störung nach Gansel (vgl. 2011a: 265), lassen sich die Texte somit an unterschiedlichen Polen einordnen: Während *Mulan* eher eine (sanfte) »Aufstörung« (ebd.) der familiären Beziehungen und Mulans Empfindungen abbildet, die am Ende umgekehrt wird und Mulan somit wieder in die familiären Bindungen integriert, steht in *Tigermilch* eher die »Zerstörung« (ebd.) im Fokus, die Zerstörung der freundschaftlichen Beziehungen und damit auch der Zukunftsentwürfe der beiden Figuren, die irreversibel ist oder zumindest zu sein scheint. *Tigermilch* bietet somit auch keine »Lösungsvorschläge oder Handlungsanweisungen« (Brunner 2005: 111) an, da sich für die inszenierten Problemfelder keine einfachen Lösungen finden lassen und jegliche simple Auflösung der Gravitas der Problematik nicht gerecht würde.

Dass in *Mulan* zwar das Kein-Kind-mehr-Sein thematisiert, dies jedoch nicht mit einem solch expliziten Wunsch nach Erwachsensein verbunden wird, wie dies in *Tigermilch* der Fall ist, lässt sich womöglich auch auf diesen Unterschied zurückführen. Für Mulan ist das Erwachsensein nicht mit dem Wunsch nach Stabilität und Ankommen verbunden, wie dies hingegen in *Tigermilch* der Fall ist. Dabei wird diese Hoffnung in *Tigermilch* durch die tatsächlichen Abschiedserfahrungen untergraben, die den Roman kennzeichnen und die sich als doppelte Abschiedsstrukturen darstellen: als »Abschied von Land und Abschied von Kindheit« (Koller 2006: 177).

Verbunden ist mit den genannten Unterschieden vornehmlich auch eine Differenz in den dargestellten Themen und der Darstellungsweise. Während *Tigermilch* »auf exzessive Weise« von zahlreichen »Grenzüberschreitungen« (Gansel 2011a: 282) berichtet und Jameelah dabei als ›Trickster‹-Figur einführt, die Nicole Kalteis (vgl. 2008: 83) als zum Figurenensemble des post-modernen Adoleszenzroman zugehörig bestimmt, fehlt eine solche Figur und Erzählweise der Unordnung in *Mulan*. Zwar stören die Briefe von Mulans Mutter die Narration und ihre Hauptfigur zunächst, dennoch steht am Ende die Versöhnung. Es fehlen die genannten »Grenzüberschreitungen« – sowohl auf Ebene der *histoire* als auch auf Ebene der *discours*. Abschließend mag dies weniger in Bezug auf die interkulturelle Thematik des Romans zu verstehen sein, sondern womöglich eher als Kennzeichen, dass es sich um einen weiblichen Adoleszenzroman ›klassischer‹ Manier handelt. Nicht nur, dass eine Wiederaufnahme und Umstrukturierung familiärer Beziehungen im Sinne Nogals weniger Grenzüberschreitungen erlaubt, gleichermaßen erscheint die »Überbietungsästhetik« (Schmitt 2015: 14), die *Tigermilch* nach Schmitt kennzeichnet, als Ausdruck »der Grandiositätsgefühle [...], die junge weibliche wie männliche Leser im Adoleszenzroman suchen.« (Ewers 1992: 296) Nach Hans-Heino Ewers sind diese »Grandiositätsgefühle« – ersichtlich am »großmäulig[en], vulgär[en], obszön[en], ironisch[en] bis zynisch[en] [...] Sich-in-Szene-Setzen« (ebd.) der Figuren – ein Kennzeichnen des Adoleszenzromans männlicher Couleur. So lässt *Mulan* mit seiner eher ›zahmen‹ Protagonistin und dem reibungslosen und störungsfreien Handlungsverlauf eben diese Gesten der Grandiosität vermissen und stellt sich somit final als traditioneller weiblicher Adoleszenzroman mit zu problematisierendem interkulturellen Anstrich dar. De Velascos *Tigermilch* bietet zwar keine Versöhnung, sondern eine Trennung, aber dafür zwei weibliche Figuren, die sich in vielerlei Hinsicht als aufbegehrende Figuren darstellen und so nicht allein das Verhältnis von Adoleszenz und Interkulturalität thematisieren, sondern auch bekannte Muster literarisch inszenierter Weiblichkeit aufbrechen.

Literatur

Primärliteratur

- Hornfeck, Susanne (2016): *Mulan – Verliebt in Shanghai*. München.
Velasco, Stefanie de (2015): *Tigermilch*. Köln.

Sekundärliteratur

- Beck, Laura (2017): »Niemand hier kann eine Stimme haben«. Postkoloniale Perspektiven auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Bielefeld.
- Bierbach, Christine/Birken-Silvermann, Gabriele (2008): Ethnizität und Essen. Kulinarische Sozialsymbolik und Identitätskonstruktion in der Kommunikation italienischer Migrant*innen in Mannheim. In: Eva Neuland (Hg.): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Frankfurt a. M. u. a., S. 135-151.
- Brunner, Marie E. (2005): *Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur*. Frankfurt a. M. u. a.
- Currie, Dawn H. (2015): From Girlhood, Girls, to Girls' Studies. In: Clare Bradford/Mavis Reimer (Hg.): *Girls, Texts, Cultures*. Waterloo, S. 17-35.
- Dahrendorf, Malte (1970): *Das Mädchenbuch und seine Leserin. Versuch über ein Kapitel »trivialer« Jugendliteratur*. Hamburg.
- Dawidowski, Christian (2015): Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Einführender Forschungsüberblick. In: Ders./Anna R. Hoffmann/Benjamin Walter (Hg.): *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M., S. 17-41.
- Ewers, Hans-Heino (1992): Der Adoleszenzroman als jugendliterarisches Erzählmuster. In: *Der Deutschunterricht* 45, H. 6, S. 291-297.
- Gansel, Carsten (2011a): Adoleszenzkrise und Aspekte von Störung in der deutschen Literatur um 1900 und um 2000. In: Ders./Pawel Zimniak (Hg.): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg, S. 261-287.

- Ders. (2011b): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur. In: Ders. / Pawel Zimniak (Hg.): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg, S. 15-48.
- Hausbacher, Eva (2011): Mimikry, Grotteske, Ambivalenz. Zur Ästhetik transnationaler Migrationsliteratur. In: Gertraud Marinelli-König/Alexander Preisinger (Hg.): Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten. Bielefeld, S. 217-233.
- Jakobi, Stefanie (2019): »Irgendwie mag ich das Schreiben ...« Analoges und digitales Schreiben als Motiv in zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur (Dissertation Universität Bremen). Würzburg.
- Kalteis, Nicole (2008): Moderner und postmoderner Adoleszenzroman. Literaturhistorische Spurensuche und Verortung einer Gattung (Diplomarbeit Universität Wien). DOI: 10.25365/thesis.919.
- King, Vera (2015): Migration, Interkulturalität und Adoleszenz. In: Ortrud Gutjahr (Hg.): Interkulturalität. Konstruktionen des Anderen (= Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse; Freiburger Literaturpsychologische Gespräche. Bd. 34). Würzburg, S. 141-161.
- Dies./Koller, Hans-Christoph (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: Dies. (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 9-26.
- Kocher, Ursula (2007): Dialog und Dialogizität – zur Einführung. In: Carmen Ulrich (Hg.): Dialog und Dialogizität – interdisziplinär, interkulturell, international. München, S. 13-25.
- Kokkola, Lydia (2013): Fictions of Adolescent Carnality. Sexy Sinners and Delinquent Deviants. Amsterdam/Philadelphia.
- Koller, Hans-Christoph (2006): Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationsspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman »Meine weißen Nächte«. In: Vera King/Ders. (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 177-193.

- Küchenhoff, Joachim (2015): Interkulturelle Gewalt und interkulturelle Übergangsräume. Konstruktion und Dekonstruktion des Fremden. In: Ortrud Gutjahr (Hg.): Interkulturalität. Konstruktionen des Anderen (= Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse; Freiburger Literaturpsychologische Gespräche. Bd. 34). Würzburg, S. 21-62.
- Lange, Günter (2016): Der Adoleszenzroman. In: Ders. (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen. Gattungen. Medien. Lese-sozialisation und Didaktik. Ein Handbuch. Baltmannsweiler, S. 147-167.
- Leskovec, Andrea (2009): Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft. Münster.
- Lexe, Heidi (2003): Pippi, Pan und Potter. Zur Motivkonstellation in den Klassikern der Kinderliteratur. Wien.
- Mecklenburg, Norbert (2009): Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München.
- Natov, Roni (2011): Representing the Cultural ›Other‹ in Young Adult Fiction. In: interjuli 3, H. 2, S. 89-100.
- Nikolajeva, Maria (2014): Empathy and Identity in Young Adult Fiction. In: Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions 4, H. 2, S. 86-107.
- Nogal, Gerda (2014): Weibliche Adoleszenz in der neuesten deutschsprachigen Literatur. Narratologische Fallstudien. Dresden.
- Reiser, Philumena (2006): Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs. Marburg.
- Riemhofer, Andra (2015): Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Lesen auf eigene Gefahr. Marburg.
- Schilling, Moritz/Dogan, Aylin (2015): Zum Text: Themen und Motive. In: Gina Weinkauff (Hg.): Aktuelle Jugendliteratur im Deutschunterricht. Ein Unterrichtsmodell zu *Tigermilch* von Stefanie de Velasco, S. 4-5.; online unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-einrichtungen/Zentrum-KuJ-Literatur/Unterrichtsmodell_Tigermilch_.pdf [Stand: 1.7.2021].
- Schmitt, Michael (2015): »Moloko-plus« oder »Tigermilch«? Zur Darstellung von Teenagern in der Literatur. In: JuLit 41, H. 1, S. 9-16.
- Schwibbe, Gudrun (2010): Anderssein. Zur Mehrdimensionalität narrativer Alteritätskonstruktionen. In: Brigitta Schmidt-Lauber/Dies. (Hg.): Alterität. Erzählen vom Anderssein. Göttingen, S. 13-31.

- Stemmann, Anna (2019): Räume der Adoleszenz. Deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive (= Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien. Bd. 4). Berlin.
- Stillmark, Katja (2012): Erinnerung und Globalisierung – zwei Phänomene der Straße in autobiografischen Texten und dystopischen Romanen. In: Anna Kochanowska-Nieborak/Ewa Plomińska-Krawiec (Hg.): Literatur und Literaturwissenschaft im Zeichen der Globalisierung. Themen – Methoden – Herausforderungen. Frankfurt a. M. u. a., S. 151-159.

Nofretete-Mädchen als Aufstörende des Adipositas-Mythos

Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz
im Deutschunterricht am Beispiel
von Stefanie Höflers *Tanz der Tiefseequalle*

Magdalena Kibling

Die Gastarbeitermigration wirft 50 Jahre nach Ende des deutschen Kolonialismus erneut Fragen des Bleiberechts, des Deutschwerdens und des interkulturellen Austauschs auf. Wiederholt werden Fragen interkulturellen Zusammenlebens in politischen, juristischen und öffentlich-medialen Diskursen debattiert. Auch die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur greift Interkulturalität als Schwerpunktthema auf. Den literarischen Diskursrahmen für die Entdeckung neuer Minderheiten bereitet hierbei das Problembuch (vgl. Weinkauff 2013: 38). In wohlmeinenden ethnisierenden Zuschreibungen erzählen Kinder- und Jugendbücher von Heimweh und Identitätskrisen infolge interkultureller Begegnung zwischen einem angeblich vormodernen Herkunfts- und einem als aufgeklärt-emanzipiert verstandenen Ankunftsland. Jene vordergründige Aufklärungsrhetorik verschwindet in den 1990er Jahren allmählich zugunsten einer vorurteilskritischen und einer aus Migrations- und PoC¹-Perspektive ermächtigenden Erzählweise. Unverändert bleibt aber die Vordergründigkeit, mit der nun nicht mehr wohlmeinend-stereotypisierend, sondern macht- und vorurteilskritisch von Interkulturalität erzählt wird. Seit den 2000er Jahren deuten Romane wie Andreas Steinhöfels *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008), Wolfgang Herr-

¹ Unter PoC (*Person of Color*) ist ein selbstreflexiv und multiperspektivisch angelegter Dachbegriff zu verstehen, der rassismuserfahrene Menschen/Figuren umfasst (vgl. hierzu Dean 2015).

dorfs *Tschick* (2010), Kirsten Boies *Der Junge, der Gedanken lesen konnte* (2012) oder Milena Baischs *Anton macht's klar!* (2015) eine Veränderungstendenz im interkulturellen Erzählen an: Auch diese Kinder- und Jugendbücher lassen Protagonist*innen mit Migrationsgeschichte auftreten. So markiert Steinhöfel Rico als Halbtaliener, Herrndorf schreibt *Tschick* (Andrej Tschichatschow) einen russischen Hintergrund zu, Baisch zeichnet ihre Protagonistin Xiaomeng mit chinesischen Wurzeln und Boie lässt Valentin aus Kasachstan kommen. Das Besondere: Ethnische Selbst- und Fremdbezeichnungen werden beiläufig erzählt (vgl. Weinkauff 2013: 47).

Jene Veränderungstendenz auf dem Kinder- und Jugendbuchmarkt, in der Weinkauff eine »Problembuch-Müdigkeit« (ebd.) identifiziert, rückt der vorliegende Beitrag in den Fokus. Er fragt, welche Bedeutung die genetischen Markierungen natio-ethno-kultureller² Zugehörigkeit noch zukommt: Verweist die Beiläufigkeit migrationsgeschichtlichen Erzählens auf ein neues Verständnis von Normalität oder erweisen sich ethnische Markierungen nur als scheinbar hintergründig? Ausgangspunkt der Überlegung ist die Feststellung, dass auffällig viele Adoleszenzromane ein diverses Figurenensemble inszenieren, ohne Migration zum Thema zu machen. Meine These ist, dass gerade den natio-ethno-kulturell als anders markierten adoleszenten Figuren die Fähigkeit zugesprochen wird, eingeschliffene Denk- und Verhältnisdispositionen aufzubrechen. In Synergie mit der für die Phase der Adoleszenz typisch auftretenden Störungen, die laut Gansel in der Lage sind, Neuerungen in Gang zu setzen (vgl. Gansel 2015: 17), dient natio-ethno-kulturelle Normabweichung als verstärkendes Moment jugendlicher Neuprogrammierung. Migrationskontexte werden darüber, so lautet mein Argument, gerade nicht als normal – und damit nicht länger problematisierungsbedürftig – inszeniert. In ihrer vermeintlichen Hintergründigkeit funktionalisieren Kinder- und Jugendbücher auch Konstruktionen von Andersheit für poetologische Fragen und laufen darüber Gefahr, exotisierte Vorstellungen zu normalisieren.

2 Die Bezeichnung »natio-ethno-kulturell« bringt die Verwiesenheit der Konzepte Kultur, Nation und Ethnizität zum Ausdruck, die wissenschaftlich nicht klar voneinander zu trennen sind. So wird unter dem Ausdruck ›deutsch‹ weit mehr verstanden als die Zugehörigkeit zu einem geografischen Gebiet. Er verweist auf eine politische Ordnung, eine Sprache, eine Lebensform und ein wertebasiertes Solidarsystem. Der Ausdruck »natio-ethno-kulturell« soll diese Überbestimmtheit nationaler Bezeichnungen wie Deutschsein oder Türkischsein in seiner Diffusität und Unschärfe zum Ausdruck bringen (vgl. Mecheril 2010: 14).

Eine solche auf Synergieeffekte zwischen Interkulturalität und Adoleszenz fokussierte Lektüreperspektive möchte ich nachfolgend an Stefanie Höflers *Tanz der Tiefseequalle* (2017) proben. Der für den deutschen Jugendliteraturpreis nominierte Roman handelt von einem adipösen Jungen, der aufgrund seines Körpergewichts in der Schule diskriminiert wird. Erzählt wird die Geschichte von zwei adoleszenten Figuren: vom »anmutige[n] Nofretete-Mädchen und ein[em] fette[n], bleiche[n] Junge[n]« (Höfler 2017: 90).³ Markiert wird der kapitelweise Wechsel in der Gedankenrede, die nur selten von wörtlicher Rede unterbrochen wird, über Typographie und Layout. Jede Figur erhält einen eigenen Schrifttyp und die Kapitelanfänge sind mit unterschiedlichen Vignetten versehen: eine runde für den Jungen Niko und eine eckige für das Mädchen Sera. Linear erzählen die beiden Protagonist*innen abwechselnd von einer entstehenden Freundschaft, die ihren Beginn auf einem gemeinsamen Roadtrip nimmt und in der Irritation bestehender Wahrnehmungen über Adipositas kulminiert. Auslöser für die Störung von Selbst- und Fremdstigmatisierungen ist ein Winken auf dem Flur: »Ich [Sera; M.K.] winke. Wieso winke ich dem jetzt?« (TT 17) »Dass Sera mir [Niko; M.K.] plötzlich zuwinkt, irritiert mich einigermaßen.« (TT 18) Im Hintergrund der Erzählung verläuft die Differenzlinie Ethnizität: Die Eltern der aufstößenden Sera kommen aus Ägypten. Dass Seras Migrationsgeschichte im Adoleszenzroman keine vermeintlich auf Normalität verweisende Hintergrundinformation bleibt, sondern – so lautet meine These – ein Bild der Andersheit aufruft, welches Sera in Synergie mit ihrer adoleszenten Lebensphase zum Ausgang der Aufstörung des Adipositas-Mythos werden lässt, werde ich nachfolgend zeigen. Wie der Text Adoleszenz und Interkulturalität verschränkt und hierbei mit der ethnizierenden Stereotypie umgeht (sie stabilisiert oder ästhetisch reflektiert), sind dabei ebenso zu diskutierende Fragen wie die Überlegungen der Vermittlung des Romans im Deutschunterricht, der vordergründig gerade nicht von Interkulturalität, sondern vom Adipositas-Mythos erzählt.

3 Im Folgenden werden Zitate unter der Sigle TT und der Seitenangabe zitiert.

Das ›Dazwischen‹ als Eröffnung von Möglichkeitsräumen. Interferenzen zwischen Adoleszenz und Interkulturalität in *Tanz der Tiefseequalle*

Der Zeitabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsensein, in dem sich die adoleszente Protagonistin Sera bewegt, kann chaotisch-anarchische Züge tragen. Nach Gansel kommt es im Mit- und Gegeneinander von körperlichen, psychischen und sozialen Prozessen zu Grenzüberschreitungen und Regellosigkeit (vgl. Gansel 2011: 27). Irritiert, sich infolge einer Mobbingaktion auf der Klassenfahrt in der Rolle der Außenseiterin wiederzufinden, und unwillig, dem »Geglotze, Gelächter, Gemobbe« (TT 63) standzuhalten, trotz Sera ihrem bis dato regelkonform gelebten Schulalltag: »Ich geh da jedenfalls nicht mehr rein« (TT 62). Sie verbündet sich mit dem Außenseiter Niko und fasst einen »Notfall. Abhau. Plan« (TT 64), der sich als ein Roadtrip entpuppt und den Beginn gedanklicher Grenzüberschreitungen und Selbstirritation darstellt.⁴ Sera beginnt während des gemeinsamen Roadtrips, ihre Haltung gegenüber dem adipösen Niko neu zu programmieren, und stößt darüber denselben an, Selbststigmatisierungen hinsichtlich des Mythos vom unattraktiven Fettleibigen zu hinterfragen. Mit Gansel gesprochen überführen die beiden Protagonist*innen ihre tiefgreifende Irritation bestehender Wertevorstellungen über Dicksein in eine »Aufstörung« (2011: 44), das heißt, sie unterziehen infolge des Störmoments »Roadtrip«, der zum Ausgangspunkt des sich Kennen- und Mögenlernens wird, ihre gesellschaftlich-familiär geprägten fatistischen⁵ Vorstellungsbilder einem restitativ-produktiven Moment des In-Bewegung-Setzens (vgl. Gansel 2011: 44). Im Moment des Roadtrips eröffnet sich für die Protagonist*innen ein »Möglichkeitsraum [...], in dem Erfahrungs-, Sinnstiftungs- und Identifikationsangebote als Suchbewegung ausgelotet werden können.« (Gansel 2005: 371; vgl. auch Lange 2011: 160) Quelle der Ver- und Aufstörung, so ließe sich mit Gansel resümieren, ist die rebellische Phase der Adoleszenz.

4 Vgl. hierzu auch Osthues (2016: 77) und Zierau (2016: 83), die eine vergleichbare Funktion des Roadtrips als Moment der Grenzüberschreitung in Herrndorfs *Tschick* feststellen.

5 »Fatismus« bzw. Gewichtsdiskriminierung ist ein Fachterminus, der Herrschaftsverhältnisse aufgrund des körperlichen Merkmals »hohes Körpergewicht« thematisiert. Er bezeichnet eine Diskriminierungsform gegenüber adipösen Menschen, die hinsichtlich ihres Aussehens negativ stigmatisiert und deren Entwicklungs- und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten massiv eingeschränkt werden (vgl. Rose/Schorb 2017: 8).

In *Tanz der Tiefseequalle* zieht jedoch, wie einleitend bereits angedeutet, eine weitere Dimension ein, Möglichkeitsräume zu eröffnen: die interkulturelle Situiertheit der Protagonistin Sera zwischen ägyptisch und deutsch, zwischen Orient und Okzident, zwischen Exotin und Passdeutscher. Dies veranlasst mich, über Gansel hinauszugehen und die Bedeutung ethnischer Markierung in Verschränkung mit Adoleszenz auszuloten. Denn auch der Interkulturalitätsdiskurs argumentiert mit einem »Dazwischen«: Es handelt sich um ein Bewegen zwischen Nation, Kultur und Ethnizität. Im Unterschied zum Adoleszenzdiskurs erweist sich das Dazwischen nicht als transitorischer Zeitabschnitt. Deutschwerden gelingt nur in einer Ähnlichkeitsbeziehung, das Dazwischenstehen hört so gesehen nie ganz auf. Am Beispiel von Sera führt dies der Roman *Tanz der Tiefseequalle* vor. Der Protagonistin gelingt auch in zweiter Generation kein spurloses Überlaufen von einer zur anderen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Zu stark sind gesellschaftlich tradierte Vorstellungsbilder von Deutschsein als Weißsein, die phänotypische Abweichungen nach wie vor ausstellen: Die »Flut aus schwarzen Haaren« (TT 14) macht zusammen mit ihren »großen dunklen Augen und den flügel förmig geschwungenen breiten Augenbrauen« (TT 18) ihre Zugehörigkeit zu ihrer (ägyptischen) Familie ersichtlich, und das peinliche Verhalten ihres Vaters lässt sich gerade noch als »Orientalischer-Papa-Masche« (TT 26) rechtfertigen. Sera positioniert sich infolge alltäglicher Differenzenerfahrung als Ägypterin und versucht in dieser Situierung ein positives Identitätsbild aufzubauen, das nicht ohne Widerspruch bleibt: »Ja, und ich liebe eben Ägypten [...]. Spielt aber eigentlich keine Rolle. [...] Wir reden Deutsch zu Hause.« (TT 15) In Ägypten war Sera noch nie und Kairo kennt sie nur von Fotos. Herkunft spielt für Sera eine große Rolle, die Relevanz ist aber nicht intrinsisch motiviert. Ihre vermeintlich natio-ethno-kulturelle Differenz gewinnt erst infolge der Reaktionen Anderer an Bedeutung.

In interkulturellen Diskursen wird natio-ethno-kulturelle Situiertheit, wie sie im Fall Sera vorliegt, analog zur Phase der Adoleszenz als Potenzial diskutiert, »alltägliche und vertraute Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensroutinen zu irritieren.« (Osthues 2016: 66) Ihre Zwischenposition zwischen zwei Nationen bzw. Kulturen löst Staunen, Nachdenken und Überdenken kulturbezogener Einstellungen und Werte aus, so dass die Begegnung mit den natio-ethno-kulturell als anders Markierten zum Beginn wird, sich aus den Fesseln der eigenen Kulturbedingtheit zu lösen (vgl. Heimböckel 2013: 22). Innerdiegetisch geschieht dies in *Tanz der Tiefseequalle* nicht. Die

Begegnung mit Sera wird für die Figuren nicht zum Ausgangspunkt der Störung gesellschaftlich tradierter Kulturstereotype. Hierin bleibt Seras Migrationstatsache eine Hintergrundfolie, die allenfalls kontrapunktisch gelesen werden kann. So lässt sich beispielsweise die angesprochene Widersprüchlichkeit zwischen Fremd- und Selbstzeichnung sekundär zum Gegenstand interkultureller Reflexion machen. In den Vordergrund rückt jedoch Seras biografisches (teils schmerzlich erfahrenes) Wissen um natio-ethno-kulturelle Stereotype, das für die Protagonistin zur Ressource wird, um fatistische Körperdiskurse aufzustören. Gemeint ist ein Erfahrungswissen, das sich daraus ergibt, dass sich Sera alltäglich zu ihrer Herkunft verhalten muss: »Ich seh auch nicht aus wie die Nofretete-Büste, die wir uns in Geschichte mal angesehen haben. [...] Haben sich natürlich alle gleich zu mir umgedreht. So nervig.« (TT 15) Diesen ethnisierenden Blick auf Sera, den die Protagonistin als unangenehm und lästig empfindet, bezeichnet die Rassismusforschung als eine alltagsrassistische Erfahrung. Denn er beinhaltet, wie ich mit Grada Kilomba (vgl. 2006) kurz ausführen möchte, die immer noch koloniale Phantasie, dass Deutsch gleich *weiß* und *of Color* gleich fremd (ausländisch) bedeutet. Der Blick symbolisiert zum einen ein asymmetrisches Machtverhältnis. Indem die Betrachtenden Sera als ägyptisch identifizieren, definieren sie ihre Präsenz als Fremde und das Territorium Klassenraum damit implizit als das Eigene. Im Moment der Adressierung als ethnisch Andere findet ein Akt der Verweisung statt, der Sera daran erinnert, hier eigentlich nicht so richtig hinzugehören. Mit dieser Verweisung einher geht eine grenzüberschreitende Entblößung: Sera wird im Moment des kollektiv auf sie gerichteten Blicks zum Objekt degradiert, das man anschauen und beschreiben darf. Die anderen sind nicht daran interessiert zu hören, ob Sera sich mit der Nofretete-Büste identifiziert, sondern geben sich mit der exotisierenden Ausstellung ihrer Mitschülerin zufrieden. Die Folge dieses exotisierend-verweisend-entblößenden Blicks ist, dass die Betrachtenden sich aktiv handelnd mit der Frage »Was sehe ich?« befassen können, während Sera gezwungen ist, sich mit der Frage zu beschäftigen: »Was sehen die?« Diese Dialektik des Blicks, der die ethnisierte Protagonistin »als Fetischobjekt erforscht, wird von Frantz Fanon als ›Depersonalisierung‹ bezeichnet, weil das Schwarze Subjekt [hier Subjekt *of Color*; M.K.] eine Beziehung zu sich selbst entwickeln muss, die durch den Kolonisator vorgeschrieben wird.« (Ebd.) Sera erfährt in dem Moment des kollektiven Umdrehens nach ihr eine Exotisierung, Verweisung sowie verobjektivierende Depersonalisierung, kurz: eine ausgrenzende Diffe-

renzerfahrung. Seras Bemerkung, dass sich im Moment der Mobbingattacke gegen sie ihr »persönlicher Außenseiteralptraum« (TT 50) realisiert, lässt sich vor diesem Hintergrund als weitere Form alltäglicher Rassismuserfahrung lesen: als ein sogenannter »antizipierte[r] Rassismus« (Mecheril 1997: 180). Denn als rassismuserfahrene Figur ist Sera alltäglich wachsam vor rassistischer Gewalt und entwickelt – Mecherils Rassismusbegriff folgend – über die Zeit eine Furcht, die sich in Imaginationen oder Träume kleidet (vgl. ebd.).

Dieses Wissen um Andersheit gepaart mit der alltäglichen Erfahrung symbolischer Nichtzugehörigkeit, die jederzeit in einen realen Ausschluss kippen kann, macht der Text zur Quelle von Seras Aufstörung tradierter Körperkulturen. Zwar wird nicht wie im »klassisch« interkulturellen Diskurs der ethnisierte, sondern der fatistische Körper zum Gegenstand der Neuverhandlung, Auslöser der Ver- und Aufstörung ist aber Seras Situierung als deutsch-ägyptisch. Ethnische Alterität wird im Roman zu einer Metapher für Andersheit, die in besonderer Weise Wachheit für (alltägliche) Ausgrenzungserfahrung erlaubt. In dieser Perspektive auf Interkulturalität als Ressource bleibt ethnische Markierung keine Hintergrundinformation, sondern nimmt entscheidenden Anteil an der Neuverhaltung des vordergründigen Themas Adipositas – das und wie fatistische Gesellschaftsbilder neu verhandelt werden, argumentiere ich weiter unten. Nicht allein die transitorische Entwicklungsphase der Adoleszenz, sondern gerade auch die interkulturelle Dimension des Romans sind Anstoß der Aufstörung. Interkulturalität und Adoleszenz gehen eine Synergie ein und lassen sich in ihrer Addition als Quelle der Grenzüberschreitung und Selbstirritation dominanzgesellschaftlich geprägter Körperbilder lesen. Bevor ich auf die Art des Erzählens der Aufstörung näher eingehe, verfolge ich die Frage, wie der Text mit dem vermeintlich hintergründigen Thema Interkulturalität umgeht: Dekonstruiert er in der Beiläufigkeit des Erzählens über Seras Migrationstatsache alltagsrassistische Diskurse oder führt die Beiläufigkeit zu einer Normalisierung körperlicher Ausstellung? In den Fokus geraten hierfür zwei Bilder, die der Roman mit der ethnisch markierten Sera verknüpft: die ägyptische Königin Nofretete und Pocahontas.

Sera zwischen ›Nofretete-Mädchen‹ und ›Pocahontas‹ Interkulturelle Perspektiven auf die adoleszente Protagonistin

Noch am Tag ihrer (Wieder-)Entdeckung am 6. Dezember 1912 avanciert die bunte Büste der Nofretete »zu einer Ikone der Schönheit, die sprachlos bewundert werden will.« (Maciejewski 2012: 7; vgl. auch Wildung 2012: 15) Als eine der schönsten Frauen der Weltgeschichte hat die große königliche Gemahlin des Echnaton in der Geschichte der Schönheit einen historischen Platz gefunden. Bis heute tritt sie in Zeitschriften als Covergirl auf und repräsentiert darin einen zeitlosen Eros (vgl. Maciejewski 2012: 9). Seras Klassenkamerad*innen vergleichen die Klassenschönheit und beliebte Mitschülerin, die dazugehört, immer »mittendrin« (TT 15) ist, mit dieser Büste. Gepaart mit Exotisierungsdiskursen über die »morgenländische Schönheit« (TT 19) und Assoziationen zu »exotischen Früchten« (TT 56) in Bezug auf ihr duftendes Haar liegt die Vermutung nahe: Seras Anerkennung und Attraktivität hängt eng mit kulturalisierenden Diskursmustern über das begehrenswürdige Andere zusammen. Der bewundernde Blick, so wertschätzend er auch gemeint ist, verweist Sera auf einen Objektstatus, den der Text problematisiert: Seras Degradierung zeigt sich vor allem dort, wo sie gegen diesen Status aufbegehrt: Auf der Klassenfahrt wehrt sie sich gegen Markos übergriffiges Verhalten. Er küsst und begripscht sie ohne ihr Einverständnis und zeigt keinerlei Problembewusstsein hinsichtlich seines Versuchs der Inbesitznahme: »Keine Chance. Noch dreckigeres Lachen. Die Hand an meiner Brust ist heiß und feucht.« (TT 42) Die Folge von Seras Widerstand gegen Markos Versuch, sich ihren ethnisierten Körper anzueignen (vgl. Weigel 1990: 121), ist ihre klassenweite Ausgrenzung infolge einer von Marko initiierten Mobbingkampagne. In dem Moment, in dem sie sich der Aneignung ihres verobjektivierten Körpers widersetzt, kippt Bewunderung in Ächtung. Die auf Weigel rekurrende Analogiebildung zwischen patriarchalem (Nähe) und kolonialem (Fremde) Besitzanspruch trifft auf Sera in doppelter Weise zu, insofern sich hier nicht nur ein sexistischer Diskurs spiegelt, sondern zugleich ein ethnizierender zeigt: Seras exotischer Frauenkörper lässt sich als Sinnbild für den *weißen* Blick lesen, außereuropäischen Raum zu erobern, gegen jene ›Kolonisierung‹ sich Sera mit Unterstützung von Niko verteidigen kann. Der anfänglich zwar nicht als klügster, aber als äußerst attraktiver, *weiß*-deutsch gezeichnete (vgl. TT 7) ›Eroberer‹ Marko verliert spätestens in dieser Szene sexueller Belästigung an Identifikationsfunktion. Seras zugewiesener Ob-

jektstatus entpuppt sich als Gewaltmoment und irritiert das zuvor angesprochene asymmetrische Machtgefälle zwischen *weiß* und nicht *weiß* markierten Figuren. Bekräftigt wird diese Irritation durch ein zweites Bild, das in der Nofretete-Analogie steckt: »Gerne, Prinzessin« (TT 68), murmelt Niko und führt Sera zu ihrem Unmut vor Augen, dass sie es offensichtlich gewohnt sei, über andere zu bestimmen. Im Unterschied zu Marko reduziert Niko Sera nicht auf einen zeitlosen Eros, sondern sieht in ihr eine aktiv handelnde Figur. In diesem kontrastiv zum Ersten gezeichneten Bild erinnert Sera an die historische Nofretete, die nicht nur Gemahlin, sondern auch Mitregentin und nach Echnatons Tod alleinige Regentin war (vgl. Maciejewski 2012: 12). Die abgeschlagene Uräusschlange, die ursprünglich Nofretetes Stirn zierte und allein dem Pharao vorbehalten war, verweist auf ihre in der Kunstgeschichte lang übersehene Machtposition (vgl. ebd.: 14). In dieser Perspektive auf Nofretete als Herrscherin reduziert Niko in seiner Nofretete-Analogie Sera gerade nicht auf einen Objektstatus. Vielmehr sieht er in ihr ein sich ermächtigendes Subjekt, das befähigt ist, in Bewegung zu setzen und neue Sichtweisen freizulegen. Niko erkennt in Sera eine Aufstörende und lässt zu, bei ihm ein Möglichkeitsräume eröffnendes Staunen zu wecken, über das es ihm gelingt, sich allmählich aus den Fesseln westlich tradiierter Körperkultur(en) zu lösen. Die beiden Bilder zeigen, dass der auf der ethnisierenden Zuschreibung von Sera basierende Nofretete-Vergleich Interkulturalität für die Erzählweise relevant macht, und zwar zweifach: im Hinblick auf die im Nofretete-Bild implizierte stigmatisierende Differenzerfahrung der Protagonistin und bezüglich der in dem Vergleich enthaltenen Ermächtigungsfigur. Beide Bilder erheben den literarischen Raum zum Möglichkeitsraum (Aufstörung und Neuprogrammierung).

Dass kulturelle Alterität mehr als das rein beiläufig Erzählte bleibt, zeigt sich auch an Nikos Pocahontas-Assoziation: »Mit Sera zu tanzen ist im ersten Moment ein Gefühl, als wenn ich mit einer Königin und Pocahontas gleichzeitig tanzte« (TT 54). Pocahontas (ethymologisch die, welche alles durcheinanderbringt) lebte um 1600 und gehörte als Tochter/nahe Verwandte des Königs Wahunseneka (engl. Powhatans) den nordamerikanischen »Algonkin-Stämmen« an (Theweleit 1999: 10). Berichten des englischen Abenteurers und Kolonialpropagators John Smith zufolge handelt es sich bei Pocahontas um »ein Mädchen von zehn Jahren, das an Schönheit, Gestalt und Proportionen alle anderen ihres Volkes übertrifft, und auch an Witz und Geist die Unvergleichliche (Nonporiel) ihres Landes genannt zu werden verdient.«

(Smith zit. nach Theweleit 1999: 20) Laut Smith setzte sich Pocahontas für das Leben des Kolonialpropagators ein⁶ und vermittelte in Sprache und Kultur. Im Jahr 1613 wurde Pocahontas nach Europa entführt, wo sie zum Christentum konvertierte, heiratete und aufgrund ihrer Anmut bis ins englische Königshaus Anerkennung erfuhr (vgl. Döring 1998: 191). Als »Zwischengängerin« (ebd.: 199) steht Pocahontas für Offenheit und Austausch zwischen Kulturen und erfährt – vor allem durch die Disney-Inszenierung – bis heute eine Prominenz als Lebensretterin. Für Sera ist die Pocahontas-Assoziation Programm: Sie bringt kulturell tradierte Diskursmuster durcheinander und zeigt analog zur historischen Figur Pocahontas einen Weg des friedlich-freundschaftlichen Miteinanders zwischen Körperkulturen jenseits diskriminierender Vorstellungsbilder auf – im Falle Sera zwischen fatistischem und »körperpositive[m]« (Kulicova 2017: 139) Diskurs. Auch durch den zweiten ethnisch motivierten Vergleich mit einer historischen Frauenfigur tritt Sera als progressive Frauenfigur und positive Identifikationsfigur auf.

Hervorzuheben ist an Höflers Adoleszenzroman die Verknüpfung von weiblicher Ermächtigung und Empowerment von *Persons of Color*. Die aktiv handelnde und normierende Körperdiskurse aufstörende Figur ist weiblich und migrantisch gezeichnet. Diskriminierung aufgrund von *race* wird weder negiert noch problemorientiert vorgeführt, sondern ressourcenorientiert inszeniert. Die Verbindung von Seras Situierung als Figur *of Color* mit ihrer Rolle als Aufstörende verweist zugleich aber auch auf eine literarische Tradition: den Exotismus, der die Fremde nutzt – hier Seras exotischen Status als Migrantin – um Wertvorstellungen in der eigenen Kultur zu reflektieren (vgl. Gess 2017: 147). Seras natio-ethno-kulturelle Situierung, die beiläufig erzählt wird, ist in dieser Perspektive nicht nur ein Ausdruck postmigrantischer Gesellschaften, Migration als selbstverständlich und normal anzuerkennen. Vielmehr funktionalisiert der Text Seras »exotischen Status«, um ihre Rolle als Aufstörende zu rechtfertigen. Die Differenz zwischen weiß-deutsch und »orientalisch«-deutsch wird folglich nicht vollständig dekonstruiert, sondern für die Erzählung des Vordergrundthemas »Aufstörung fatistischer Diskurse« auch funktionalisiert.

6 Anthropologischen Forschungsarbeiten nach handelte es sich bei der von Smith erzählten Exekutionsszene vielmehr um ein tribalistisches Adoptionsritual zur Konstituierung einer politischen Allianz zwischen Algonkin-Stämmen und Europäer*innen (vgl. Döring 1998: 195).

Möglichkeitsraum der Grenzüberschreitung: Aufstörung fatistischer Gesellschaftsbilder

Argumentiert habe ich bislang, dass nicht nur Seras adoleszente Lebensphase, sondern auch ihre Ethnisierung als Ägypterin dem Text als Möglichkeitsraum dient – und zwar im Rekurs auf die literarische Tradition des Exotismus, der den distanzierten Blick aus der Fremde zur Neuperspektivierung westlich-weißer Wertvorstellungen nutzt. Welche Normen und Werte die Protagonist*innen, angestoßen durch Seras Motto: »[m]al was Neues ausprobieren« (TT 66), in vorliegendem Adoleszenzroman aufstören, gilt es nachstehend zu betrachten und damit die Verhandlung des Vordergrundthemas, Adipositas, mit dem Hintergrundthema Interkulturalität zu verbinden. Hierfür recurriere ich auf die *Fat Studies*.⁷

Eingangs ruft der Text sämtliche fatistische Stereotype auf, die sich in Form alltäglicher Mikroangriffe gegen Niko richten. Angefangen bei verbalen Beleidigungen wie »Fettsack«, »Doppelarsch«, »Schweinebauch« oder: »Du bist so dünn, wie ein Hundeschiss lecker ist« (12), über abwertende Blicke, Ignorieren, Schubsen und Schlagen bis hin zu verletzenden Spielchen, die Mitschüler*innen mit ihm treiben – der Roman beginnt damit, dass Niko seinen Rucksack von einem Ahornbaum herunterangeln muss –, wird Niko im Schulkontext diskreditiert. Jene den Roman eröffnenden Mobbing-szenen an Schulen erheben die *Fat Studies* zum Analysegegenstand und erforschen psychische und körperliche Folgen adipöser Kinder und Jugendlicher. Verletzungen, so zeigen es Forschung und Höflers Roman, gehen dabei nicht nur von Peers aus, sondern werden auch durch Lehrkräfte ausgelöst: Fachliche Fähigkeitsvorstellungen werden unbewusst an Körpergewicht gebunden und Mobbingattacken gegen Dicke zu wenig unterbunden (vgl. Tolasch 2017: 101; Rothblum 2017: 25). Im Roman kritisiert Niko zudem, dass Lehrer*innen fatistische Diskriminierung nicht mitdenken und einen Klassenausflug »voller Schwimmbäder und Kletterparks [gestalten], der für sportliche Durchschnittsschüler kreiert wurde« (TT 33 f.). Ziel der *Fat Studies*,

7 *Fat Studies* sind eine aus den USA kommende Forschungsrichtung, die u. a. von Rose/Schorb (vgl. 2017) in Deutschland aufgegriffen wird. Sie setzen sich »kritisch mit gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber dem Körpergewicht und dem äußeren Erscheinungsbild auseinande[r] und [treten] im Hinblick auf den Körperumfang für eine Gleichbehandlung aller Menschen ein« (Rothblum 2017: 16).

in dessen Perspektive auf Körperkultur sich der vorliegende Roman stellt, ist es, den Mythos vom hässlichen, armen, faulen und ungesund lebenden Dicken als Konstrukt zu identifizieren und körperpositive Diskurse aufzuzeigen. In historischer Perspektive verweisen die Studien auf Zusammenhänge zwischen Dickenfeindlichkeit und der Ausbildung einer weiß-bürgerlichen Mittelschicht im ausgehenden 19. Jahrhundert: Galt ein hohes Körpergewicht zunächst als prestigeträchtig, gesund und attraktiv, wird körperliche Fülle im Zuge der Industrialisierung zum Abgrenzungsmoment weißer Mittelständiger und Reicher gegenüber Deklassierten und unteretzten Migrant*innen (vgl. Rothblum 2017: 19). Gründe für die negative Korrelation zwischen Gewicht und Einkommen lassen sich auf sozioökonomische und psychologische Ursachen zurückführen. Beispiele sind zu wenig nährstoffreiches Essen (Fastfood), mangelnde Bewegung oder – wie im Falle Nikos – Krisenereignisse wie die Trennung der Eltern (vgl. Tolasch 2017: 105-107); vergleichbares findet Sera im Zuge ihrer aufstörenden Internetrecherchen heraus. Forschungsarbeiten führen zudem Diskriminierungsverhältnisse als mögliche Ursache an. So lässt sich aufzeigen, dass Menschen mit hohem Körpergewicht aufgrund von Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt verarmen (vgl. Rothblum 2017: 20 f.). Ebenso diskutieren die *Fat Studies* den Fakt erhöhter Gesundheitsrisiken differenzierter: Aufgrund schlechter Erfahrungen in medizinischen Einrichtungen neigen Dicke vermehrt dazu, Versorgung zu umgehen. Auch ist bekannt, dass sich Stigmatisierungen und psychischer Stress negativ auf die Gesundheit auswirken (vgl. ebd.: 21) und dass Diäten eine Langzeit-Misserfolgsquote von 90 bis 95 Prozent aufweisen (vgl. ebd.: 22). Kliniker*innen plädieren daher für eine Neudefinition von Gesundheit als körperliches, emotionales und geistiges Wohlbefinden und richten den Behandlungsfokus auf die Akzeptanz des eigenen Körpers (vgl. ebd.: 24). Diesen körperpositiven Diskurs bringt Niko in seinem Wunsch zum Ausdruck: »Ich hätte gerne, dass alles bleiben kann, wie es ist. Dass ich bleiben kann, wie ich bin, und dass es trotzdem besser wird für mich.« (TT 171) Er weist mit dieser Neuperspektivierung auf Dicksein Seras Gedanken einer Gewichtsabnahme als Lösung aller Probleme zurück und hebt den fatistischen Diskriminierungsdiskurs auf eine gesellschaftliche Strukturebene.

Tanz der Tiefseequalle greift den westlichen Mythos um Dicksein auf. Dass es sich bei der literarischen Bearbeitung des Stoffes um eine Aufstörung des Adipositas-Mythos handelt, wie eingangs behauptet, möchte ich nachstehend am Text vorführen. In ihrer neuen Rolle als Außenseiterin und mit-

hilfe ihres kulturellen Wissens über körperstereotype Diskurse (alltägliche Rassismuserfahrungen) stört Sera eingeschliffene Denkbilder auf und identifiziert ihre Bilder über Dicke als Konstrukte. So ist Niko gar nicht so unbeweglich, er tanzt besser als sie (vgl. TT 55) und kann auf einen Baum klettern (vgl. TT 125). Er hat Humor und kann sogar über sich selbst lachen (vgl. TT 62, 78 f.). Zudem ist Niko attraktiv: Seine Haare sind so weich, dass man fast reinfassen will, die Nase ist perfekt symmetrisch und seine Wimpern sind lang und dunkel. »Melinda würde ihn drum beneiden, wenn sie das sehen würde.« (TT 61) Auch ist seine Handfläche »angenehm weich. Fühlt sich gut an« (TT 79), und er riecht gut (TT 127). Mit Niko zeichnet der Text einen klugen und sympathischen Dicken und stellt sich damit gegen den Trend auf dem Kinder- und Jugendliteraturmarkt, Figuren dem Schlankheitsideal anzupassen. Entgegen der Wandlung von Bob der Baumeister in einen Ken-Typ in Slim-Fit-Jeans und Biene Maja in eine Mangafigur im schlanken Torso (vgl. Rosenke 2017: 142 f.)⁸ lässt *Tanz der Tiefseequalle* den adipösen Protagonisten dick und verbindet Dicksein mit Attraktivität. Analog zu Seras Selbststörung im Hinblick auf Adipositas bricht Niko Selbststigmatisierungen auf. Über Jahre hat er gelernt, Strategien gegen fatistische Diskriminierungen zu entwickeln. So ist er in der Lage, Beleidigungen und Hänseleien zu ignorieren, kann den Impuls zu weinen kontrollieren (vgl. TT 13) und versteht es, »Dicke-Leute-Schikane« (TT 31) zu antizipieren, um sich mental auf Verletzungen vorzubereiten, mit Gegensprüchen zu kontern (wie im Dialog mit der Lehrerin über sein Zurechtkommen auf dem Klassenausflug, vgl. TT 33 f.) oder verletzend Rede durch eigenbezogene Dickenwitze vorwegzunehmen: »Ob es hier cholesterinfreie Diät gibt? [...] War ein Witz, ich esse absolut alles. Sieht man das nicht?« (TT 31) Im Kontakt mit der Aufstößerin Sera beginnt Niko erstmals wahrzunehmen, dass nicht jede Frage und noch so nette Gesetze letztlich der Belustigung und Diskreditierung seiner Person dient. Er beginnt, entwickelte Strategien zu irritieren und sich in seiner normorientierten Wahrnehmung neu zu programmieren.

Dicksein rückt im Verlauf der erzählten Zeit für die adolescenten Protagonist*innen immer weiter in den Hintergrund. Sera hat es »jetzt schon mehrmals vergessen« (TT 84) und auch Niko hat »ausnahmsweise ein-

8 Selbst Heidi, so stellt Rosenke fest, wird eine noch schlankere Taille verpasst. Eine Ausnahme stellt Pumuckl dar. Ihm ist die Verwandlung zum Hipster erspart geblieben, zu stark waren die Proteste gegen seine Verschlangung (vgl. Rosenke 2017: 143).

mal seit vierundzwanzig Stunden nicht daran gedacht [...], [s]einen Körper zu verlassen, zu verändern oder zu tauschen.« (TT 83) Überwinden können die beiden den fatistischen Diskurs jedoch nicht, sie bleiben Suchende. Ob Niko und Sera ein Liebespaar werden, lässt der Text unbestimmt und bleibt mit seinem offenen Ende dem Genre des modernen Adoleszenzromans treu (vgl. Gansel 2011: 40). Einzig weist die besondere Struktur des letzten Kapitels auf ein Happy End hin: Beide Fokalisierungsinstanzen kommen hier zusammen, was sich als weiteres Indiz der Annäherung des ungleichen (Liebes-) Paares liest (vgl. TT 187-189).

Der Adoleszenzroman im interkulturellen Literaturunterricht. Lesedidaktische Überlegungen anhand von *Tanz der Tiefseequalle*

Tanz der Tiefseequalle stört, wie gezeigt, den Mythos um Adipositas auf. Dies gelingt ihm anhand von zwei adoleszenten Figuren, die sich gemeinsam auf einen Roadtrip begeben, der zum Beginn gedanklicher Grenzüberschreitung und handlungspraktischer Neuprogrammierung wird. Das unmerklich Besondere: Eine der Hauptfiguren ist als Figur *of Color* markiert. Unmerklich ist die soziale Situiertheit insofern, als natio-ethno-kulturelle Merkmale im gegenwartsbezogenen Adoleszenzroman nicht problemorientiert vorgeführt werden. Interkulturalität als Thema verbleibt im Hintergrund, nicht aber – und das verweist auf das Besondere im scheinbar Normalen – ohne Bedeutung für die Erzählhandlung. Seras soziale Situierung, die die Protagonistin mit den historischen Frauenfiguren Nofretete und Pocahontas in Ähnlichkeitsrelation setzt, ermöglicht ihr aufgrund ihres distanzierten Blicks von ›Außen‹, westliche Vorstellungen über Körpernormen aufzustören. Deutlich wurde hieran, dass nicht die Phase der Adoleszenz allein, sondern der transitorische Zeitabschnitt in Synergie mit interkulturellen Diskursen zur Quelle von Aufstörung wird. Der Text, so habe ich vorgeführt, nutzt die Gemeinsamkeit des Adoleszenz- und des interkulturellen Diskurses, um über den Raum des Dazwischen (Zwischenzeit zwischen Kindheit und Erwachsensein einerseits und Zwischengängerin zwischen zwei Kulturen andererseits) ideologisch besetzte Diskurse neu zu verhandeln und tradierte Mythen zu irritieren. Für die unterrichtliche Vermittlung des Adoleszenzromans bedeutet dies, die Synergie produktiv zu machen und nicht nur das vordergrün-

dige Thema Adipositas als typisch adoleszentes Krisenphänomen aufzugreifen, sondern auch das interkulturelle Hintergrundthema diskurshistorisch zu reflektieren. Begründen lässt sich dieses Plädoyer für eine diskursanalytische Texterschließung über folgende Ziele der Kinder- und Jugendliteratur: über die Leseförderung und die Identitätsentwicklung, die abschließend in ihrer gängigen Ausführung beleuchtet und kulturtheoretisch neu perspektiviert werden.

Leseförderung gelingt Spinner (vgl. 2011: 513) zufolge vor allem motivational über die stoffliche Nähe zur Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen – in *Tanz der Tiefseequalle* stehen Mobbing und Liebe im Fokus – sowie über den altersadäquaten Sprachstil. Mit Gansel (vgl. 2003: 15) lässt sich die mediale Darstellungsweise, wie sie im vorliegenden Fall mit der differentiellen Orthographie und den kapitaleinleitenden Vignetten vorliegt, als lesefördernd ergänzen und mit Lange (vgl. 2011: 164) zudem der Blick auf die Vertrautheit der jungen Rezipient*innen mit der im Roman inszenierten Zeit (Gegenwart), dem Ort (Schule) und der Erzählperspektive (adoleszente Fokalisierung) lenken. *Tanz der Tiefseequalle* unterliegt mit diesen Besonderheiten in thematischer Ausrichtung und zielgruppenadäquater Erzähl- und Darstellungsweise gegenüber der »allgemeinen« Literatur einer Modifikation der Makrokonventionen und ermöglicht – so argumentieren die literaturdidaktischen Vertreter*innen – das schrittweise Einüben von Fiktionalität. Aus interkultureller Perspektive greift diese Fokussierung auf Thema, mediale Darstellungsweise und Erzähltheorie jedoch zu kurz. Zur Anbahnung eines komplexen Verständnisses von Fiktionalität und Literarizität gilt es vielmehr auch das spezifische Interferenzverhältnis zwischen erzählter und realer Welt zu perspektivieren. Denn Fiktionalität bleibt, wie die textseitigen Ausführungen zu *Tanz der Tiefseequalle* gezeigt haben, auf ein reales Außen bezogen. Das heißt, der Text geht ein innerdiegetisches Spiel natio-ethno-kultureller Differenz zwischen Normalität und Exotisierung ein, das es mit Schüler*innen bewusst zu reflektieren und nicht ungebrochen zu rezipieren gilt. Denn bleibt die Intertextualität zu außerdiegetischen Diskursen und historischen Figuren implizit, liegt für Schüler*innen das Lektüresumme nahe, ethnische Markiertheit in ihrer Verweisstruktur auf die literarische Tradition des Exotismus im Kontext von Literatur als selbstverständlich und unbedenklich anzunehmen.

Das zweite Argument für den Einbezug einer diskurshistorischen Perspektive bezieht sich auf das Ziel von Kinder- und Jugendliteratur, Identitäts-

entwicklung zu unterstützen. Laut Spinner (vgl. 2011: 513 f.) beinhaltet eine Persönlichkeitsbildung durch Literatur die Auseinandersetzung mit Ethik und Moral, die sich ihm zufolge dann vollzieht, wenn in den lernseitigen Aneignungswegen Empathie und Fremdverstehen gefördert werden. Literarisches Lernen zielt auf ein vertiefendes Textverstehen, trägt aber darüber hinaus auch zum sozialen Lernen bei (vgl. ebd.: 514). Aus einer interkulturell-machtkritischen Perspektive erweist sich, so lautet mein Argument, Spinners Verbindung zwischen Identitätsentwicklung, sozialem Lernen und Emotionseinnahme als vage und verkürzt. Denn sie vernachlässigt die Eingebundenheit von Literatur in historisch gewachsene Diskurse um Nation, Kultur und Ethnizität, die Subjekte entlang von Macht verorten. Marchard zufolge erweist sich Kultur als ein »Terrain, auf dem soziale Identitäten konstruiert werden« (2008: 34). Soziales Lernen durch Literatur lässt sich entsprechend weder auf eine Emotionseinnahme (Empathie mit der marginalisierten Figur) noch auf die ethisch-moralisch gebotene Anerkennung der sozial deprivilegierten Figur im Sinn der kulturellen Verständigung auf Augenhöhe (Fremdverstehen) reduzieren. Vielmehr bildet sich soziales Lernen anhand von Literatur insbesondere in einer unterrichtlichen Perspektive auf Literatur als einem Diskurs heraus, der in zahllose andere Diskursformationen eingebunden ist (vgl. hierzu Neumann 2014: 19; Vogl 2011: 64); für den vorliegenden Roman bedeutet dies, den Blick auch darauf zu richten, wie sich der beiläufig verhandelte Erzählstrang Migrationskontext in spezifischer Weise mit der historischen Diskursfigur des Exotismus verbindet, einem kolonialrassistischen Diskurs, der im 19. Jahrhundert im Zuge der Begegnung der Europäer*innen mit »fremden« Kulturen aufkam. Für die Verhandlung des Romans in der frühen Sekundarstufe lässt sich schlussfolgern, Fragen danach zu stellen, welche Bedeutung Ägypten für die Protagonistin spielt und wie ihr Verhältnis zum Herkunftsland gezeichnet wird (vgl. TT 14 f., 18 f.), aber auch, welches Wissen über die Protagonistin der Text über seine intertextuellen Bezüge zu den historischen Figuren Nofretete und Pocahontas bereitstellt (Internetrecherche, Additivmaterial). Neben einer wertebasierenden Anerkennung marginalisierter Figuren (normativer Anerkennungsdiskurs) bedeutet Identitätsbildung an und durch Literatur also immer auch, reflexiv auf Diskursverschränkungen zwischen erzählter und realer Welt zu blicken (machtkritischer Interkulturalitätsdiskurs). Für den vorliegenden Roman – und mit diesem Plädoyer für einen Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, die beiläufig von Diversität erzählt, schließe ich – heißt dies,

das Hintergrundthema Interkulturalität in den Vordergrund zu rücken und die Verstrickung zwischen natio-ethno-kultureller Situierung und Funktionalisierung der Figur als Aufstößerin im Sinn des sozialen Lernens diskurskritisch zu reflektieren.

Literatur

Primärliteratur

Höfler, Stefanie (2017): *Tanz der Tiefseequalle*. Roman. Weinheim/Basel.

Sekundärliteratur

Dean, Jasmin (2015): [Art.] »Person/People of Colo(u)r«. In: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 597-607.

Döring, Tobias (1998): *Pocahontas/Rebecca*. In: Claudia Breger/Ders. (Hg.): *Figuren der/des Dritten. Erkundungen kultureller Zwischenräume*. Amsterdam, S. 179-210.

Gansel, Carsten (2003): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxis- handbuch für den Unterricht*. Berlin.

Ders. (2005): *Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne*. In: Günter Lange (Hg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Gattungen*. Baltmannsweiler, S. 359-398.

Ders. (2011): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur*. In: Ders./Pawel Zimniak (Hg.): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg, S. 15-48.

Ders. (2015): *Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien. Aspekte einer Theorie der Störung*. In: Ricarda Freudenberg/Petra Josting (Hg.): *Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen*. München, S. 15-28.

Gess, Nicola (2017): *Exotismus/Primitivismus*. In: Dirk Götsche/Axel Duncker/Gabriele Dürbeck (Hg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart, S. 145-149.

- Heimböckel, Dieter (2013): Die deutsch-französischen Beziehungen aus interkultureller Perspektive. In: Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik 4.2, S. 19-39.
- Kilomba, Grada (2006): Wo kommst du her? In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal, o. D.; online unter: <https://heimatkunde.boell.de/2006/05/01/wo-kommst-du-her> [Stand: 1.7.2021].
- Kulicova, Kristina (2017): Fette Kunst. In: Lotte Rose/Friedrich Schorb (Hg.): Fat-Studies in Deutschland. Hohes Körpergewicht zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weinheim/Basel, S. 124-140.
- Lange, Günter (2011): [Art.] »Adoleszenzroman«. In: Ders. (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler, S. 147-167.
- Maciejewski, Franz (2012): Nofretete. Die historische Gestalt hinter der Büste. Hamburg.
- Marchart, Oliver (2008): Cultura Studies. Konstanz.
- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Ders. /Thomas Teo (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek b. Hamburg, S. 175-200.
- Neumann, Gerhard (2014): Zum Phänomen der turns in den Methoden der Literaturwissenschaft. Am Beispiel von Kafkas Betrachtung. In: Claudia Liebrand/Rainer J. Kaus (Hg.): Interpretieren nach den »turns«. Literaturtheoretische Revisionen. Bielefeld, S. 15-36.
- Osthues, Julian (2016): »Wieder hacke, Iwan?« Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick*. In: Jan Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen. Trier, S. 65-79.
- Rose, Lotte/Schorb, Friedrich (2017): Fat Studies in Deutschland. Eine Einführung. In: Dies. (Hg.): Fat-Studies in Deutschland. Hohes Körpergewicht zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weinheim/Basel, S. 7-14.
- Rosenke, Natalie (2017): Über die gesellschaftliche Undenkbarkeit von Fat Sex und die Lust am dicken Körper. In: Lotte Rose/Friedrich Schorb (Hg.): Fat-Studies in Deutschland. Hohes Körpergewicht zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weinheim/Basel, S. 141-159.
- Rothblum, Esther D. (2017): Fat Studies. In: Lotte Rose/Friedrich Schorb (Hg.): Fat-Studies in Deutschland. Hohes Körpergewicht zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weinheim/Basel, S. 16-30.

- Spinner, Kaspar H. (2011): [Art.] »Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur«. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler, S. 508-524.
- Theweleit, Klaus (1999): Pocahontas in wonderland. Frankfurt a. M.
- Tolasch, Eva (2017): What's wrong with being fat? Erzählungen zum Dicksein von Menschen mit hohem Körpergewicht. In: Lotte Rose/Friedrich Schorb (Hg.): Fat-Studies in Deutschland. Hohes Körpergewicht zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weinheim/Basel, S. 97-122.
- Vogl, Joseph (2011): Poetologie des Wissens. In: Harun Maye (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaft. München, S. 49-71.
- Weigel, Sigrid (1990): Topographien der Geschlechter. Kulturgeschichtliche Studien zur Literatur. Reinbek b. Hamburg.
- Weinkauff, Gina (2013): Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: *klj&m Extra 13*: »Das ist bestimmt was Kulturelles«. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. Hg. v. Petra Josting u. Caroline Roeder, S. 33-52.
- Wildung, Dietrich (2012): Nofretetes viele Gesichter. Ostfildern.
- Zierau, Cornelia (2016): »Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.« Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick* – ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht. In: Jan Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen. Trier, S. 81-93.

Kinder als Figuren und Mittler des Fremden

Zur filmischen Darstellung, Erfahrung und Reflexion von Alterität

Bettina Henzler

»Denn für uns Erwachsene ist die Physiognomie der Kinder gerade so seltsam und geheimnisvoll wie die der Tiere, und geheimnisvoller noch dadurch, daß sie nicht so fremd ist.« Mit diesen Worten begründet der Filmkritiker Béla Balász 1924 in *Der sichtbare Mensch und die Kultur des Films*, warum das Kind für den Film einen »besonderen Reiz« ausübe (Balász 2001: 77). Denn der Film – so fährt er fort – sei dasjenige Medium, das erstmals Kinder in ihrer Eigenheit darstellen könne:

Es gibt erwachsene Dichter, die die Psychologie des Kindes gut kennen und seine Sprache gut nachahmen können. Aber die Mienen und Gebärde eines Kindes darstellen, ein Kind spielen kann naturgemäß ein Erwachsener niemals, weil zwar die Worte des Kindes ihm zur Verfügung stehen, aber seine kleinen Händchen, sein zartes Gesichtchen nicht. (Ebd.)

Diese Zitate sind in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. Erstens verweisen sie darauf, dass Kinder seit Beginn der Filmgeschichte eine prominente Rolle als Filmdarsteller¹ einnehmen. Schon das erste Kinoprogramm der Brüder Lumière, das 1885 in Paris uraufgeführt wurde, zeigte in vier von zehn Filmen Babys und Kinder. Jugendliche traten dagegen mit dem Aufkommen der Jugendkulturen in den 1950er Jahren als eigenständige filmische Figuren auf den Plan, zunächst gespielt von jungen Erwachsenen. Erst in den 1990er Jahren verdrängten jugendliche Darsteller die Kinder von ihren prominen-

1 Die gendergerechte Schreibweise setze ich im Folgenden ein, wenn von konkreten Personen die Rede ist, nicht jedoch bei abstrakten Kategorien, wie in diesem Fall.

ten Plätzen in der Filmgeschichte (vgl. Livecchi 2012: 17-19). Zweitens war das Kind von Anfang an eine Figur, über die in der Filmkritik oder in pädagogischen Diskursen die spezifischen Eigenschaften des Mediums Film verhandelt wurden (vgl. Henzler 2016). Balász, beispielsweise, bringt neben der der Präsenz des Kindes als Darsteller auch die Identifikation der Regiehaltung mit dem Blick des Kindes ins Spiel. Die filmische Großaufnahme entspreche der Wahrnehmung eines Kindes, denn: »Die Kinder kennen die geheimen Winkel des Zimmers besser als die der Erwachsenen, weil sie noch unter Tisch und Diwan kriechen können. Sie kennen die kleinen Momente des Lebens besser, weil sie noch Zeit haben, bei ihnen zu verweilen.« (Balász 2001: 78) Beide – die Figur des Kindes und der Blick des Kindes – verbindet Balász, drittens, mit den Begriffen des »geheimen« oder »geheimnisvollen«, sie implizieren Vorstellungen von Fremdheit oder Alterität.

Bis heute durchziehen Überlegungen zur besonderen Affinität des Mediums Film zum Kind und zur Kindheit filmtheoretische Diskurse, wobei gerade phänomenologische Filmtheorien diese nicht selten mit filmischen Fremdheitserfahrungen in Verbindung bringen. Diese beziehen sich einerseits auf Kinder als Darsteller, die in ihrem Eigensinn die filmische Mise en Scène prägen (vgl. Bazin 2004), andererseits auf eine über Kinderfiguren oder den Bezug zur Kindheit der Zuschauer motivierte sinnlich-affektive Welterfahrung.² Kinder stehen in diesen Theorien ein für Fremdheitserfahrungen, die die Integrität des autonomen Subjekts infrage stellen. In Filmen selbst wird diese Position durch die vielzähligen Kinderfiguren verkörpert, die dem Fremden begegnen: seien es unbekannte Menschen oder Welten. Die Thematik der Fremdheit und Alterität ist daher, was das Medium Film betrifft, grundlegend mit der Figur des Kindes und der Kindheitsdarstellung verbunden.

Hier zeigt sich vermutlich eine medienspezifische Differenz zur Literatur, in der die Konfrontation mit Alterität – so zumindest die diesem Sammelband vorangeschickte These – vorzugsweise über Figuren Jugendlicher oder junger Erwachsener verhandelt wird. Die sprachliche Form und der Modus

2 In den neueren phänomenologischen Theorien der Filmerfahrung taucht der Bezug zu Kindern und Kindheit immer wieder in Verbindung mit dem Begriff der Mimesis auf, der in Anschluss an Walter Benjamin und Theodor W. Adorno als ein Anschmiegen an das Andere verstanden wird, als eine Form des taktilen Kontakts, der die Dominanz von Blickstrukturen durchbricht. Siehe beispielsweise Sobchack 2004: 289, und Morsch 2010: 53 f.

des Erzählens sind in der europäischen Kulturgeschichte eng verknüpft mit Bildungsprozessen, mit dem Sichaneignen von und dem Hineinwachsen in kulturelle und soziale Zusammenhänge. Initiation und Identitätssuche sind dementsprechend grundlegende Motive der Literatur, die sich im Heldenepos als Initiationsgeschichte ebenso finden wie in Bildungsromanen und Autobiographien als Erzählung (gelingender) Bildungsprozesse oder auch im Adoleszenzroman, der sich der krisenhaft erlebten oder scheiternden Identitätssuche widmet (vgl. Gansel 2011). Filmische Genres haben sich das Erzählen als grundlegendes Prinzip der Identitätsbildung und der Biographie zu eigen gemacht und eigene Erzählformen ausgebildet. Geht man aber auf die Grundform des Filmischen zurück, als Aufnahme eines Moments in der Zeit, als Ausdruck eines wortlosen Schauens, dann ist dieser – das lehrt Vicky Lebeaus Analyse der Diskurse zum frühen Kino – eng mit der Kindheit verknüpft als einer flüchtigen Lebensphase, in der Sinneseindrücke noch nicht in sinnstiftende Erzählungen geordnet werden (vgl. Lebeau 2008: 7-55).

Deshalb stellt sich die Frage, wie Begegnungen mit Alterität oder Fremdheitserfahrungen filmisch vermittelt werden, zunächst in Bezug auf Kinderfiguren. Diese manifestieren sich nicht selten in ästhetischen Formen, die das ›Aussetzen‹ der Sprache, den Bruch mit Logiken der Narration bedingen (vgl. Stewen 2011: 187-211). Die gerade in der Arbeit mit Kinderdarstellern bevorzugt eingesetzten semidokumentarischen Inszenierungsstrategien tragen dazu bei, dass Kinder Filmszenen mit ihrer eigensinnigen Körperlichkeit, Bewegung und Artikulation prägen (vgl. Lury 2010: 145-189; Brodski 2016). Dies ist ein Grund für die Faszinationskraft von filmischen Kinderfiguren, die, je nachdem, wie sie mit der filmischen Narration ›zusammenspielen‹, diese in ihrer ›realistischen‹ Wirkung stärken, aber auch destabilisieren können. Kinder sind in diesem Sinne ›Fremdkörper‹ im Getriebe filmischen Erzählens (siehe dazu Henzler 2021). Andererseits verkörpern Kinder oft Figuren, die einen Zugang zu Alterität vermitteln und deren Blick gewissermaßen das erschließt, was sich einer sinnstiftenden Erzählung entzieht. Diesen Aspekt werde ich im Folgenden am Beispiel von Claire Denis' *Chocolat* (Frankreich 1988) ausführen, der im Rückblick die Kindheit der Hauptfigur France, Tochter eines französischen Kolonialbeamten in Kamerun, erzählt. Theoretischer Ausgangspunkt ist der phänomenologische Begriff der Alterität bzw. Fremdheit, der von Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Levinas und Bernhard Waldenfels formuliert wurde und der die Filmtheorie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert nachhaltig beeinflusst hat.

Theoretische Ausgangspunkte

In der Kulturwissenschaft wird der Begriff der Alterität als kulturelle, soziale und psychische Konstruktion verstanden. Er bezeichnet kulturelle Zuschreibungen, mit der Figuren des Anderen – seien es Frauen, Vertreter der kolonisierten Völker oder auch Kinder – als Projektionen, also Ideal- oder Fremdbilder, eines als Norm gesetzten (männlichen) Subjekts fungieren, das sich definiert, indem es sich vom ›Anderen‹ abgrenzt. Im Unterschied dazu versteht die Phänomenologie Alterität oder Fremdheit nicht als Konstruktion des autonomen Subjekts und der westlichen Kulturgeschichte, sondern als existenzielle Erfahrung eines jeden Menschen. Maurice Merleau-Ponty legt in seiner *Phänomenologie der Wahrnehmung* dar, wie die leibliche Verortung des Menschen in der Welt, die das Wahrnehmen, Handeln und Denken begründet, die Erfahrung von Alterität bedingt: Demzufolge können die Dinge, die Menschen, die Orte, denen wir begegnen und in denen wir uns bewegen, von uns niemals vollständig erfasst werden. Der andere Mensch ist uns zwar ähnlich und wir kommunizieren im gemeinsamen Bezug auf die Welt, aber er bleibt uns auch unzugänglich, weil er anders in der Welt verankert ist und sie daher notwendig anders erfährt. Diese körperliche Situierung der Erfahrung wird von Merleau-Ponty nicht als ›natürlich‹ gegeben, sondern als sozial und historisch überformt gedacht (vgl. Merleau-Ponty 1966: 372-374, 380-382). Paul Meunier bringt Merleau-Pontys Verständnis der Alterität wie folgt auf den Punkt: »So wie er für uns in der Begegnung erscheint, präsentiert der Andere eine ähnliche Ambiguität wie die der Sache: er ist zugleich transparent und undurchdringlich, inner- und außerhalb unseres Blickwinkels.«³

Diese Undurchdringlichkeit gilt in besonderem Maße für das Kind, dessen Wahrnehmung und Denken sich Merleau-Ponty in seinen Vorlesungen zur zeitgenössischen Pädagogik und Psychologie der Kindheit, veröffentlicht in *Keime der Vernunft*, gewidmet hat (vgl. Merleau-Ponty 1994). Er kritisiert darin – bereits 40 Jahre vor der kulturwissenschaftlichen Kindheitsforschung – die kognitivistische Entwicklungspsychologie, da diese Kinder am Maßstab des erwachsenen Subjekts misst, sie als noch ›unfertig‹ oder in Entwicklung befindlich begreift. Stattdessen formuliert er anschließend an

3 Meunier 2016: 247; Übersetzung B.H. »Tel qu'il nous apparaît dans la rencontre, autrui présente une ambigüité similaire à celle de la chose: il est à la fois transparent et insondable, intérieur et extérieur à notre point de vue.«

die Gestaltpsychologie die These, dass die Wahrnehmung von Kindern anders strukturiert sei, als die der Erwachsenen – eine These, die auch in der phänomenologischen Pädagogik in Deutschland aufgegriffen wurde (vgl. Meyer-Drawe/Waldenfels 1988; Schäfer 2007).

Während bei Merleau-Ponty der Begriff der Alterität eher am Rande vorkommt, rücken Emmanuel Levinas und, an diesen anschließend, Bernhard Waldenfels die Alterität bzw. Fremdheit ins Zentrum ihrer Philosophie, in der sie das Subjekt vom Anspruch des Anderen her denken (vgl. Alloa u. a. 2012). Waldenfels differenziert dabei den französischen Begriff der *alterité* aus (Waldenfels 2006: 112).⁴ Während er mit »Andersheit« die Austauschbarkeit der Positionen von Ich und Anderen bezeichnet, welche die Möglichkeit einer Überwindung der Fremdheit einschließt, betont er mit »Fremdheit«, im Sinne von Merleau-Ponty und Levinas, eine prinzipielle unüberwindliche Asymmetrie im Verhältnis des Ichs zum Anderen:

Als radikal bezeichne ich eine Fremdheit, die weder auf Eigenes zurückgeführt, noch in ein Ganzes eingeordnet werden kann, die also in diesem Sinne irreduzibel ist. Eine solche radikale Fremdheit setzt voraus, daß das sogenannte Subjekt nicht Herr seiner selbst ist und daß jede Ordnung, die »es gibt« und die immer auch anders sein könnte, sich in Grenzen hält. Fremdheit in ihrer radikalen Form besagt, daß das Selbst auf gewisse Weise außer sich selbst ist und daß jede Ordnung von Schatten des Außer-ordentlichen umgeben ist. Solange man sich dieser Einsicht verschließt, bleibt man einer relativen Fremdheit verhaftet, einer bloßen Fremdheit für uns, die einem vorläufigen Stand der Aneignung entspricht. (Ebd.: 116)

Nach Waldenfels entsteht Fremdheit in Prozessen der Ein- und Ausgrenzung, die das Ich untrennbar mit dem Fremden verflechten. Er kritisiert kognitionswissenschaftliche oder kommunikationswissenschaftliche Ansätze dafür, dass sie Fremdheit durch Verstehen oder Kommunikation zu überwinden glauben, dadurch aber das Fremde letztlich vereinnahmen und in normative Systeme einzugliedern versuchen. Stattdessen schlägt er, anschließend an Levinas, eine Ethik der Responsivität vor: ein Antworten auf

4 Im Französischen gibt es den Begriff des Fremden, wie ihn Waldenfels verwendet, nicht. Der philosophische Begriff der Alterität umfasst dort beide Facetten: die irreduzible Fremdheit und die überwindbare Fremdheit im Sinne einer Wechselseitigkeit.

den Anspruch des Fremden, das das Selbst beunruhigt, verstört, infrage stellt.

Waldenfels bezieht den Begriff der Fremdheit als existenzielle Erfahrung u. a. auf Phänomene der Interkulturalität und auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern. Gemeinsam mit Käte Meyer-Drawe fordert er dementsprechend eine Pädagogik, die von der geteilten, wenn auch unterschiedlichen leiblichen Erfahrung der Welt ausgeht, statt über die sprachliche Verständigung oder das kognitive Verstehen eine Hierarchie von Erwachsenem und Kind zu etablieren. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Äußerungen von Béla Balász, die in ähnlicher Form auch bei dem Filmkritiker André Bazin in den 1950er Jahren wiederkehren, wie folgt verstehen: Beide schreiben dem Medium Film das Potenzial zu, auf Kinder als Fremde zu antworten, indem es mit deren spezifischer Körperlichkeit und Erfahrung konfrontiert, diese aufnimmt, wiedergibt und modelliert, ohne sie ausschließlich narrativen Logiken, wissenschaftlichen Modellen oder kulturellen Bildern des Kindes unterzuordnen. So lobt Bazin in einer Kritik von *Germania anno zéro*, dass der Film darauf verzichte, den kindlichen Hauptdarsteller als Spiegel der Gefühle und Idealbilder der erwachsenen Zuschauer einzusetzen, sondern diesen zum Nachdenken herausfordert, gerade weil »sein [des Kindes; B.H.] Geheimnis undurchdringlich bleibt« (Bazin 2004: 245).

Wie auch Balász greift Bazin – ohne dies explizit zu thematisieren – auf ein phänomenologisches Verständnis des Films und der Wirklichkeit zurück. Der einflussreichste Vertreter der französischen Filmtheorie der Nachkriegszeit verstand Film als ein Medium, das Wirklichkeit als Alteritätserfahrung vermitteln kann (ohne den Begriff selbst zu verwenden). Für diesen Ansatz war die filmische Aufnahme zentral, die gemäß Bazin nicht primär als Zeichen innerhalb einer Narration oder als ein nach etablierten Mustern gestaltetes Bild zu verstehen ist, sondern als zeitliche Aufzeichnung, die auch etwas zur Anschauung bringen kann, das sich der Kontrolle der Regie entzieht. Zentral für dieses Filmverständnis war der auch für Merleau-Ponty wesentliche Begriff der Ambiguität der Wirklichkeit (vgl. Andrew 1990: 106). Laut Bazin können diese gerade solche Filme vermitteln, die in langen Einstellungen die Wahrnehmung der Zuschauer aktivieren oder offene episodische Formen einer geschlossenen Dramaturgie vorziehen.

In den 1980er Jahren griff Serge Daney, ebenfalls Filmkritiker, diesen Gedanken auf und skizzierte angesichts des zunehmenden Einflusses

der Werbeästhetik auf das Kino eine Ethik und Ästhetik der Alterität (vgl. Henzler 2013: 252-263). Dem Visuellen, das den Logiken der Kommunikation gehorcht, setzte Daney das Bild als eine audiovisuelle Ästhetik entgegen, welche die Alterität des Dargestellten respektiert. Unter der Alterität des Bildes versteht Daney dabei: das Gesicht, das fremd und undurchdringlich erscheint, die Stimme des Sängers, die nicht im Playback konstruiert wird, oder den zufälligen Moment, der sich nicht wiederholen lässt. Für Daney zeigt sich dies Alterität nicht nur in der filmischen Aufnahme, wie bei Bazin, sondern sie ist auch eine Angelegenheit der Montage. Denn diese erlaubt es, Perspektiven zu verschieben und ein Bewusstsein für den Blickwinkel des Anderen zu wecken, ohne diesen notwendigerweise zu vereinnahmen. Daney geht es dabei wie auch Bazin nicht nur um das filmische Potenzial, etwas vor der Kamera Befindliches aufzuzeichnen und somit die Heterogenität oder Ambiguität der Wirklichkeit als Material der filmischen Gestaltung zu verstehen. Vielmehr beziehen sich beide ebenso auf die Zuschauererfahrung, ihnen geht es um eine Aktivierung der Zuschauer durch ästhetische Strategien, die mit den Konventionen des filmischen Erzählens brechen. Sie beziehen sich auf eine Erfahrung der filmischen Wirklichkeit als unabgeschlossen, undurchdringlich, mehrdeutig, fremd, als eine, deren Ausdeutungen nicht vorgegeben ist. Den Zuschauern wird eine aktive Haltung abverlangt: Sie sind aufgefordert, wie in der Realität, ihre Wahrnehmung in gewissem Rahmen selbst zu steuern, ihre eigenen Schlüsse zu ziehen. Die filmische Gestaltung sensibilisiert gewissermaßen für die Alterität der Wirklichkeit.

Diese Ausdifferenzierung des Alteritätsbegriffs als eine filmästhetische Kategorie lässt sich mit den eingangs angeführten Aussagen zu filmischen Kindheitsdarstellungen zusammenführen. Sie decken sich mit der These, dass Filme die Alterität ihrer kindlichen Darsteller respektieren und den Zuschauern Aufgeschlossenheit gegenüber deren Unzugänglichkeit abverlangen. Und andererseits wird Kinderfiguren in Filmen selbst ein phänomenologisches Verhältnis zur Wirklichkeit zugeschrieben, das heißt, über ihren Blick wird die Fremdheit der Welt vermittelt. Kinderfiguren haben somit in Filmen eine Zwischenposition und Mittlerrolle inne: Sie verkörpern gleichermaßen das Fremde wie auch das Selbst, das Fremdheit erfährt. Sie sind diejenigen, die wie die Protagonistin in *Chocolat* die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden überschreiten, verschieben und infrage stellen.

Das Kind als Grenzgängerin in *Chocolat*

Chocolat erzählt im Rückblick die Kindheit der weiblichen Hauptfigur France im Kamerun der 1950er Jahre. Im Zentrum steht die Freundschaft zwischen France, der Tochter eines französischen Kolonialbeamten, und Protée, dem einheimischen Diener der Familie. Der Film befragt die sozialen und imaginären Grenzziehungen zwischen Frankreich und Kamerun, Europa und den (ehemaligen) Kolonien, zwischen Zeiten und Kulturen, Hautfarbe und Geschlecht und die in diese eingeschriebenen Machtverhältnisse (vgl. Mayne 2005: 34). Das Kind, das »zwischen den Kulturen« aufwächst, überschreitet diese Grenzen und stellt sie infrage (vgl. Beugnet 2004: 61).

In der Sekundärliteratur wird aus feministischer und postkolonialer Perspektive die Verschränkung von Weiblichkeit und Kolonialismus diskutiert, insbesondere auch in Bezug auf literarische Vorbilder wie *Travels in the Interior Districts of Africa* von Mungo Park (1799), *Une vie de boy* von Ferdinand Oyono (1956) oder *The Grass is Singing* von Doris Lessing (1950) (vgl. Kaplan 1997; Durham 2003; Homle 2005). Einige Autor*innen analysieren die narrative und ästhetische Form als Umkehrung des kolonialen Blicks, da hier die Perspektive der »unterlegenen« Positionen der Einheimischen, der Frauen und Kinder eingenommen und dadurch die kolonialen Machtstrukturen subvertiert werde (vgl. Kaplan 1997: 163; Beugnet 2004: 57). Allerdings wurde diese Blickkonstellation bisher nicht systematisch von der Figur des Kindes ausgehend untersucht. Stattdessen dominieren Deutungen der Kinderfigur France als Allegorie oder Metapher des nachkolonialen Frankreichs, die wahlweise kulturelle Hybridität, Kosmopolitismus oder »Europe's »best self« verkörpere (u. a. Muller 2006: 742; vgl. Homle 2005: 307). Darüber hinaus wurde die Erinnerungsform unter den Gesichtspunkten der Nostalgie und des Traumas verhandelt und dabei die Gegenwärtigkeit des Vergangenen, der Blick der Erwachsenen auf die Kindheit fokussiert (vgl. Kelleher 1998; Beugnet 2004: 50-52).

Ich werde daran anschließend im Folgenden die Figur des Kindes in Bezug zur Betrachterposition und zur Erfahrung kultureller Fremdheit untersuchen und aufzeigen, wie über sie das Leben im kolonialen Kamerun und der Blick auf seine Bevölkerung vermittelt wird. Ich stelle dafür drei Schlüsselszenen ins Zentrum. Eine ausführliche Analyse der »Hyänen-Szene« aus der Binnenhandlung führt zunächst in die Grundkonstellation des Films im Hinblick auf die in verschiedenen Figuren verkörperte und in der filmischen

Gestaltung manifeste Haltung zum Fremden ein. Daran anschließend lege ich die beiden zentralen Aspekte des mimetischen Kontakts zum Fremden und der Verschiebung des Blicks auf die Fremden an zwei weiteren Szenen genauer dar: der Abschiedsszene von France und Protée aus der Binnenhandlung und der Eingangsszene der Rahmenhandlung, in der die erwachsene France sich auf einer Reise in Kamerun an ihre Kindheit erinnert. Ich werde darlegen, wie sich die dem Kind in der Binnenhandlung zugeschriebene Haltung gegenüber Kamerun und seiner Bevölkerung in der ästhetischen Haltung der Regie spiegelt. Der Blick des Kindes, so eine zentrale These, begründet in *Chocolat* gewissermaßen die Regiehaltung gerade darin, wie er kulturelle Fremdbilder infrage stellt und einen Eindruck von der prinzipiellen Unzugänglichkeit des Anderen vermittelt.

In der ersten Hälfte der Binnenhandlung geht der Vater Marc (François Cluzet) auf Reisen und überantwortet beim Abschied seine Frau Aimée (Giulia Boschi) und seine Tochter France (Cécile Ducasse) dem Schutz von Protée (Isaach de Bankolé). Diese Konstellation ist charakteristisch für die Binnenhandlung, in der Mutter und Tochter häufig allein mit der einheimischen Dienerschaft in der entlegenen Villa bleiben. Während die Mutter verzweifelt versucht, den Lebensstil des französischen Großbürgertums in der Kameruner Steppe aufrechtzuerhalten, ist der Vater in seiner Funktion als Kolonialbeamter im Land unterwegs. Diese Situation spitzt sich in der Parallelmontage zweier Nachtszenen zu, in denen die Mutter aus Angst vor einer Hyäne Protée um Hilfe ruft, während der Vater einen einheimischen Stammesältesten besucht und mit ihm über den Schutz vor wilden Tieren spricht (20:37-26:49).

Das Verhältnis von Aimée zum fremden Land und seinen Bewohnern wird in dieser Szene über die Gegensätze von drinnen/draußen, Diener/Herren, Frau/Mann verhandelt.

Beunruhigt vom Bellen der Hyäne schließt die Mutter sich und ihre Tochter in ihr Schlafzimmer ein, verriegelt Fenster und Türen, um sich vor der bedrohlichen Naturwelt draußen zu schützen. Es ist mitten in der Nacht, dennoch ruft sie Protée zu sich, gibt ihm ein Gewehr in die Hand und befiehlt ihm, an der nach draußen geöffneten Tür Wache zu halten. Der Schutz oder auch die Abwehr der als bedrohlich empfundenen Umgebung zeigt sich bildlich in einer doppelten Grenzziehung: dem Moskitonetz, das die Mutter wiederholt um ihr Bett drapiert, und der von Protée bewachten Türschwelle.

Abbildungen 1 bis 10: Blicke, die sich kreuzen.



(Quelle: *Chocolat*, Regie: Claire Denis, Frankreich 1988. DVD Artificial Eye)

Die auf der Handlungsebene inszenierte Machtausübung einer ›Hausherrin‹, die über ihren ›Hausdiener‹ sogar nachts verfügt, wird in der Blickregie und im Schauspiel subvertiert. So reagiert Protée nur verzögert auf die Befehle von Aimée und wirkt wie ein Ruhepol gegenüber ihrer Aufregung. Von dem Moment an, in dem er in der Tür erscheint, ›schlägt‹ sich zudem die Kamera ›auf seine Seite‹ und gibt seinen Blick auf Aimée und France wieder. Diese Umkehrung spitzt sich in einer Untersicht von Protée zu, der auf die hockende, nur im Nachthemd gekleidete Aimée herabschaut, die nervös in einer Kiste nach einem Gewehr sucht. Dieser Moment ist von einer ambivalenten Anspannung geprägt. Er evoziert die erotische Anziehungskraft, von der die wortlosen Blickwechsel zwischen Aimée und Protée im Verlauf des gesamten Films sprechen. Und zugleich gewinnt Protée, der eben noch an der Tür, jetzt plötzlich mitten im Raum steht, hier selbst eine unheimliche Präsenz. Er erscheint als Teil der von Aimée als bedrohlich empfundenen Außenwelt, vor der er sie schützen soll. Am Ende der Szene fährt die Kamera an den in der Tür sitzenden Protée heran, der verächtlich etwas in der Sprache der Einheimischen murmelt, ohne dass wir als Zuschauer wissen, was er denkt und sagt.

Das Kind nimmt in dieser Szene eine Zwischenposition ein. Es begibt sich zwar am Anfang zur Mutter ins Bett unter das Moskitonetz. Aber schon bevor Protée hinzutritt, teilen wir seinen Blick auf Aimée, die das Bett verlässt, um mit einer Kerze in der Hand durch das Zimmer zu laufen und Türen und Fenster zu verschließen. Als Protée an der Tür erscheint und die Kamera die Seite wechselt, kreuzen sich die Blicke von Protée und France wie in einem stummen Einverständnis. Dieser Blickwechsel wiederholt sich am Ende der Szene, wenn France sich neben der liegenden Mutter noch einmal aufrichtet und in die Richtung von Protée schaut, bevor die Kamera an ihn heranfährt. Wenn France und Protée sich gegenseitig anschauen, umschließt ihr Blick die Mutter von zwei Seiten und scheint deren Verhalten zu kommentieren.

Die in dieser Szene bestehende räumliche Trennung von France und Protée wird – nach einem Zwischenschnitt auf den Vater im Gespräch mit dem Stammesältesten – aufgehoben. Auf den Schultern des singenden Protée taucht France in die Dunkelheit der Nacht ein, umhüllt von der Geräuschkulisse der Natur. Das Kind hat buchstäblich die Seiten gewechselt und die Grenze zwischen drinnen und draußen, dem von der französischen Mutter bewohnten Heim und dem fremden Land überschritten. Protée fungiert hier als ein Mittler, im Schutz seines Körpers nimmt France Kontakt zu der

zuvor noch als bedrohlich empfundenen Umgebung auf. Doch auch hier verliert er seine beunruhigend-fremde Seite nicht, wenn er mit France auf den Schultern singend und das Gewehr in der Luft schwenkend auf den Horizont zugeht.

Die in dieser Szene vorgeführte Konstellation ist charakteristisch für den ganzen Film. Das Kind ist von Anfang eine ›Grenzgängerin‹, die sich frei zwischen der Villa der Familie und dem Hof der Dienerschaft hin- und her bewegt. Diese Mobilität geht mit einer Verschiebung des Blicks einher: Immer wieder teilt France den Blick der Einheimischen auf ihre Eltern und deren europäische Gäste, wenn sie auch meist aus einem anderen Winkel schaut. Sie scheint die eigenen Leute und deren – von Vorurteilen und Herrschaftsansprüchen geprägtes – Verhalten ›aus der Distanz‹ wahrzunehmen. Zugleich tritt sie in Kontakt zu Landschaft und Einheimischen, die sie mit allen Sinnen wahrnimmt. In der Hyänen-Szene verschmilzt sie (visuell) mit dem Körper von Protée und taucht mit ihm in die Geräuschkulisse der Natur ein, die schon zu Beginn zu einer totalen Aufnahme der nächtlichen Landschaft erklingt. In anderen Szenen erspürt sie mit geschlossenen Augen die Luft auf ihren Wangen oder isst Ameisen, die Protée auf ihr Butterbrot drückt. Die Landessprache erlernt sie spielerisch, indem sie Körperteile von Protée berührt, deren Namen er ihr nennt. France verkörpert in *Chocolat* ein mimetisches Verhältnis zum Anderen, wobei ich Mimesis nicht primär als eine Form der Repräsentation verstehe, sondern – im phänomenologischen Sinne – als Körperkontakt mit dem Anderen/Fremden, das von einem Besitz ergreift.

Körperkontakt

Die skizzierte Konstellation steht mit kulturellen Fremdbildern in Verbindung, die bis in die Zeit der Aufklärung zurückreichen. So war laut Dieter Richter der Mythos des »Wilden«, der eine Verwandtschaft zwischen Kindern und den Einheimischen der kolonisierten Gebiete behauptet, grundlegend für das Kinderbild der Aufklärung. Beiden wurde eine besondere Nähe zur Natur zugeschrieben, welche die europäische Zivilisation überwunden glaubte, da jedes zivilisierte Subjekt diese im Bildungsprozess hinter sich zu lassen hat. Die angenommene Unreife und Triebhaftigkeit von Kindern und »Wilden« legitimierte ihre unterlegene Stellung gegenüber den weißen Erwachsenen.

Im Prozess der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft erscheint als *tertium comparationis* von Wilden und Kindern dem ethnologischen Blick des europäischen Intellektuellen ein ganz bestimmtes Bündel von Eigenschaften und Verhaltensweisen, fehlendes Schamempfinden, ungesteuerte Körpermotorik, geringe Affektbeherrschung und schwach entwickelte Verstandeskraft, kurzum jenes Syndrom einer vermeintlichen Natürlichkeit, das doch erst das historische Produkt des Zivilisationsprozesses und des daraus resultierenden neuen Erwachsenen-Kind-Verhältnisses ist. (Richter 1987: 157 f.)

Selbst wenn *Chocolat* in der Freundschaft von France und Protée die Nähe von Kindern und Einheimischen, ebenso wie den sinnlichen Kontakt zur Natur, hervorhebt, kann von einer Reproduktion dieser kulturellen Fremdbilder nicht die Rede sein. Denn die Analogie von Kind und Diener liegt nicht in ihrem kindlich-triebhaften Verhalten begründet, sondern vielmehr in der unterlegenen Position, die das Kolonialsystem Protée als Vertreter der einheimischen Bevölkerung auferlegt. Kaplan verweist dementsprechend darauf, dass sich die Eltern von France Protée gegenüber verhalten, als sei er »unsichtbar« oder zumindest kein erwachsener Mann (vgl. Kaplan 1997: 172) – eine Haltung, der Protée seinerseits mit faszinierender Präsenz und Würde begegnet. In der Hyänen-Szene ist es die Mutter, die sich – wenn man es so bezeichnen will – wie ein hilfloses Kind verhält, das um Hilfe ruft, während Protée ihre Befehle gelassen entgegennimmt. Die Dämonisierung der »wilden Natur« entspringt offenbar Aimées Angst, sie entsteht gerade, weil sie sich einschließt und gar nicht erst auf die Fremde einlässt. Wenn Protée mit France auf den Schultern in die Nacht geht, verliert diese ihre Bedrohlichkeit. Unbehagen erzeugt dann eher die Waffe, die Aimée Protée selbst gegeben hat und die kommende Revolten erahnen lässt (vgl. Durham 2003: 136). *Chocolat* vermittelt in dieser und anderen Szenen somit die Konstruktion des Fremden, der Film veranschaulicht, wie Fremdbilder durch das koloniale Herrschaftssystem hervorgebracht werden und dieses legitimieren.

Dementsprechend ist auch die Beziehung von France und Protée nicht unberührt von den Machtverhältnissen. Vor allem zu Anfang kommandiert France Protée herum und spielt mit der Macht, die sie über ihn hat – wenn sie ihn beispielsweise dazu veranlasst, ihr aus der Hand zu essen. Aber auch die Vermittlungsbeziehung zwischen France und Protée als »bodily transference« wird nicht idealisiert (Homle 2005: 313). Sie erweitert nicht nur Frances Sinne und kulturelle Erfahrung, sondern lässt sie auch den Schmerz der

Kolonisierten teilen. Das führt sehr eindrucksvoll die Szene der Trennung von Protée und France vor Augen. Protée hat zu diesem Zeitpunkt seine Position als Hausdiener verloren, weil er sich den erotischen Avancen von Aimée (und damit gewissermaßen auch einem narrativen Klischee) verweigert hat.⁵ France besucht ihn in der Garage, in der er arbeitet. Als sie ihn fragt, ob das Rohr heiß sei, fasst er es an, France legt ihre Hand daneben und zuckt sofort vor Schmerz zurück. Erst danach zieht auch Protée seine blutige Hand zurück und krampft sie wie im Schmerz zusammen (Nahaufnahme). Nach einem stummen Blickwechsel (Schuss-Gegenschuss) geht er aus der Hütte und verschwindet in der Dunkelheit.

Diese Szene wurde in der Sekundärliteratur vor allem im Hinblick auf die Rahmenhandlung gedeutet. Eine Narbe in der Handfläche der erwachsenen France (Mireille Perrier) verleiht darin rückblickend der Begegnung mit Protée eine schicksalhafte Dimension. Wir sehen ihre Handinnenflächen in den dunkelhäutigen Händen eines Mannes namens Mungo Park (Emmet Judson Williamson), der sie im Auto mitgenommen hat. Er möchte zum Abschied ihre Lebenslinie lesen und stellt fest, dass sie keine hat: »no past, no future«. Die Narbe ist hier ein Zeichen der Entwurzelung, die beide teilen: France, die als Erwachsene in Kamerun ebenso fremd ist, wie es zuvor ihre Eltern waren, und Mungo Park, ein Amerikaner, dessen Vorfahren zwar aus Afrika stammen, der aber dort nicht mehr heimisch wird (vgl. Ruhe 2014: 117). Die Narbe versinnbildlicht darüber hinaus die Traumatisierung von France (und Protée): Aus dem Kontakt mit der fremden Kultur, aus kolonialen Machtverhältnissen – das scheint *Chocolat* nahezulegen – geht keiner unbeschadet hervor (vgl. Beugnet 2004: 52). France steht in diesem Sinne, wie es ihr Name nahelegt, für das nachkoloniale Frankreich, für »la grande mémoire collective des coloniaux« (Denis zit. nach ebd.: 48). Die Verletzung verweist auf einen Kontakt, der beide Kulturen verändert und sich in die Körper eingeschrieben hat (vgl. Kaplan 1997: 168).

5 Durham und andere verweisen darauf, dass Denis dieses Drehbuch gegen den Willen der Produzenten durchsetzen musste, die sich – mit Blick auf Einspielergebnisse – eine sexuelle Affäre zwischen Aimée und Protée wünschten, einem literarischen und filmischen *master trope* der Kolonialgeschichte (vgl. Durham 2003: 130 f.).

Abbildungen 11 bis 18: Geteilter Schmerz.



(Quelle: *Chocolat*, Regie: Claire Denis, Frankreich 1988. DVD Artificial Eye)

Im Kontext der Binnenhandlung lässt sich diese körperliche Einprägung überdies noch genauer auf die Vermittlungsbeziehung von France und Protée beziehen. Im Vertrauen ahmt France Protée nach, sie legt ihre Hand neben die seine und wird dadurch verletzt. Damit wiederholt sich eine Geste der Vermittlung, welche die beiden von Anfang an verbunden hat: Die Hand von Protée zeigt etwas, sie berührt das Kind und bringt es mit der Umgebung in Berührung. Diesem Motivstrang folgend geht es auch in der Abschiedsszene um eine wortlose Verständigung der beiden, um die Weitergabe eines

Schmerzes, deren Tragik darin liegt, dass die beiden verbindet, was sie unwiderruflich trennt.

Scott Homle verweist auf den mimetischen Charakter dieser Szene und deutet *Chocolat* als Ausdruck der »perilous formation of identity within the parameters of mimetic contact and in a cultural and historical setting in which hierarchies determined by race, generation and gender disintegrate.« (Homle 2005: 306). Er bezieht sich auf postkoloniale Theorien, um verschiedene Ausprägungen des mimetischen Kontakts zum Fremden in *Chocolat* zu analysieren. Dazu zählt er nicht nur die Vermittlungsbeziehung von Protée und France (vgl. ebd.: 306 und 313), sondern auch die Angleichung von Protée an die Lebensweise der europäischen Machthaber und die grotesk-anmaßende Mimikry einiger Europäer, welche auch noch die unterlegene Position der Einheimischen für sich beanspruchen. Zwar hebt Homle das »didacting bonding« von dem »boy« und dem »colonial child« als eine subversive Strategie gegenüber der das Machtsystem stützenden Mimikry der erwachsenen Figuren hervor, er verfehlt jedoch in seinem Fokus auf Handlungszusammenhänge die eigentlich ästhetisch-utopische Dimension dieser Differenz (ebd.). Denn wie der von ihm selbst zitierte Michael Taussig darlegt, ist der Begriff der Mimesis »zweischichtig«, er meint »Kopie oder Nachahmung und eine tastbare, sinnliche Koppelung der Körper des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen.« (Taussig 1997: 31). Gerade dem zweiten Aspekt der Mimesis wurde von den Autoren der Frankfurter Schule, Walter Benjamin, Theodor Adorno und Max Horkheimer, ein utopisches Potenzial zugeschrieben, insofern sie eine nicht instrumentelle Weise der Annäherung an die Welt, an das Fremde verspricht, eine Weise, sich dem anderen anzuschmiegen und es in sich nachzubilden, ohne es durch den Blick den eigenen Vorstellungen oder dem rationalen System des Verstehens zu unterwerfen (vgl. Morsch 2011: 46-57).

Es ist genau dieser Aspekt einer körperlichen Berührung, der die Vermittlungsbeziehung kennzeichnet und über die Wahrnehmung des Kindes in *Chocolat* vermittelt wird. Die Narbe in Frances Hand kann dementsprechend auch mit den Narben auf dem Körper des Stammesältesten in Verbindung gebracht werden, mit dem der Vater in der Hyänen-Szene spricht. Der Vater bietet an, die Einheimischen mit Schusswaffen gegen Löwen zu schützen. Der Stammesälteste lehnt dies ab und erwidert, dass man den Tieren im direkten Kampf begegnen müsse, wobei er auf die Narben seines nackten Oberkörpers verweist. Diese zeugen nicht nur auf diegetischer Ebene vom

Kontakt mit der ›Wildnis‹, sondern sie deuten auch über die Diegese hinaus auf die in den Körper des namenlosen Darstellers eingeschriebene Erfahrung und verleihen der Szene eine dokumentarische Qualität.⁶

Hier treffen zwei unterschiedliche Haltungen zur Wirklichkeit bzw. zur Natur aufeinander, die in der parallel montierten Hyänen-Szene vor Augen geführt werden: Die einen, der Kolonialmacht zugeordneten Figuren, Marc und Aimée, halten die Wirklichkeit auf Distanz und unterwerfen sie: durch den Blick, durch räumliche Ausgrenzung, durch Schusswaffen. Die anderen, die der Stammesälteste vertritt, stehen in einem körperlichen Kontakt zur Umgebung, sie setzen sich selbst der Gefahr aus und begegnen dadurch dem anderen, dem Fremden, und sei es ein wildes Tier, als einem Ebenbürtigen. Diese Haltung klingt in dem mimetischen Verhältnis von France und Protée nach und scheint sich in dem Motiv der Narbe somatisch und ästhetisch zu manifestieren. Der Film schreibt damit dem Kind als einem Körper, der noch formbar ist, das Potenzial zu, an diesem mimetischen Bezug zur Wirklichkeit, zumindest partiell, teilzuhaben und sich durch diesen verändern zu lassen. Was als utopischer Zustand eines vorurteilslosen Zugangs zu fremden Lebenswelten verstanden werden könnte, erweist sich dabei jedoch als schon vergangen, unverfügbar, der Kindheit zugeordnet: wie auch das Fremde, welches das Selbst konstituiert, prinzipiell unverfügbar bleibt. Zugleich scheint sich etwas von diesem mimetischen Kontakt zum Anderen oder Fremden auch in das Filmschaffen von Denis, in die Ästhetik der Einstellungen von *Chocolat* einzuschreiben.

Der vorurteilslose Blick

In der Sekundärliteratur wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass *Chocolat* eine ›Umkehrung‹ des kolonialistischen Blicks auf die Fremde inszeniert (vgl. Kaplan 1997: 163; Beugnet 2004: 57). Diese Umkehrung, oder genauer: Verschiebung, des Blickwinkels ist – wie ich abschließend ausführen werde – durch die Figur des Kindes als Grenzgängerin legitimiert. Frances

6 In den *credits* tauchen eine Reihe von Namen auf, die keiner Figur zugeordnet werden. Dieser gerade wegen seiner dokumentarischen Anmutung aus den sonstigen Szenen herausragende Moment wird bezeichnenderweise in der mir zur Verfügung stehenden Sekundärliteratur nicht erwähnt.

Mutter und ihr Vater vertreten einen kolonialistischen Blick, der auf Distanz und Herrschaft beruht: Im Fall der Mutter ist es der begehrende Blick auf den Einheimischen, im Fall des Vaters ist es der exotisierende und besitzergreifende Blick des »typical colonial hero« auf die Landschaft, die er malt, in die er Straßen bauen und deren wilde Tiere er töten lässt (Beugnet 2004: 57). Obwohl sie – im Unterschied zu ihren Gästen – einen eher respektvollen Umgang mit den Einheimischen pflegen, antworten auch Frances Eltern auf die gefährlichen oder unberechenbaren Seiten von Land und Leuten, auf das, was sich nicht in ihre Bilder einfügt und ihrer Kontrolle entzieht, mit Ausgrenzung und Gewalt. Das Kind verkörpert dagegen nicht nur eine mimetische Annäherung an das Fremde, sie stellt auch die kolonialistischen Blickstrukturen infrage (vgl. Durham 2003: 136). So hebt Beugnet die Offenheit des elliptisch erzählten Erinnerungsplots hervor, der anstelle einer kausalen Ereigniskette Momentaufnahmen eines zeitlosen Zustands aufruft und nicht durch ein Voiceover gedeutet wird. Diese fehlende Erklärung schreibt die Autorin der neutralen Haltung des kindlichen Blicks als »position of one that rather sees than comprehends and judges« zu (Beugnet 2004: 59). Diese Position der Beobachterin verweist auf Denis' Haltung als Filmschaffende, das Kind fungiert als »stand-in for director Denis« (Mayne 2005: 41). Im Blick des Kindes reflektiert der Film die Bedingungen und Grenzen des eigenen Schauens.

In der filmwissenschaftlichen Forschung wurde die Funktion von Kinderfiguren als Zeugen historischer Ereignisse umfangreich diskutiert. Im Blick von Kindern, die einem Geschehen ausgesetzt sind, das sie nicht verantworten und nicht verstehen, zeigt sich demnach gerade das Inkommensurable der Geschichts- und Wirklichkeitserfahrung, das sich nicht in sinnstiftende Erzählungen fügt. So hat Karen Lury am Beispiel von europäischen Kriegsfilmern nachgewiesen, dass die Perspektive von Kinderfiguren häufig ein fragmentarisches, elliptisches, von märchenhaften Elementen durchwobenes Erzählen legitimiert, das sprachlich nicht artikulierbare Traumata aufruft, ohne diese zu repräsentieren (vgl. Lury 2010: 105-144). Kelleher bringt die filmische Bearbeitung von Traumata darüber hinaus – an Bazins Überlegungen anschließend – auch mit der spezifischen Wirkung von Kindern als Darstellern in Verbindung, deren Präsenz zum Realitätseindruck des Films maßgeblich beiträgt (vgl. Henzler 2021). Demnach ist es nicht nur der verständnislose und nie ganz verständliche Blick der Kinderfiguren, sondern auch ihr Anblick, der historische und politische Krisensituationen als Bruch zwischen Narration und Bild, zwischen Repräsentation und Präsenz

markiert. Gerade weil Kinder vor der Kamera nicht zu spielen, sondern zu existieren scheinen, verkörpern sie Erfahrungen, die sich nicht kommunizieren lassen (vgl. Kelleher 1998: 39 und 41). Kelleher analysiert u. a. *Chocolat* vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wie folgt:

The succession of scenes, with the child's role therein as witness [...] offer a particular take on the heuristic experiences suffered (politically speaking) by the film's characters. The European adults, although they have assumed these positions of administrative responsibility, are unable to cope – but repress the appearance of their incapability [...]. The child France sees these things, but her immaturity and silence holds these events in the arena of the unacknowledged. So far, then, the child serves as site for the marking of what remains repressed, or uncomprehended, in the yet-to-be-narrativized colonial situation. (Ebd.: 48)

Kelleher bezeichnet dies in psychoanalytischer Terminologie als einen Einbruch des Realen ins Symbolische, oder – anders gesagt – als ein Aufreißen der nicht repräsentierbaren (traumatischen) Erfahrung in der narrativen Repräsentation. In *Chocolat* manifestiert sich dies nicht nur in der wortlosen Präsenz der Schauspielerin oder in der elliptischen Erzählweise, sondern auch im Aufbrechen der Blickstrukturen durch Kameraführung und Montage, die dem räumlichen ›Dazwischen‹ des Kindes entspricht.

Der Blick des Kindes, das die Seite wechselt, richtet sich auf die europäischen Vertreter der Kolonialmächte und überkreuzt sich mit den Blicken der Kameruner, die ebenfalls als ›Schauende‹ inszeniert sind. Er artikuliert eine Distanz zu den ›eigenen Leuten‹ und stellt sich selbst als Blick dar. So sind Szenen häufig durch Türen, Fenster oder Vorhänge gerahmt, die das Geschehen wie auf einer Theaterbühne zur Schau stellen: beispielsweise wenn France von draußen die erleuchteten Räume der Villa der Eltern einsieht, in der diese für einen einzigen englischen Gast einen Ballabend mit livrierten Dienern veranstalten, oder wenn sie durch einen roten Vorhang ihre Eltern beim Abendessen mit Gästen beobachtet. Diese Distanznahme zeigt sich nicht nur in Szenen, in denen France explizit als Schauende gezeigt wird, sondern durchdringt die Inszenierung der Binnenhandlung auch in Szenen, in denen sie abwesend ist. In *Chocolat* sind nicht die dunkelhäutigen Diener*innen die komischen oder ›kindischen‹ Figuren, wie häufig in Filmen oder im Theater. Vielmehr erscheinen die Europäer*innen, die »kolonia-

le Klischees« verkörpern (Mayne 2005: 38), oftmals hilflos oder lächerlich. Ihr kleinliches und egoistisches Verhalten straft ihre Überlegenheitsansprüche Lügen, und ihre Versuche, die europäische Kultur des Essens, der Kleidung, der Gesellschaften in der afrikanischen Steppe aufrechtzuerhalten, wirken vergeblich. Der über die Figur des Kindes vermittelte ›befremdete‹ Blick gilt in diesem Film den Europäern.

Umgekehrt bleiben aber auch die Einheimischen fremd. Denn der Film verweist zwar auf ihre Blicke, gibt aber nicht vor, ihre Perspektive einzunehmen, das heißt sie von innen heraus verstehen zu können. Wie in der Hyänen-Szene sehen wir Protée und seine Landsleute (fast) nie außerhalb des Blickfelds der Weißen. Deren von der Kamera immer wieder betonten Blicke fungieren als Kommentare, deren Sinn wir nur vermuten können. Stattdessen betont die Kameraführung die Differenz des Blicks, und zwar durch das Aufbrechen der Montagekonvention der Kontinuität, die Zuschauer über die Blicke von Figuren in ein scheinbar geschlossenes diegetisches Universum ›hineinziehen‹. In der Hyänen-Szene zeigt sich dies beispielsweise im abrupten Schnitt von Protée an der Tür zu Protée im Zimmer, der wie eine rätselhafte Erscheinung auf Aimée herabschaut. Der Film thematisiert dabei kulturelle Fremdbilder, ohne diese zu reproduzieren. Vielmehr werden wir als Zuschauer durch diesen »regard des noirs sur mon regard de blanc« (wie Denis es selbst formuliert) daran erinnert, dass es noch einen anderen Blickwinkel auf das Gezeigte gibt (Denis zit. nach Beugnet 2004: 48).

Diese Kameraführung charakterisiert nicht nur die Binnenhandlung, sondern zeigt sich schon in den ersten Einstellungen der Rahmenhandlung. Diese konfrontieren zwei unterschiedliche ›Welten‹ miteinander, betonen die Differenz zwischen Mann und Frau, Europa und Afrika (vgl. Kaplan 1997: 162; Beugnet 2004: 54 f.). Eine weißhäutige Frau (die erwachsene France) sitzt am Strand und schaut auf einen dunkelhäutigen Vater und seinen Sohn, die im Meer herumtollen. Auch wenn diese Anordnung die (neo-)koloniale Blickordnung des Tourismus spiegelt, wird diese doch durch die Kameraführung von Anfang an durchkreuzt. Die Panoramaeinstellung, mit welcher der Film beginnt, verweigert die Funktion eines *establishing shot*, der den Schauplatz einer Handlung einführt. Denn aus der extremen Distanz sind weder die Hautfarbe von Mann und Junge erkennbar, noch lässt sich der Meereshorizont geographisch verorten. Und auch wenn die folgende Einstellung näher heranrückt, folgt sie doch nicht den beiden gerade etablierten Protagonisten, die nach links aus dem Bild laufen, sondern schwenkt stattdessen in entge-

gengesetzte Richtung auf die am Strand unter einem tropisch anmutenden Baum sitzende Frau, die offenbar in die Richtung der beiden schaut, ihre Ohren sind von Kopfhörern bedeckt. Dieser unvermittelte Schwenk verbindet die drei in einem Raum und vermeidet zugleich einen Anschluss an den Blick, das heißt einen Schnitt, der die Perspektive der schauenden France einnehmen würde. Auch die folgende Detailaufnahme der Hand des mittlerweile neben seinem Vater im Wasser liegenden Jungen ist nicht aus ihrer Perspektive gefilmt. Schon diese ersten Einstellungen durchbrechen und befragen die Gewohnheiten des filmischen Schauens, indem sie die raumzeitliche Geschlossenheit ›unterminieren‹ (vgl. Beugnet 2004: 54 f.). Der unvermittelte Schwenk betont den Standpunkt des Schauens als einen, der sich von den gezeigten Figuren unterscheidet. Er befragt die Position, aus der die Kamera filmt. Der in diesem Moment im Titel erscheinende Name von Claire Denis weist sie der Regisseurin zu.

Abbildung 19: Da ist immer schon jemand anderes, der ebenfalls auf die Landschaft schaut.



(Quelle: *Chocolat*, Regie: Claire Denis, Frankreich 1988. DVD Artificial Eye)

Auch in der Binnenhandlung kehren solche Schwenks über die Landschaft wieder, die am Ende einen unerwarteten Betrachter enthüllen, wieder: Oft sind dies Einheimische, die keine eigene Rolle in der Handlung spielen. Diese Schwenks verweisen auf den größeren geographischen und historischen Kontext, vor allem aber vermitteln sie den Eindruck, dass da immer schon je-

mand anderes ist, der ebenfalls auf die Landschaft schaut. Sie machen uns bewusst, dass jede Einstellung einen Blick wiedergibt (Selbstreflexivität) und dass es immer noch einen anderen möglichen Blickwinkel gibt (Differenz). Oder mit anderen Worten: »[I]ts an exploration how the difference may be seen differently« (Mayne 2005: 37).

Damit ist der filmischen *Mise en Scène* das Bewusstsein der unaufheb-
baren Differenz oder, in anderen Worten, einer irreduziblen Alterität einge-
schrieben. Merleau-Ponty selbst hat dem Film das Potenzial zugeschrieben,
die Welt in ihrer nie endgültig fassbaren Fremdheit zu erschließen: »Denn
der Film, sein Schnitt, seine Montage, die Veränderung der Standpunkte, all
dassucht, ja feiert gleichsam unsere Offenheit für die Welt und für Andere,
deren Spannweite er unablässig variiert.« (Merleau-Ponty 1973: 57) Daney be-
tont darüber hinausgehend die ästhetische Vermittlung von Alteritätserfah-
rungen gerade in Abgrenzung von der konventionellen Kontinuitätsmontage:

Montage ist etwas anderes als Auflösung oder Programmierung, Montage,
das ist die Art und Weise, wie Sie, als zukünftige Regisseure, sich der Idee
der Alterität stellen: dem anderen Raum (den man *Off* nennt), dem anderen
Blickfeld (das man ›Gegenschuss‹ nennt), dem anderen Mensch (den man
Feind nennt).⁷

Indem die Kameraführung in *Chocolat* keine geschlossene Erzählung konstruiert, in der jedes Bild an einen definierten Blick angeschlossen ist, führt sie diese prinzipielle Alterität der Wirklichkeit vor Augen. Sie vermittelt das Bewusstsein, dass sich das Fremde (Land, Kultur, Mensch) unserem Verstehen grundsätzlich entziehen. Der Film stellt sich der Alterität damit nicht nur als Gegenstand der Diegese, sondern diese ist eingelassen in die ästhetische Form. Die Position des Kindes innerhalb der Diegese begründet die Haltung einer Regisseurin, die selbst als Tochter eines französischen Kolonialbeamten in Kamerun aufgewachsen und deren Werk von der Erfahrung der Fremdheit geprägt ist.

7 Daney 2004: 443; Übersetzung B.H. »On devrait toujours se poser la question des contrechamps possibles de l'image qu'on voit et du meilleur de ces contrechamps [...]. Le montage, quand même, c'est autre chose que le découpage ou la programmation, le montage, c'est la façon dont vous, futures cinéastes, vous vous mesurez à cette idée de l'altérité: l'autre espace (celui qu'on appelle *off*), l'autre champ (qu'on appelle ›contre‹), l'autre homme (qu'on appelle *ennemi*).«

Fazit: das bildende Potenzial der filmischen Begegnung mit Alterität

Wie die Ausführungen gezeigt haben, fungieren Kinderfiguren in Filmen häufig als Mittler von Fremdheitserfahrungen, wobei sich gerade in *Chocolat* die traumatische Erfahrung geschichtlicher Gewaltverhältnisse mit der Erfahrung kultureller Fremdheit überlagert. Diese Position artikuliert sich in dreierlei Hinsicht: 1) In ihrer Präsenz als Darsteller verkörpern Kinder gerade dann besonders überzeugend das Nichtverstehen und erscheinen als Fremdkörper der Narration, wenn sie keine Rolle zu spielen, keine Deutung ihres Handelns anzubieten scheinen. 2) Innerhalb der Diegese vertreten Kinder nicht selten eine mimetisch-körperliche Beziehung zum Anderen oder Fremden, welche die vereinnahmenden Logiken des Verstehens und des Schauens unterläuft. 3) Kinderfiguren legitimieren eine Verschiebung des Blicks, die konventionelle Formen filmischen Erzählens durchkreuzt und dadurch einen reflexiven Umgang mit Fremdheit verspricht. Alle drei Aspekte beruhen auf der spezifisch filmischen Medialität – Schauspiel, synästhetische Sinneswahrnehmung, Visualität –, die mit narrativen Konventionen brechen oder einen ästhetischen ›Überschuss‹ produzieren können. Und sie begründen die für den Film charakteristische Affinität von Kinderfiguren zu filmischen Fremdheitserfahrungen.

Darin liegt ein bildendes Potenzial von Filmen, das ich zum Abschluss nur kurz anreißen kann. Alain Bergala hat in seinem Essay *Kino als Kunst* in Anschluss an die phänomenologisch inspirierte französische Filmtheorie gefordert, die Begegnung mit Filmen als Alterität im Unterricht zu ermöglichen (vgl. Bergala 2006). Er bezieht sich dabei einerseits auf die Fremdheit des Werks selbst, das von ungewohnter ästhetischer Form ist. Andererseits versteht er Filme auch als Zugang zu fremden Menschen und Lebensweisen, insofern sie uns die Erfahrung anderer vermitteln und eine Begegnung mit anderen ermöglichen, ohne diese durch Bilder des Vertrauten oder Fremden zu vereinnahmen (vgl. Henzler 2013). Wenn nach Waldenfels die ethische Herausforderung gerade darin besteht, auf das kulturell Fremde zu antworten, ohne dieses notwendigerweise vom Bekannten her einzuordnen oder durch die Projektion von Fremdbildern abzuwehren, so ließe sich mit Bergala postulieren, dass gerade Filme einer solchen Haltung Ausdruck verleihen können und für die Einübung einer solchen Haltung geeignet sind. Vor dem Hintergrund der Analyse von *Chocolat* ist konkreter zu schlussfolgern, dass dies

in besonderem Maße für Kindheitsfilme gilt, die Alteritäts- oder Fremdheitserfahrungen auch in ihrer ästhetischen Form einholen. Mit ihnen lässt sich das ›Antworten‹ auf Fremdheitserfahrungen als eine grundsätzliche ethische Haltung vermitteln oder reflektieren, als eine Haltung, die sich auf jeden Menschen bezieht, den ich als fremd erfahre.

Film

Chocolat. Regie: Claire Denis. Frankreich 1988. DVD Artificial Eye.

Literatur

- Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Tobias Nikolaus (Hg.; 2012): *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. Tübingen.
- Andrew, Dudley (1990): *André Bazin*. Oxford/New York.
- Balász, Béla (2001): *Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films [1924]*. Frankfurt a. M.
- Bazin, André (2004): *Germania anno zéro (Deutschland im Jahre Null) [1949]*. In: Ders.: *Was ist Film? Aus dem Franz.* v. Robert Fischer u. Anna Düpee. Berlin, S. 242-245.
- Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Hg. v. Bettina Henzler u. Winfried Pauleit. Aus dem Franz. v. Barbara Heber-Schärer. Marburg.
- Beugnet, Martine (2004): *Claire Denis*. Manchester.
- Brodski, Michael (2016): *Subversive Trickster. Das Kind im sowjetischen Kino der Stalinzeit*. In: Bettina Henzler/Winfried Pauleit (Hg.): *Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie*. Berlin, S. 43-51.
- Daney, Serge (2004): *La guerre, le visuel, l'image [1991]*. In: *Trafic*, H. 50, S. 439-444.
- Durham, Caroline (2003): *More than Meets the Eye. Meandering Metaphor in Claire Denis's »Chocolat«*. In: Eva Rueschmann (Hg.): *Moving Pictures, Migrating Identities*. Jackson, S. 121-136.

- Gansel, Carsten (2011): Zwischen existentieller Krise und zweiter Chance – Adoleszenz in der Literatur. In: Peter J. Uhlhaas (Hg.): Das adoleszente Gehirn. Stuttgart, S. 25-44.
- Henzler, Bettina (2013): Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis. Marburg.
- Dies. (2016): Kino, Kindheit, Filmästhetik. Ein Forschungsfeld. In: Dies./Winfried Pauleit (Hg.): Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie. Berlin, S. 10-29.
- Dies. (2021): Kinder als Figuren des Alltags. Zu Schauspiel und Gegenwärtigkeit im Geschichtsfilm. In: Bernhard Groß/Valérie Dierks (Hg.): Figurationen des Alltäglichen in Kunst und Kultur. Berlin (im Erscheinen).
- Dies./Pauleit, Winfried (Hg.; 2016): Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie. Berlin.
- Homle, Scott (2005): Love Child: Mimesis and Paterniy in Claire Denis' »Chocolat«. In: Alexie Tcheuyap (Hg.): Cinema and Social Discourse. Eckersdorf, S. 305-323.
- Kaplan, E. Ann (1997): »Can One Know the Other?«: The Ambivalence of Post-colonialism in »Chocolat«, »Warrior Marks« and »Mississippi Masala«. In: Dies.: Looking for the Other. Feminism, Film and the Imperial Gaze. New York, S. 154-194.
- Kelleher, Joe (1998): Face to Face with Terror – Children in Film. In: Karin Lesnik-Oberstein (Hg.): Children in Culture: Approaches to Childhood. Basingstoke, S. 29-54.
- Lebeau, Vicky (2008): Childhood and Cinema. London.
- Livecchi, Nicolas (2012): L'enfant acteur: de François Truffaut à Steven Spielberg et Jacques Doillon. Paris.
- Lury, Karen (2010): The Child in Film. Tears, Fears and Fairy Tales. London.
- Mayne, Judith (2005): Claire Denis. Urbana.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Die Phänomenologie der Wahrnehmung [1945]. Berlin.
- Dies. (1973): Die Welt der Sinnlichkeit und die Welt des Ausdrucks. In: Ders.: Vorlesungen. Teil 1, Schrift für die Kandidatur am Collège de France. Aus d. Franz. übers. u. eingef. durch e. Vorw. v. Alexandre Métraux, Berlin/New York, S. 53-57.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952. Hg.: Bernhard Waldenfels. München.

- Meunier, Jean-Pierre (2016): Le problème de l'identification filmique reconsidéré. In: *Studia Phaenomenologica. Romanian Journal for Phenomenology* 16: Film and Phenomenology. Hg. v. Julian Hanich u. Christian Ferencz-Flatz, S. 241-268.
- Meyer-Drawe, Käthe/Waldenfels, Bernhard (1988): Das Kind Als Fremder. In: *Vierteljahresschrift Wissenschaftliche Pädagogik* 64, H. 3, S. 271-286.
- Morsch, Thomas (2010): Filmische Erfahrung im Spannungsfeld zwischen Körper, Sinnlichkeit und Ästhetik. In: *montage a/v* 19, H. 1, S. 55-77.
- Morsch, Thomas (2011): *Medienästhetik des Films. Verkörperte Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung im Kino*, München.
- Muller, Adam (2006): Notes Toward a Theory of Nostalgia: Childhood and the Evocation of the Past in Two European »Heritage« Films. In: *New Literary History* 37, H. 4, S. 739-760.
- Richter, Dieter (1987): *Das Fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des Bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a. M.
- Ruhe, Cornelia (2014): Beyond Post-Colonialism? From »Chocolat« to »White Material«. In: Majorie Keller (Hg.): *The Films of Claire Denis. Intimacy on the Border*. London/New York, S. 111-124.
- Schäfer, Alfred (Hg.; 2007): *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*. Paderborn u. a.
- Sobchack, Vivian (2004): The Passion of the Material. Toward a Phenomenology of Interobjectivity. In: *Dies.: Carnal Thoughts. Embodiement and Moving Image Culture*. Oakland, S. 286-318.
- Stewen, Christian (2011): *The Cinematic Child. Kindheit in filmischen und medienpädagogischen Diskursen*. Marburg.
- Taussig, Michael (1997): *Mimesis und Alterität. Eine Eigenwillige Geschichte der Sinne*. Hamburg.
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.

Qui est l'autre?

Adoleszenz und Alterität in der aktuellen Jugendliteratur aus Québec (2006-2019)

Meike Hethey/Karen Struve

Die frankokanadische Jugendliteratur aus Québec kann – so möchte man meinen – gar nicht umhin, sich mit dem Thema kultureller Alterität auseinanderzusetzen: als Literatur aus Québec vor dem nationalliterarischen Hintergrund, als frankophone Literatur vor dem politischen Hintergrund der ›Abgrenzung‹ gegen den anglophonen Teil Kanadas und dem großen, durchaus als bedrohlich wahrgenommenen Nachbarn USA, als postkoloniale Literatur einerseits vor dem Hintergrund der doppelten, britischen und französischen, Kolonialgeschichte und andererseits als postkoloniale Literatur vor dem Hintergrund des Verhältnisses zu den kanadischen *First Nations*. Zugleich hat es in den 1960er Jahren insbesondere im katholischen Québec massive gesellschaftliche Umwälzungen (im Nachgang der sogenannten Stillen Revolution) gegeben, so dass in der Jugendliteratur neben der linguistischen, soziohistorischen, politischen, kulturell-ethnischen und postkolonialen Alterität auch das Erleben sozial-generationeller Alterität etwa im Erzählen von neuen Familienmodellen, Geschlechterverhältnissen oder sexuellen Orientierungen eine Rolle spielt(e).

Aus deutscher Sicht scheint Kanada von einer friedlichen Politik des Multikulturalismus, einer bereits seit Jahrzehnten praktizierten liberalen Gender-Politik und einer selbstbewussten mehrsprachigen Gesellschaft geprägt zu sein. Und es ist auch überwiegend dieses Bild, das z. B. in aktuellen Lehr- und Lernmaterialien für den Französischunterricht gezeichnet wird (vgl. u. a. Bruckmayer u. a. 2014: 84 f.; Haddenhorst 2015; Lange 2011). Doch ein Blick in die gegenwärtige Jugendliteratur aus Québec, der erst seit einigen Jahren akademische wie öffentliche Aufmerksamkeit in Québec überhaupt zuteil wird, zeigt ein faszinierendes, aber deutlich differenzierteres und komple-

xeres Bild in den identitären Aushandlungsprozessen der jugendlichen Protagonist_innen wie in den literarästhetischen Erzählverfahren. Aus diesem Grund und im Kontext inter- und transkultureller Fragestellungen im fremdsprachlichen Literaturunterricht stellt die frankokanadische, im vorliegenden Beitrag: die quebecische Jugendliteratur für das Verhältnis von Alterität und Adoleszenz¹ einen besonders fruchtbaren Gegenstand dar.

Im vorliegenden Beitrag wird in einem ersten Schritt nach einleitenden Anmerkungen zur Terminologie der Jugendliteratur, zur Eingrenzung des Korpus sowie zum Stellenwert von Québec und seinen Literaturen im Französischunterricht ein erster Überblick über die historische Entwicklung sowie aktuelle Schwerpunkte quebecischer Jugendliteratur gegeben. In einem zweiten Schritt werden exemplarische Erzählungen von Michel Noël, Dominique Demers, Marie-Célie Agnant, Sylvie Brien sowie von Simon Boulerice und Patrick Isabelle in Bezug auf ihre fiktionale Relationierung von Adoleszenz und Alterität vorgestellt. In einem dritten Schritt schließt der Beitrag mit einigen literaturdidaktischen Überlegungen zum Potenzial quebecischer Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht.

1. Frankokanadische Jugendliteratur – einleitende Überlegungen

1.1 Grundlegende terminologische und literatursoziologische Anmerkungen

Der im vorliegenden Beitrag verwendete Begriff der Jugendliteratur wird durch seine explizite Adressierung eines jugendlichen Lesepublikums bestimmt (vgl. Ewers 2012: 17). Für die frankokanadische Jugendliteratur wird im Folgenden jene aus Québec fokussiert. Trotz der im kanadischen Literaturbetrieb eher marginalen Stellung der frankokanadischen Jugendliteratur

¹ Im vorliegenden Beitrag verstehen wir unter Adoleszenz die Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, in der Heranwachsende sich aus kindlichen Abhängigkeiten lösen und Verhaltensweisen von Erwachsenen annehmen (vgl. dazu Tenorth/Tippelt 2007), sowie unter Alterität die Konstruktion von Andersheit (vgl. dazu insbesondere in der theoretischen Ausdifferenzierung von Fremdheit und Andersheit und deren Anwendbarkeit im romanistischen Kontext Greilich/Struve 2013). Eine differenziertere Auseinandersetzung mit diesen Konzepten findet sich in der Einleitung dieses Bands.

handelt es sich hier um eine ausgesprochen vielfältige und lebendige Literatur, die keineswegs hinter der anglokanadischen Jugendliteratur zurückstehen muss. Diese Vielfalt und Komplexität begründen sich dabei u. a. darin, dass bereits das Attribut »frankokanadisch« einen komplexen kulturellen (politischen, historischen, kolonialen, sozialen, religiösen etc.) Sachverhalt adressiert. Dabei macht die frankophone Jugendliteratur aus der Provinz Québec den Löwenanteil des frankokanadischen Jugendbuchmarkts Kanadas aus. Seit den 1980er Jahren entwickelt sich aber über Québec hinaus eine eigene Jugendliteraturlandschaft in den weiteren frankophonen Gebieten Kanadas² mit zum Teil sehr spezifischen Schwerpunkten, die dezidiert zur Erweiterung der Vielfalt der frankokanadischen Jugendliteratur beiträgt (vgl. Lepage 2011: 391). Dies gilt besonders für die Literaturen der *Provinces de l'Ouest* und der *Acadie*.³

In der Provinz Québec ist das literarische Feld grosso modo auf Montreal konzentriert: Die großen quebecischen Verlage der Jugendliteratur, wie QuébecAmérique, Soulières Editeur, Nomades, Leméac, Hurtubise u. v. m., richten sich an ein spezifisches Zielpublikum (*ados* oder *jeunesse*)⁴ und positionieren sich mit individuell ausgerichteten Jugendbuchreihen am Buchmarkt.

2 Von den ca. 30 Mio. Einwohner_innen Kanadas sind ca. 6,5 Mio. frankophon. Die überwiegende Mehrheit der frankophonen Kanadier_innen lebt in der Provinz Québec (ca. 5,5 Mio.), weitere ca. 500.000 in der Provinz Ontario, ca. 290.000 in den *Provinces maritimes* (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard und Terre Neuve) sowie ca. 210.000 in den *Provinces de l'Ouest* (Alberta, Manitoba, Colombie Britannique und Saskatchewan; vgl. Lepage 2011: 391-393).

3 *Acadie* war der Name der ersten französischen Kolonie in Nordamerika, ist aber heute kein eigenständiger politischer Raum, sondern ein Kulturraum, der territorial mit den *Provinces maritimes* koinzidiert (vgl. als ersten Überblick den Eintrag »Acadie« in der *Encyclopédie Canadienne* [2015]).

4 Die Frage der Bezeichnung des Zielpublikums ist dabei nicht nur in dem allgemeinen Zusammenhang zu sehen, nach welchen Kriterien Werke für kindliche und jugendliche Leserschaften auszuwählen und festzulegen sind. Die Bezeichnung »Ados« verweist auch auf eine aktuelle und hitzig geführte Debatte um den sprachlich »korrekten« Terminus. Im Februar 2019 äußerte sich eine ganze Reihe von Autor_innen der Kinder- und Jugendliteratur – allerdings in Frankreich – zu einem Werbetext für eine Kinder- und Jugendliteraturmesse, in dem ihre Literatur u. a. als *young adults* apostrophiert wurde. Die Autor_innen wehren sich nun vehement gegen diese Bezeichnung, weil sie in ihr eine globale Verwertungslogik wähen, eine Werbungsmaaschinerie, die sowohl von ihren Texten als auch von der Leserschaft wegführt. Ihr Vorwurf: Die Rede von *young adults* enthülle die kapitalistischen Marktlogiken eines anglophon dominierten globalen Buchmarkts (vgl. Agamben u. a. 2019).

Exemplarisch sei etwa die Reihe Crypto bei Bayard Canada genannt, in der neben Krimis und Science-Fiction-Literatur vor allem historische Jugendromane erscheinen, wie Sylvie Briens *16 ans et patriote* (2017) oder Michel Noëls *Métis* (2019). Einen anderen Schwerpunkt setzt die Reihe Tabou der Édition de Mortagne, deren Bände vor allem die Themen Sexualität, Missbrauch und Sucht in den Mittelpunkt rücken. Genau wie bei Leméac Jeunesse sind es eher sozialrealistische Jugendromane, die hier zusammengeführt werden. Die letztgenannte Reihe kennzeichnet neben den zum Teil sehr komplexen Themen, die in den Romanen verhandelt werden, vor allem ihr literarästhetischer Anspruch, der u. a. in ungewöhnlichen literarischen Formen und Genremischungen wie beispielsweise den *romans poétiques* von Jonathan Bécotte Ausdruck findet (vgl. Bécotte 2017; 2018). Dieser Mischform aus Prosa und Lyrik widmet Soulières Éditeur mit Graffiti poèmes sogar eine eigene Reihe (vgl. u. a. Labrie 2012; 2018; Molaison 2018). Die hier angeführten Jugendbuchreihen stehen lediglich exemplarisch für einen dynamischen und ambitionierten Jugendliteraturbetrieb, der sich beständig weiterentwickelt und mit neuen Verlagsprogrammen und jungen Buchreihen, wie z. B. der seit 2018 existierenden Reihe Bonzaï der Édition Fou Lire zur Vielfalt der quebecischen und damit auch der frankokanadischen Jugendliteratur beiträgt.

Trotz dieser Entwicklung wird die frankophone Jugendliteratur in Frankreich nur in eingeschränktem Maße vertrieben und eher selten in der Literaturkritik oder in der universitären Forschung rezipiert. Dass beispielsweise die Jugendromane von Michel Noël oder Sylvie Brien überhaupt auf dem französischen Buchmarkt erhältlich sind, lässt sich vor allem damit erklären, dass sie im Verlag Bayard Canada, der kanadischen Dependence des großen französischen Verlagshauses, erschienen sind. Andere Romane, wie z. B. Éline Turgeons *Ma vie ne sait pas nager* (2006), der von dem belgischen Verlag Alice Éditions für den europäischen Buchmarkt verlegt wurde, kommen über Umwege auf den französischen Buchmarkt.

1.2 Zum Stellenwert von Québec und seiner Jugendliteratur im (Fremd-)Sprachenunterricht

Folglich ist es nicht weiter verwunderlich, dass die frankokanadische Jugendliteratur als Schullektüren in Frankreich allenfalls eine marginale Rolle spielt. In den offiziellen Lehrplänen lassen sich ebenso wenig Verweise auf entsprechende Texte finden wie in den Leselisten zur freiwilligen schulbe-

gleitenden Lektüre des französischen Bildungsministeriums (vgl. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports 2018).

Und so ist auch erklärlich, warum die frankokanadische Jugendliteratur auch in Deutschland in den bildungspolitischen Vorgaben sowie Lehr- und Lernmaterialien für den Französischunterricht ein absolutes Randphänomen darstellt (vgl. Lück-Hildebrandt 2009) – und das, obwohl die Provinz Québec unter dem Schlagwort der Frankophonie ein inzwischen fest etablierter Unterrichtsgegenstand ist. Vor allem die Lehrwerke für die Sekundarstufe I beschränken sich auf landeskundliche Zugänge inklusive kurzer Verweise auf exemplarische Spezifika des frankokanadischen Französisch (vgl. u. a. Bruckmayer u. a. 2014: 84 f.). Hingegen ist in der Sekundarstufe II Québec ein wiederkehrendes Thema im Zentralabitur diverser Bundesländer, das in den themenspezifischen Lehr- und Lernmaterialien sowie in den länderspezifischen Vorgaben auch literarische Texte inkludiert (vgl. u. a. Bories-Sawala 2010; Lange 2011). Im Mittelpunkt stehen hier etwa der Roman *Ru* von Kim Thúy (2009) sowie vor allem einige Kurzgeschichten von Monique Proulx (vgl. 1997). Insbesondere Proulx's Texte finden Eingang in den Schulunterricht, weil sie sowohl frankokanadische sozialpolitische Diskurse wie den Kampf um Unabhängigkeit und die eigene sprachliche Identität (vgl. z. B. *Oui ou no; Ça*) als auch Formen von Alterität und damit verbundene Konflikte (z. B. die Situation der Indigenen in *Rouge et blanc* oder Migrationsprozesse und Identitätsfragen in *Jaune et blanc*) thematisieren und somit zur Förderung primär interkultureller Kompetenzen beitragen (vgl. Bories-Sawala 2010; Lange 2011). Ein genauerer Blick in die Unterrichtsvorschläge zeigt indes, dass die Texte entweder als landeskundliche bzw. interkulturalitätssensibilisierende Themenlieferanten zu den angesprochenen Inhalten funktionalisiert und folglich weniger in ihrer Literarizität zum Unterrichtsgegenstand werden (vgl. z. B. Lange 2011: 52, 84, 103). Oder aber sie werden gar abgekoppelt vom frankokanadischen Kontext: Lück-Hildebrandt geht in ihrem Vorschlag zum Einsatz von Turgeons *Ma vie ne sait pas nager* im französischen Literaturunterricht sogar so weit zu behaupten, der Roman sei zwar in den quebecischen Kontext eingebettet, lasse sich jedoch auch problemlos ohne erweiterte Kenntnisse des frankophonen Kanadas behandeln.⁵

5 Vgl. Lück-Hildebrandt 2009: 36. Einleitende Überlegungen und weiterführende Hinweise zur frankokanadischen Jugendliteratur bettet sie weder in ihre Unterrichtsmaterialien noch in ihren didaktischen Kommentar ein.

Dass also die quebecische Jugendliteratur bestenfalls eine Randerscheinung im Französischunterricht an deutschen Schulen ist, lässt sich neben ihrer marginalen Position auf dem frankophonen europäischen Buchmarkt und im Schulunterricht in Frankreich auch mit dem generellen Stellenwert jugendliterarischer Texte in Bezug auf Kompetenzorientierung, ästhetische Komplexität und Literaturbetrieb erklären. Zwar lässt sich eine ganze Reihe von Texten in den Lehr- und Lernmaterialien und auf den Leselisten für das bundesdeutsche Zentralabitur im Fach Französisch finden, aber frankophone Jugendliteratur wird vielfach primär zur Förderung der funktions-sprachlichen, der interkulturellen oder auch der allgemeinen Textkompetenzen verwendet (vgl. Hethy 2015). Diese Schwerpunktsetzung entspricht zugleich aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskursen, in denen die besondere Eignung jugendliterarischer Texte für die Förderung oben beschriebener Kompetenzbereiche vor allem mit dem vermeintlich geringeren literar-ästhetischen Anspruch von Jugendliteratur begründet wird (vgl. z. B. Caspari 2007: 11; Topf 2009: 3). Die Auswahl jugendliterarischer Texte für den Französischunterricht wird zudem seit einigen Jahren stark durch den seit 2005 jährlich vergebenen Prix des lycéens allemands beeinflusst und folgt damit (literatursoziologischen) Kriterien des Literaturbetriebs. Die hier nominierten und ausgezeichneten Texte finden sich mit leichter zeitlicher Verzögerung in den neuen Ausgaben von Lehrwerken oder im Lektüreprogramm der Schulbuchverlage wieder (vgl. dazu kritisch Amend-Söchting 2014: 71).⁶

Doch die quebecische Jugendliteratur der Gegenwart hält mehr bereit als nur Impulse zum Training interkultureller Kompetenzen: Sie führt tradierte Funktionszusammenhänge, historische Diskurse und Erzähltraditionen fort.

1.3 Historische Entwicklung und aktuelle Schwerpunkte frankokanadischer Jugendliteratur – ein kurzer Überblick

Einen Überblick zur historischen Entwicklung der frankokanadischen Kinder- und Jugendliteratur gibt Ertler (vgl. 2014), der insbesondere auf die diskursiven Entstehungskontexte eingeht und hier u. a. in Bezug auf das *nation building* und das kulturelle Selbstbewusstsein Québecs eingeht, zu dem

⁶ Das gilt allerdings nicht für den bisher einzigen, 2015 nominierten und mit dem Prix des lycéens allemands ausgezeichneten quebecischen Jugendroman *La fille qui rêvait d'embrasser Bonnie Parker* von Isabelle Gagnon (vgl. 2010).

Kinder- und Jugendliteratur einen wichtigen Beitrag leistete und leistet. In der Traditionslinie der Texte aus dem Eroberungs- und Entdeckungszeitalter seit dem 16. Jahrhundert, deren französische Autoren das Archiv und die literarischen Formen für nationale Imaginarien (»imaginaires«) und Narrative Kanadas bildeten (vgl. ebd.: 97 f.), situiert Ertler auch die Kinder- und Jugendliteratur seit dem 20. Jahrhundert am Schnittpunkt von kollektiven Gedächtnisdiskursen, Nationalismen und Kolonialismen an. Die historischen Hintergrundfolien bilden dabei die diskursiven Okkurrenzen der französischen Identität, der Fremdbilder der *First Nations* und der Rivalität zur britischen Kolonialmacht. Insbesondere die Missionierung der indigenen Völker durch die Jesuiten bilde nach Ertler eine wichtige diskursive Referenz für die Kinder- und Jugendliteratur, da sich in den Jesuitentexten immanent erzieherische Aufgaben und ihre Ausrichtung auf die »didaktische Vermittlung seiner Werte« (ebd.: 98) finden ließen, die sich in die Gründung von Schulen und die zielgerichtete Adressierung von Kindern und Jugendlichen einreihen. Bereits in diesen Texten werde der narratologische und narrative Grundstein für jene kulturkonfliktive Konstellation gelegt, die sich auch in späteren literarischen Texten für Kinder und Jugendliche wiederfinde: eine versierte persuasive (weil missionarische) Rhetorik der Jesuiten gepaart mit einer vehementen »erzählerische[n] Energie« (ebd.: 100).

Vor diesem Hintergrund entsteht ein imagologisches Reservoir an Topoi und Figuren, die in der frankokanadischen Literatur eine zentrale Rolle spielen – und dies immer in den komplexen Kontakt- und Konfliktzonen zwischen Autochthonen und der französischen (Ex-)Kolonialmacht (wenn auch im Vergleich zur anglokanadischen Literatur laut Ertler in die frankokanadische Literatur wesentlich weniger autochthone Erzählungen Eingang gefunden haben, vgl. ebd.: 105), zwischen Natur/Tier und Mensch (etwa als Trapper und Pelzhändler); aber auch in naher Verbindung zu Legenden und Märchen- sowie Phantasiewesen.

Diese Erzählungen wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts ediert und fanden dank des eingeführten Buchdrucks weite Verbreitung. Insbesondere die Förderung der kindlichen Erziehung bildet einen weiteren, pädagogisch-didaktischen Hintergrund für die frankokanadische Kinder- und Jugendliteratur, die im 19. Jahrhundert durch die dezidiert dafür eingerichtete Gesellschaft Société Saint-Jean-Baptiste gefördert wurde. Ein zentrales Instrument war dabei die Literatur, die nun zur Bildung insbesondere im Bereich der historischen Erzählung (vgl. ebd.) und der Biographie (etwa von Béatri-

ce Clément, vgl. ebd.: 110) ihren Ausdruck fand. Als exemplarische historische Erzähltexte führt Ertler die unter dem Titel *Contes historiques* zwischen 1919 und 1923 erschienenen Broschüren auf, welche in der zeittypischen Text-Bild-Kombination Kinder und Jugendliche ansprechen und bilden (*prodesse et delectare*) sollten. In diesem Kontext fallen auch die spezifisch an Mädchen adressierten Texte auf, die stark von katholischer Ethik geprägt sind (vgl. ebd.: 111).

Den ersten historischen Auftragsroman schrieb 1923 Marie-Claire Daveluy, der in einem Romanzyklus von 1923 bis 1944 um die Protagonisten Perrine und Charlot erschien, die in den 1630er Jahren nach Kanada kommen und in den irokesischen Kriegen mit der französischen Kolonialmacht allerlei Abenteuer erleben. Die Autorin hat ein großes Werk an literarischen Texten für Kinder und Jugendliche hinterlassen, das sich, so Ertler, zwar durch literarästhetische Entwicklungen auszeichnet, weiterhin aber durch nationalistische Ideologien geprägt ist (vgl. ebd.: 108). Ein zentrales Anliegen ist dabei auch die Propagierung einer frankokanadischen Gesellschaft, die wiederum auf monarchistischen Prinzipien fußt.

In diesem Fahrwasser, wenn auch weitaus märchenhafter, fährt auch die Autorin Maxine (Pseudonym für Marie-Caroline-Alexandra Taschereau-Fortier), die in den 1940er Jahren in den *Fées de la terre canadienne* kanadische Geographie und phantastische Erzählungen zu verbinden versteht. Und schließlich nennt Ertler noch den Autor Eugène Achard, der in seinem Romanzyklus *La grande épopée de Jacques Cartier* den nationenbildenden »Kolonialdiskurs in klerikalem Gewande« aufgriff (ebd.: 109). Ein zentrales Organ für die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur war die Zeitschrift *L'Oiseau bleu*, die von 1921 bis 1940 erschien und für Ertler die Pionierzeit der frankokanadischen Kinder- und Jugendliteratur begründet. Diese Zeitschrift bildete nicht nur eine Plattform für die literarischen Texte, sondern begründete nach Ertler auch eine Art Knotenpunkt der Autor_innen und des literarischen Felds, das sich so nach innen formierte und nach außen gegen die angloamerikanische Comic-Mode und laizistische Erzählungen abdichten konnte (vgl. ebd.: 110). Diese »Immunisierung« (ebd.), wie Ertler dieses Phänomen nennt, sollte erst in den 1960er Jahren im Zuge der *Stillen Revolution* ihr Ende finden, auch wenn deren Auswirkungen auf die quebecische Kinder- und Jugendliteratur eher marginal gewesen seien (vgl. ebd.: 111 f.).

In den 1970er Jahren gab es in Kanada verstärkt Aktivitäten zur Förderung der Kinder- und Jugendliteratur, wie etwa der 1971 gegründete Ver-

ein Communication-Jeunesse und die 1978 gegründete Literaturzeitschrift *Lurelu*, die bis heute eine zentrale Rolle innerhalb der Literaturkritik und -vermittlung für die frankokanadische Kinder- und Jugendliteratur spielt. Einen veritablen Boom der Kinder- und Jugendliteratur brachten dann die 1980er Jahre mit sich, deren gesellschaftliche Umwälzungen in Bezug auf Familie (insbesondere der Patchworkfamilie), die Rolle von Frauen und die Stellung und den Handlungsraum von Jugendlichen Eingang in die Literatur fanden. Seit den 1980er Jahren, in denen auch die kanadische Regierung Kinder- und Jugendliteratur massiv unterstützte, lässt sich eine zunehmende, reiche und vielfältige Produktion von literarischen Texten für Jugendliche in Québec ausmachen. Und nicht zuletzt werden Jugendliteraturen auch verstärkt in die didaktischen/pädagogischen Programme der Universitäten aufgenommen (vgl. Brehm 2018: 11 f.). Von zentraler Bedeutung aber für die Kinder- und Jugendliteratur ist laut Ertler trotz aller thematischer Diversifikation der didaktisch-pädagogische Auftrag, der sich u. a. an den konkreten Hinweisen auf Beratungsstellen im Epilog vieler Jugendromane bis heute niederschlägt.

Edith Madore zeichnet für die 1990er Jahre ein reiches thematisches Panorama für die quebecische Jugendliteratur, die sich nach den Befreiungsschlägen der 1970er und 1980er Jahre nun vielen gesellschaftspolitischen Themen Québecs zuwendet und damit tendenziell sozialrealistisch angelegt ist: Umweltbewusstsein, neue Familienkonstellationen, neue gesellschaftliche Modelle, Selbstmord, Drogen sowie ein unmittelbarer Zugang zur Thematisierung von Sexualität von/für Jugendliche/n, Rassismus, Sexismus und Gewalt (vgl. Madore 1994: 103). Signifikant ist nach Madore, dass die Erzählungen (nun) aus der subjektiven Sicht von Kindern und Jugendlichen – oftmals aus der Ich-Perspektive – geschildert sind (vgl. ebd.: 104). Damit wechseln die Autor_innen der Gegenwart zu einer Weltsicht, die in lebensnahen und ›identifikationsfreundlichen‹ Narrationen resultiert und weniger wie in den Jahrzehnten zuvor auf eine (mehr oder weniger) verdeckte pädagogische Belehrung der jugendlichen Leserschaft abzielt.

In den 1990er Jahren hält das Thema Migration verstärkt Einzug in die frankokanadische und damit auch in den Bereich von Kinder- und Jugendliteratur: beispielsweise die italo-kanadische Autorin Tiziana Beccarelli-Saad; Madore verweist paradigmatisch auf die Texte über Multikulturalismus von Rogert Poupart (vgl. ebd.: 103, der allerdings heute keine Rolle mehr zu spielen scheint). Zugleich wird auch der Kriminalroman als Genre bearbei-

tet (beispielsweise die Serie *Un cadavre de ...* von Robert Soulières, vgl. Ertler 2014: 114) und der Science-Fiction-Roman (beispielsweise seit den 1970er Jahren Francine Pelletier oder seit den 1980er Jahren Denis Côté).

Insbesondere die Jugendliteratur beschäftigt sich mit aktuellen gesellschaftspolitischen Themen, die Kinder und Jugendliche in ihre Selbstbilder integrieren müssen: Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, Entdeckung der eigenen Sexualität im Spannungsfeld zwischen Homosexualität und Heterosexualität, Krankheit, Sterben und Tod eines Elternteils (insbesondere der Mutter), Beziehung zu den Eltern (bei Charlotte Gingras etwa in der Figur der ›bösen Mutter‹, vgl. die Ausgabe der *Lurelu* vom 2. November 2010), häusliche Gewalt (Myriam Repentigny), Globalisierung etc. Diese sind zunächst keine lokal-historischen Spezifika und als Themen und Motive in der westlichen Kinder- und Jugendliteratur gängig.

In einer ersten Gesamtschau der jugendliterarischen Texte scheint uns auffällig, dass kanadische Essenzialismen, Imagologien oder Stereotype eine weniger große Rolle spielen, als wir zunächst erwartet hatten. Die spezifische Auseinandersetzung mit der frankokanadischen Identität zwischen Separatismus, Nationalismus und Ängsten der kulturellen Assimilation durch die anglophone kanadische Literaturproduktion oder den US-amerikanischen Literaturmarkt nehmen keine dominante Rolle ein – zumindest nicht auf der Ebene der Diegese der Kinder- und Jugendromane. Selbstredend gibt es diese Bestrebungen aufseiten des literarischen Feldes, mit all seinen (oftmals staatlich subventionierten) Literaturpreisen für frankokanadische Kinder- und Jugendliteratur. Aber auf der Ebene der Figuren und Handlungen spielt der spezifische transkulturelle Kontext keine dominante Rolle.

Im Hinblick auf die Ausgestaltungen und Variationen der literarischen Genres und Verfahren hat sich einiges getan. Während Madore noch eine starke Präferenz für den sozialrealistischen Roman in den 1990er Jahren ausmacht, der andere literarische Formen wie Poesie oder Comic verdrängte, sieht die Lage in den letzten zehn bis 20 Jahren (glücklicherweise) vielfältiger aus. Auffällig ist dabei eine ganze Reihe von Jugendtexten, die zwischen Miniaturprosa, poetischen Erzählungen und Lyrik oszillieren und diese damit verbinden. In den letzten zehn Jahren scheint uns die quebecische Jugendliteratur durch drei Strömungen geprägt zu sein, die – um auf das Thema des vorliegenden Sammelbands erneut Bezug zu nehmen – Erfahrungen und Selbstkonzepte in der Adoleszenz mit vielfältigen Alteritätserfahrungen

verknüpfen: erstens eine Fortführung der Thematisierung brisanter, gesellschaftlich sanktionierter oder gar tabuisierter (Gewalt-)Erfahrungen; zweitens eine sich immer weiter ausdifferenzierende Ästhetisierung (Genremischungen, Narrationsverfahren, Poetisierung, Inter- und Transmedialität etc.) sowie drittens eine Strömung historischer Romane, die individuelle Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen mit Ereignisgeschichte verbinden.

Das Moment der Adoleszenz ist insofern für alle Strömungen spezifisch relevant, weil sie nicht nur auf die gängigen (westlich-europäischen) Modelle des Bildungsromans rekurrieren, die Plots des Abenteuerromans repetieren oder intermediale Übersetzungen von Narrationen (Influencer_innen, Blogger- und Vlogger_innen) diskursiv aufnehmen und fiktionalisieren. Vielmehr muss das soziokulturelle Konzept von Adoleszenz im frankophonen Kanada in die (transgenerationelle) Geschichte der katholischen Dominanz von Familien- und Schulwesen oder in die politischen Umwälzungen der *Révolution tranquille* eingebettet werden. In dieser Hinsicht scheint das Moment der Alterität wiederum eine soziopolitische Notwendigkeit in den Jugendfiktionen zu sein, kann eine frankokanadische Erzählung doch nicht umhin, sich mit kolonialen Alteritätserfahrungen – von der Kolonialgeschichte und den Emanzipationsbewegungen der *First Nations* bis hin zur aktuellen multi-/transkulturellen Gesellschaft der Globalisierung der Gegenwart – auseinanderzusetzen. Dies bestätigt auch Ertler, der in der frankokanadischen Kinder- und Jugendliteratur immer schon eine spezifische Form der Transkulturalität ausgedrückt sieht, die bis zu den Jesuiten zurückzuführen und bis heute wirksam sei. Ertler konstatiert (vgl. ebd.: 115), dass für die frankokanadische Kinder- und Jugendliteratur der koloniale Kontext nicht unterschätzt werden sollte, insbesondere in seiner Spezifik der nationalen Kollektivbildung und der ›fremdkulturellen Kontakterzählungen‹, die in ihrer missionarischen Ideologie katholisch-klerikale Ethik und pädagogische Ausrichtung miteinander verquicken.

Im Folgenden legen wir nun einen Schwerpunkt auf die inter- und transkulturellen Aushandlungsprozesse vornehmlich ethnischer Differenz in den literarischen Konstruktionen, zeigen aber auch auf, dass die Alteritätskonstruktionen in den jugendliterarischen Texten über die ›klassischen‹ interkulturellen Kontakt- und Konfliktsituationen hinausgehen und Alteritätseffekte auch über eine soziale, Gender- und nicht zuletzt auch historische Differenz erzielen.

2. Exemplarische Vorstellung von ausgewählten Texten – Relationierung von Alterität und Adoleszenz

In der quebecischen Kinder- und Jugendliteratur werden Alteritätskonstruktionen auf den ersten Blick über die ethnische Differenz ihrer Protagonist_innen aufgebaut. Im Folgenden sollen nun einige exemplarische Romane bzw. Romanzyklen aus der Jugendliteratur vorgestellt werden, in denen Alteritätskonstruktionen im relativ traditionellen Bereich der interkulturellen Aushandlung eine zentrale Rolle spielen.

2.1 Alteritätskonstruktionen entlang intrakanadischer ethnischer Differenz: brisante Kolonialgeschichte(n)

Zu den bekanntesten und erfolgreichsten interkulturellen Jugendromanen, die sich durchaus auch eine Leserschaft jenseits des Jugendliteraturgenres erworben haben, gehören die Erzähltexte von Michel Noël und Dominique Demers.

Michel Noël (* 1944) ist als Angehöriger der Algonkin als *métis* und in einem Reservat aufgewachsen und seit seiner Kindheit den kulturellen Traditionen der Gruppe der *First Nations* sehr verbunden. Wissenschaftlich wie politisch ist er für die amerindianische Sache aktiv und arbeitet als Schriftsteller, Erzähler und Dramaturg.

In *Miguets! Portrait d'un passeur d'histoires* (2014), das starke autobiographische Spuren trägt und damit eine mimetische Nähe, um nicht zu sagen: einen dokumentarischen Charakter der Erzählung intendiert, erzählt Pien, ein Mestize, von seiner Kindheit bei seinen Großeltern und seinem Vater in einem ›Indianerreservat‹ (»réserves indiennes du parc La Vérendrye et de l'Abitibi«, Noël 2014: 9) und seiner Geschichte, die inmitten der Geschichten seiner Ahnen ihren Platz finden muss. Ähnlich angelegt ist der Roman *Le pensionnat* ([1998] 2017), in dem die Verschleppung und Erziehung in einem kirchlichen Kinderheim thematisiert wird und in dem der Autor im abschließenden *Mot d'auteur* alle autobiographischen Spuren offenlegt, indem er seine Lebensgeschichte skizziert und die Lejeune'sche Namensidentität kreiert: »Moi, Nipishish« (Noël 1998: 253).

Im Genre des klassischen Bildungsromans schildert Pien (Pierre) seine Kindheit: Er wächst bei seinem Vater und seinen Großeltern väterlicherseits auf. Sein Vater leitet den Handelsposten der in Kanada enorm einfluss-

reichen und geschichtsträchtigen Compagnie de la Baie Hudson, wo er den Handel zwischen den indigenen Stämmen und den europäischen Händlern organisiert. Von seinem Großvater lernt der Junge die alten Geschichten, Gesänge und Tänze ihrer Ahnen, die besondere Verbindung zur Natur und die Jagd. Nachdem fremde Waldgesellschaften in das Gebiet eindringen, entscheidet sich der Junge, eine Schule weit weg im Süden des Landes zu besuchen, um sich zu bilden und nach seiner Rückkehr seinen Stamm besser zu verteidigen und für ihn sprechen zu können.

Adoleszenz als Übergang in das Erwachsenenalter, das mit Verantwortung und Subjektpositionierung innerhalb einer ethnisch-kulturellen Gemeinschaft einhergeht, findet sich in dem literarischen Text auf der Ebene des Genres und des literarischen Themas, wenn nicht gar als Leitmotiv. Es ist verknüpft mit Wahrnehmungen, Erfahrungen und Konstruktionen von Alterität. Die augenfälligste Alteritätskonstruktion ist jene, die auf den Konstruktionen ethnischer Differenz basiert: Ein Junge eines indigenen Stammes lernt von seinem Großvater Riten, Traditionen, eine eigene Sprache, Kulturtechniken wie das Jagen oder besondere Ritualtänze und kommt damit auch in Konflikt mit dem westlichen Wissen, das selbstredend unmittelbar an Machtausübungen und Kaufkraft geknüpft ist. Der Roman arbeitet aber auch mit generationellen Differenzen, etwa zwischen dem jungen Erzähler und seinen Großeltern; mit der Differenz zwischen Natur und Mensch, die in der indigenen Kultur seiner Familie anders organisiert ist als jene, die in den westlichen modernen, kolonialen Kulturen besteht; der Roman verwischt die Differenz zwischen fiktiven und realen Orten und durch die autobiographische Anlage des Romans auch zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen. Die linguistische Differenz zwischen dem französischen Erzähltext und den (dem hauptsächlich kontinentalfranzösischen Leser_innen unbekannt) Amerindianismen, Kanadismen oder Anglizismen wird bereits im Titel (auch hier im Zusammenspiel mit dem Coverbild, das ethnische Differenz inszeniert) explizit gemacht durch die Interjektion *Miguets!* (dt.: »Danke!«) und darüber hinaus entweder direkt in Fußnoten übersetzt oder in dem Roman typographisch markiert ist und im angefügten Glossar aufgeführt wird.

Mit der Thematik des Pensionats wird in *Le Pensionnat* die Geschichte ethnischer, kultureller oder linguistischer Alterität mit einem Kapitel der kolonialen Gewaltgeschichte in Kanada verknüpft, die erst seit einigen Jahren Eingang in die frankokanadische Literatur und insbesondere in die quebecische Jugendliteratur gefunden hat: die Zwangsumsiedlung und Umerziehung von

indigenen Kindern und Jugendlichen in kirchlichen Pensionaten seit Ende des 19. Jahrhunderts.⁷ Auch hier deutet schon der Untertitel der Gesamtausgabe, *Une histoire vécue par 150.000 autochtones* (»Eine wahre Geschichte von 150.000 Indigenen«) darauf hin, dass die erzählten Ereignisse einen real-historischen Hintergrund haben. Auch die Einführung der Hauptfigur arbeitet – analog zu *Miguets!* – mit den gleichen algonkinischen Großeltern; diesmal wird die Familiengeschichte des Protagonisten Nipishish, der eine weiße Mutter und einen algonkinischen Vater hat, allerdings in eher miniaturprosaischen/lyrischen Einschüben vorgestellt. Der Roman wird von einem faktualen Vorwort und einem Epilog sowie einem *Mot d'auteur* (einer »Anmerkung des Autors«) über die historischen Hintergründe der Umerziehungsheime paratextuell gerahmt. Die Handlung selbst beginnt mit der Inszenierung von gewaltvollen Machthierarchien auf der Grundlage kolonialer, kultureller, religiöser, ethnischer und kolonialer Differenz: der Skepsis gegenüber dem Missionar im Dorf, der Ablehnung des Missionars durch den Vater des Protagonisten, der Zweifel an der Aufrichtigkeit und dem Überzeugtsein von dessen Hinterlist und nicht zuletzt der massiven Differenz in der Sprachmacht: Man müsse den Missionar klaglos tolerieren, denn die Indigenen hätten kein Recht auf eine eigene Stimme (vgl. ebd.: 7). In der Folge wird die Machtausübung des Missionars an eine Unterdrückungsgeschichte geknüpft, die rassistisch motiviert ist (vgl. beispielsweise ebd.: 8).

Doch auch auf formaler Ebene wird die kulturelle Differenz als ethnische Markierung inszeniert – allerdings relativ ungebrochen, etwas kulturromantisch, im Sinne eines Bildungsromans, vor allem aber im Sinne einer Emanzipationserzählung. Auffällig ist etwa der Beginn des Romans *Miguets!*. Zunächst gibt es eine Art symbolische Anrufung, die das Erzählungs-Antwort-Schema einer mündlichen Erzählung nachahmt, indem als Motto erläutert wird, dass die Großeltern des Protagonisten die Großeltern aller Kinder der Welt seien und damit Erzähler/Autor und Lesende Brüder und Schwestern seien (»Vous qui m'écoutez, / moi qui vous parle, / nous sommes frères

7 Eine schockierende Aktualität hat das Thema seit dem Frühsommer 2021, nachdem die sterblichen Überreste von 215 autochtonen Kindern auf dem Gelände des Pensionats Kamloops in British-Columbia gefunden wurden und damit die gewaltvollen Methoden dieser »Erziehungsanstalten« weltweit für Entrüstung und Entsetzen gesorgt haben. Die Aufarbeitung der Gewalttaten sowie die öffentliche Diskussion über die Misshandlung und Traumatisierung autochtoner Kinder in Kanada sind von großer Brisanz und Aktualität. Als Überblicksdossier vgl. Radio-Canada 2021.

et sœurs«, ebd.: o. S.). Damit wird bereits paratextuell eine menschliche Gemeinschaft als Menschenfamilie beschworen, die Differenzen – etwa zwischen Leserschaft und Erzähler/Autor, aber auch zwischen Kulturen, Kontinenten, Nationen (nicht aber zwischen Geschlechtern) – a priori nivelliert. Der Beginn der Erzählung inszeniert dann den Beginn indigener, insbesondere amerindianischer Narrationen, da – nicht zufällig – zunächst ausgehend von dem Stammesvater, dem Großvater, die familiäre Abstammung des Protagonisten, die indigenen Namen sowie deren Bedeutung erläutert werden. Dies ist nicht nur eine Vorstellung der Hauptfigur des Romans, des Ich-Erzählers Pien (oder Pierre), sondern führt die Leserschaft unmittelbar in Subjekt- bzw. Gemeinschaftskonzepte – abhängig von der Ahnenreihe und der Stellung in der familiären Abstammung – und in (mythologische und narrative) Erzähltraditionen ein.

Ein weiteres ästhetisches Verfahren des Romans besteht in der Bild-Text-Komposition. Noëls Texte werden mit Bleistift-Zeichnungen des Künstlers Jacques Nêwashish⁸ illustriert, die immer parallel zur Handlung geführt werden. Die Illustrationen schaffen durch die Parallelführung zum Text bzw. zur Diegese, durch die Autorschaft und den realistischen Zeichenstil eine nahezu authentifizierende Verstärkung der Romanhandlung.

Dominique Demers (* 1956), erfolgreiche Autorin und promovierte Literaturwissenschaftlerin, hat mit den beiden »Maïna«-Bänden, die 1997 erschienen sind (vgl. Demers 1997a u. 1997b), von Beginn an Jugendroman und Erwachsenenliteratur transzendiert. Das Moment der Alterität stellt sich hier, wie bei Noël, zunächst über die ethnische Zugehörigkeit der titelgebenden Protagonistin sowie die Anlage als historischer Roman her; wird aber durch eine spezifische historische Alteritätserfahrung ausgestaltet: Der Roman spielt in der Prähistorie vor etwa 3500 Jahren. Die Protagonistin ist eine Jugendliche, die als amerindianische Tochter des Stammeshäuptlings aufwächst, einem ihr verhassten Mann zur Ehefrau versprochen ist und eine Liebesgeschichte mit einem fremden jungen Mann, einem Inuk, erlebt.

Auch hier ist dem Text ein Vorwort der Autorin beigelegt, das die Entstehungsgeschichte des Romans skizziert, die nicht autobiographisch motiviert ist, sondern aus historischen, archäologischen und ethnologischen Recherchen für das Buch entstanden ist. Die Liebesgeschichte der Protagonistin ist

8 Nêwashish ist wie der Autor Noël amerindianischer Abstammung (Atikamekw) und ist als Schauspieler, Erzähler, Bildhauer und Künstler tätig.

in eine prähistorische Periode der Kulturgeschichte Nordkanadas eingeladen, die die ersten Begegnungen zwischen indigenen Stämmen und den Inuit fiktionalisiert. Diese Begegnung löste, so die Autorin in ihrem Vorwort, einen großen Kulturschock aus, der einerseits zu technologischem Fortschritt führte, aber auch zu Rassismus und Gewalt. In allen Zeiten, so konstatiert die Autorin und resümiert auf gewisse Weise die Hauptintention ihres Schreibens, hätten Menschen die Differenz gefürchtet und dem Anderen misstraut (»De tout temps, semble-t-il, les êtres humains ont craint la différence et se sont méfiés de l'Autre.«, Demers 1997a: o. S.).

Die beiden Romane um Maïna sind als traditionell erzählte historische Romane zu bezeichnen, die eine Liebes- und Abenteuergeschichte mit kulturellen Differenzerfahrungen der Leserschaft durch die amerindianische Identität der Protagonistin verknüpft. Geschlechterdifferenzen spielen über Fragen nach der angemessenen Lebensweise und der Ein- bzw. Unterordnung in Bezug auf Jagd- oder Heiratstraditionen (und das Auflehnen der Protagonistin dagegen) im Roman zwar eine zentrale Rolle, im Sinne von alteritären Aushandlungsprozessen aber verbleibt der Roman in der Rekonstruktion von klassischen Geschlechterdifferenzen.

2.2 Alteritätskonstruktionen entlang politisch-historischer Differenz: brisante Nationalgeschichte(n)

Historisch nicht ganz so weit zurückreichend, dafür aber einen neuralgischen und bis heute für die quebecische Nationalgeschichte zentralen Punkt aufgreifend, handelt *16 ans et patriote* von Sylvie Brien (2017) von einem jugendlichen Protagonisten, der in den berühmten, und insbesondere für die politische Geschichte Québecks brisanten Patriotenaufstand im 19. Jahrhundert verwickelt ist. 1838 erzählt der 16-jährige Marc Campbell, für den es eine realhistorische Vorlage gibt, von den Ereignissen, seiner Verhaftung und seinem Arrest in einer Gefängniszelle in Montreal, wo er seit Monaten in großer Angst auf sein mögliches Todesurteil wartet. Marc berichtet in analeptischen Einschüben von seiner Kindheit, der Zurückweisung seiner Verlobten Marie, die nun einen anderen Mann (Marcs älteren Bruder) heiraten will, von seiner Anstellung bei seinem Herbergsvater, seinen Verwicklungen in die Widerstandskämpfe des Patriotenaufstands 1837/1838 und schließlich seiner Verhaftung.

Marc beschreibt sich zu Beginn des Romans in Konkurrenz zu seinem Bruder, indem er Vor- und Nachteile in Bezug auf Alter, aber auch Bildung thematisiert. Hier führt der Roman einen typischen Alteritätseffekt über die historische Distanz ein: Marc betont sein großes Glück, aufgrund familiärer Verbindungen länger als die übrige Dorfjugend auf die Schule gegangen zu sein, denen – aufgrund des für die armen Familien hohen Schulgelds – in der Regel nur zwei bis drei Jahre Schulbildung zukommen (vgl. Brien 2017: 15). Wäre seine Familie reicher gewesen, hätte er sicherlich seine Studien in Montreal fortgesetzt; so muss er sich aber, seit er 14 Jahre alt ist, als Tagelöhner in seinem Heimatdorf verdingen, träumt aber davon, eine Herberge zu führen. Dann wird er vollkommen unerwartet von Milizen verhaftet; ihm werden Landesverrat und Hochverrat an der Königin vorgeworfen. Der Roman rekonstruiert gleichermaßen die historischen Ereignisse der gescheiterten Revolte Unterkanadas (*Bas-Canada*) gegen die (u. a. wirtschaftliche und sprachliche) Unterdrückung Oberkanadas und die emotionale bzw. psychische Verfassung des Protagonisten. Im Anhang erläutert die Autorin den historischen Hintergrund sowie die realhistorische Figur Marc Campbell und andere Figuren.

Adoleszenz und Alteritätskonstruktionen sind in diesem historischen Roman in erster Linie über das Moment des soziopolitischen Widerstands verbunden. Die Differenzlinien zwischen Macht und Ohnmacht werden in dem Roman über kulturelle, wirtschaftliche, kolonialhistorische, sprachliche, aber auch generationelle und in gewissem Maße auch geschlechterhierarchische Konnotationen durchgespielt und gleichzeitig an emotionale Stabilität bzw. starke Instabilität der Hauptfigur geknüpft. Politische Emanzipation, seinen Mann zu stehen in Geschlechterrollen, Familienstrukturen (die bevorstehende Heirat), aber auch das Handeln als politisches und menschliches Subjekt und der emotionale Reifeprozess werden hier parallelgeführt.

2.3 Alteritätskonstruktionen entlang ›extrakanadischer‹ ethnischer Differenz: brisante Migrationsgeschichte(n)

Alteritätskonstruktionen werden innerhalb der quebecischen Jugendliteratur aber nicht nur in der Auseinandersetzung mit den *First Nations* und den kolonialhistorischen Traumata literarisch inszeniert, sondern finden ihren Ausdruck auch in der Fiktionalisierung der migrantischen Gegenwartsgesellschaft. Eine nicht gerade marginale Gruppe dieser Migrant_innen im

Québec der Gegenwart bildet die haitianische Community. Exemplarisch seien hier die erfolgreichen Erzähltexte um den haitianischen Jungen Alexis aus der Feder der Autorin Marie-Célie Agnant genannt.

Marie-Célie Agnant (* 1953) ist Schriftstellerin, Lehrerin, Übersetzerin und Erzählerin. Das bedeutet, dass sie sich in den letzten Jahren vermehrt einer Tätigkeit widmet, die sie mit Noël teilt: Sie wendet sich verstärkt dem mündlichen Erzählen zu und knüpft damit an den oralen Traditionen ihrer Vorfahren in Haiti wieder an.

In *Alexis d'Haiti* (vgl. Agnant 2007) wird die Geschichte des Jungen Alexis erzählt, der nach der Verhaftung seines Vaters in Haiti mit seiner Mutter und weiteren Migrant_innen heimlich die Insel verlässt und nach Kanada flüchtet. Die Alteritätsmomente sind hier über die ethnische, kulturelle und nationale Zugehörigkeit zu Haiti und die Orientierungslosigkeit während der Migration konstruiert, die überdies in eine politische Gewaltgeschichte von Haiti und die Geschichte einer Flucht eingebettet sind.

Im Gegensatz zu den anderen hier vorgestellten Romanen verfährt *Alexis d'Haiti* zwar mit homodiegetischen Passagen und internen Fokalisierungen, allerdings in einer Multiperspektivität und alternierenden Fokalisierungsinstanzen. Es gibt also keine Ich-Erzählerin bzw. keinen Ich-Erzähler, die bzw. der die Handlung lenkt und autodiegetisch bestimmt, sondern die Gedanken – vor allem Befürchtungen, Sehnsüchte, Hoffnungen, Angst oder Ratlosigkeit – werden aus unterschiedlichen Figurenperspektiven erzählt. Der Protagonist und seine Mutter stranden zunächst in Key West und dann in Miami, wo sie in Flüchtlingslagern auf das Ausstellen ihrer offiziellen Papiere warten. Schließlich organisieren sie aber im Nachfolgeband, *Alexis, fils de Raphaël* (vgl. Agnant 2006), auf Umwegen kanadische Visa und gelangen nach Montreal, von wo aus sie den Vater befreien. Beide Romane arbeiten (wieder im Rahmen eines relativ klassischen Bildungsromans) mit generati-oneller Differenz, vor allem aber durch die Migrations-, um nicht zu sagen: Fluchtgeschichte von Alexis und seiner Mutter und die willkürliche Inhaftierung mit politischer (ideologischer) und kultureller Differenz. Alterität wird hier über eine Verbindung von soziopolitischen und ethnischen Differenzkonstruktionen inszeniert.

2.4 Alteritätskonstruktionen entlang sozialer und Genderdifferenz: brisante Gesellschaftsgeschichte(n)

Neben den bereits beschriebenen, eher klassischen Alteritätskonstruktionen von innerer ethnischer Differenz und Migrationserfahrungen zeichnet sich vor allem die neueste quebecische Jugendliteratur durch ihre Fokussierung auf soziale und genderbezogene Differenzenerfahrungen aus.

Simon Boulerice (* 1982), Poet, Autor mehrerer Romane sowie Verfasser einer großen Anzahl jugendliterarischer Texte und Theaterstücke, thematisiert in seinem Jugendroman *L'enfant mascara* (2016) ausgehend von einem authentischen Fall homophob motivierte gesellschaftliche Stigmatisierungen und Gewaltverbrechen. Er nimmt den gewaltsamen Tod des 15-jährigen Larry Fobes King, der 2008 an seiner kalifornischen Highschool in Oxnard von dem nur ein Jahr jüngeren Brandon McNerney ermordet wurde, zum Anlass, Fragen genderbezogener Identitätsfindung in einer immer noch primär heterosexuell ausgerichteten Gesellschaft zu behandeln. Larry King, die sich im Verlauf des Romans langsam als Leticia Queen emanzipiert und damit ihre Transsexualität sowohl in ihrer Familie als auch in der Schule öffentlich macht, beschreibt den Prozess ihrer sexuellen Identitätsfindung dabei in autodiegetischer Erzählweise. Ergänzt wird diese Primärerzählung immer wieder durch Berichte von Lehrer_innen, Mitschüler_innen und Freund_innen, die nach dem Mord an Leticia als Zeug_innen vernommen werden und mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen auf die junge Frau ein multiperspektivisches Bild des Umgangs mit Transsexualität zeichnen.

Boulerice entwickelt seine Protagonistin Leticia Queen dabei nicht als unterdrückte Opferfigur, sondern als selbstbewusste junge Frau, die trotz eines schwierigen privaten Umfelds, das durch Armut und häusliche Gewalt durch ihren Adoptivvater geprägt ist, ihre Weiblichkeit immer stärker sichtbar werden lässt. Neben Make-up und einem vermeintlich femininen Kleidungsstil besteht sie auch im schulischen Kontext darauf, ihren weiblichen Namen zu tragen (vgl. Boulerice 2016: 139). Negativen Reaktionen, wie den feindseligen Zurückweisungen des eigenen Adoptivvaters oder der mangelnden Akzeptanz durch ihre Englischlehrerin (vgl. ebd.: 135 f.), begegnet Leticia mit ruhiger, fast unerschütterlicher Entschlossenheit und Offenheit. Unterstützung erfährt sie dabei u. a. durch ihre Freundin Avery sowie durch die Schulleiterin Joy Epstein (vgl. ebd.: 137-139). Ähnlich konsequent wie zu ihrer eigenen Emanzipation lässt Boulerice seine Protagonistin auch zu ihrer

(unerwiderten) Liebe zu dem 14-jährigen Brandon McInerney stehen. Weder seine homophoben Bemerkungen noch sein demonstrativ zur Schau getragenes Desinteresse lassen die Protagonistin zweifeln. Und so wird ihre offen formulierte Liebeserklärung zum Valentinstag schlussendlich zum finalen Auslöser ihrer Ermordung.

Auch wenn Boulерice hier einen authentischen Fall zum Anlass nimmt, Transsexualität und Homophobie literarisch zu verarbeiten, und er dessen Schilderung unmittelbar an den Anfang seines Romans stellt (vgl. ebd.: 9), so handelt es sich dennoch nicht um einen dokumentarischen Text. Vielmehr bedient sich Boulерice phantastischer Elemente, um seine eigene fiktionale Version der Geschichte zu entwickeln. Dieser souveräne Umgang mit realen Ereignissen stehe ihm als Schriftsteller zu, betont Boulерice anhand eines Zitats von André C. Drainville in der *Note de l'auteur* (vgl. ebd.: o. S.). Die Protagonistin adressiert ihren Mörder und erzählt rückblickend die Entwicklung ihrer eigenen Ermordung. Sie definiert ihren Bericht als Tagebuch der Ereignisse, das zugleich ihrem Mörder gewidmet sei (vgl. ebd.: 11 f.), den sie post mortem immer noch als eine Art Schutzengel begleitet (vgl. ebd.: 180). Über den gesamten Verlauf des Romans ist es nicht Leticia Queen, die sich als ›die Andere‹ empfindet. Sie zweifelt nicht grundsätzlich an ihrer Sexualität. Alterität wird hier sehr konsequent als ein extern zugewiesenes Merkmal inszeniert, als Ausdruck sozialer Diskurse um gesellschaftlich akzeptierte (Geschlechter-)Normen. In *L'enfant mascara* ist es die äußere Stigmatisierung, die die vermeintlich ›andere‹ Protagonistin zum Opfer einer Gewalttat werden lässt.

Eine andere Perspektive zeigt der erste Teil von Patrick Isabelles (* 1980) Trilogie *Eux* (2014), *Nous* (2016) und *Lui* (2017) auf. Auch im Mittelpunkt dieser Romane steht ein, in diesem Fall: fiktives, Gewaltverbrechen als Folge von Alteritätserfahrungen. Aber anders als in *L'enfant mascara* wird der namenlose jugendliche Protagonist in der Folge extremer Mobbingverfahren zum Täter und schießt an seiner Schule auf seine Mitschüler_innen und Lehrer_innen.

Im ersten Teil des Romans alternieren autodiegetisch erzählte Prosaabschnitte mit kurzen lyrischen Einschüben. Während Letztere das *school shooting* und die innere Gefühlswelt aus der Sicht des Protagonisten in kurzen Schlaglichtern resümieren, erzählen die umfangreichen autodiegetischen Prosapassagen die Genese der Gewalttat. So entsteht das Bild eines Jugendlichen, den Mobbingverfahren bis hin zu körperlicher Gewalt und die man-

gelnde Unterstützung durch Schule und Elternhaus in die Isolation treiben, in der er sich selbst als ›fremd‹ empfindet, als Opfer der Anderen (vgl. Isabelle 2014: 85).

Bis zu seiner Gewalttat zieht sich der Protagonist zurück, vermeidet jede Konfrontation, auch jede Kommunikation. Über die Anderen spricht er ausschließlich in der dritten Person: *eux*. Erst in der Reflexion seiner Tat adressiert er sie direkt (vgl. ebd.: 107). Dieser Wechsel des Personalpronomens von *eux* zu *vous* markiert einen Rollenwechsel des Protagonisten. Waren seine individuellen Alteritätserfahrungen bis zu diesem Zeitpunkt vor allem dadurch gekennzeichnet, dass er ihre Ursache in seiner eigenen Person gesucht hat, so befreit er sich mit seiner Gewalttat und der direkten Ansprache der Anderen aus seiner Passivität, indem er sein unmittelbares Umfeld dafür verantwortlich macht, ihn stigmatisiert und ausgeschlossen zu haben (vgl. ebd.).

Zum ersten Mal nimmt der Protagonist eine eigene Rolle an und gestaltet sie aus. Während die Gründe für seine soziale Isolation nicht erkennbar sind und das Erfahren von Alterität für den Protagonisten schon allein aus diesem Grund kaum nachvollziehbar ist, stellt er sich mit seiner Gewalttat nun außerhalb gesellschaftlicher Normen. Doch evoziert der nun auch physische Ausschluss aus der Gesellschaft im Jugendstrafvollzug paradoxerweise erstmals ein Zugehörigkeitsgefühl im Protagonisten. Er wird Teil einer Gemeinschaft, in der die Figuren Alteritäts- und Exklusionserfahrungen verbinden, in der ein ›Wir‹ entsteht: *Nous* (vgl. Isabelle 2016).

Alle Titel der Romane referieren zwar auf die Erfahrungen von Ausschluss und Zugehörigkeit, mit dem dritten Teil seiner Trilogie aber bricht Isabelle die Kontrastierung von Zugehörigkeits- und Alteritätserfahrungen auf. Polyphon und multiperspektivisch angelegt, rücken in *Lui* (vgl. Isabelle 2017) neben dem Protagonisten selbst Mitschüler_innen und Lehrer_innen in den Fokus, die im ersten Teil der Trilogie entweder in einer aktiven Rolle oder durch Passivität zur Gruppe der Anderen gehörten. Doch indem einzelne Figuren in diesem dritten Teil eine eigene Stimme erhalten, verschwimmt für die Leser_innen die klare Grenze zwischen ›ihm‹/*lui* und den ›Anderen‹/*eux*. Alterität und Zugehörigkeit lassen sich aus einer externen Perspektive nicht mehr eindeutig bestimmen. Dieser Blick bleibt aber den Leser_innen vorbehalten, da die Figuren ausschließlich aus der inneren Fokalisierung erzählen.

3. Abschließende Betrachtungen

Im zweiten Teil dieses Beitrags haben wir in einem umfassenden Überblick Alteritätskonzepte ausdifferenziert, die in den Texten der quebecischen Jugendliteratur verhandelt werden. Die Analyse zeigt, dass Alterität keineswegs primär als ethnisch geprägte Differenzerfahrung verstanden wird, sondern dass Alterität im Zusammenhang mit Adoleszenz auch in generationellen, genderspezifischen und sozialen Grenzbereichen identifiziert und erzählt wird. Dabei kommen in den (aktuellen) jugendliterarischen Texten nicht nur eher klassische Erzählstrukturen zum Einsatz, vielmehr werden komplexe ästhetische Verfahren verwendet, um Alteritätserfahrungen auch in Form spezifischer Bild-Text-Kompositionen oder der Verknüpfung unterschiedlicher Textgenres zu modellieren.

Mit den beschriebenen Merkmalen eignen sich die hier analysierten Texte damit in besonderem Maße zur Förderung inter-, präziser: transkultureller, Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In der kritischen Auseinandersetzung mit der dichotomen Anlage des interkulturellen Ansatzes, wie sie beispielsweise die etablierte *Didaktik des Fremdverstehens* (vgl. Bredella/Christ 1995) bis in die 2000er Jahre vertreten hat, dominieren den fremdsprachendidaktischen Diskurs gegenwärtig transkulturelle Konzepte, die den Umgang mit ›OthernessES‹ (vgl. z. B. Lütge 2013: 100; Alter 2016: 52) und damit mit unterschiedlichen Alteritätsmerkmalen und -erfahrungen in den Mittelpunkt stellen. Literarische Texte erlauben in diesem Zusammenhang individuelle Zugänge, lassen über Alteritätsbestimmungen und -wahrnehmungen sowie ihre individuellen Auswirkungen nachdenken (vgl. Reichl 2013: 110). Literatur wird als (didaktischer) Erfahrungsort verstanden, der individuelle Perspektiven nachvollziehbar werden lässt und zur Diskussion soziopolitischer und kultureller Fragen von Zugehörigkeit und Alterität auffordert.

Über die Auseinandersetzung mit – idealerweise – multiperspektivisch sowie vielstimmig angelegten Texten soll so auch der Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung einer kulturellen Diskursfähigkeit anregen (vgl. u. a. Hallet 2008). Claire Kramsch (vgl. 2016) versteht darunter u. a. den Aufbau einer symbolischen Kompetenz, die das explizite Nachvollziehen von Perspektivenvielfalt und auch Widersprüchlichkeiten bei anderen Individuen ebenso umfasst wie eine sensible Betrachtung von Kontextbedingungen und

-abhängigkeiten. Vermeintlich eindeutige (kulturelle) Zugehörigkeiten werden so konsequent umgangen (vgl. König 2020: 108).

Die quebecische Jugendliteratur bietet mit den oben dargelegten vielfältigen und differenzierten Zugängen zur Aushandlung von Adoleszenz und Alterität also ein enormes Potenzial für transkulturelle und literarische Erfahrungen.

Literatur

Primärliteratur

- Agnant, Marie-Célie (2006): *Alexis, fils de Raphaël* [2000]. Montreal.
 Dies. (2007): *Alexis d'Haïti* [1999]. Montreal.
 Boulerice, Simon (2016): *L'enfant mascara*. Montreal.
 Brien, Sylvie (2017): *16 ans et patriote*. Montreal.
 Demers, Dominique (1997a): *Maïna*. Tome 1: *L'appel des loups*. Montreal.
 Dies. (1997b): *Maïna*. Tome 2: *Au pays de Natak*. Montreal.
 Isabelle, Patrick (2014): *Eux*. Montreal.
 Ders. (2016): *Nous*. Montreal.
 Ders. (2017): *Lui*. Montreal.
 Molaison, Nathaël (2018): *Des muscles en fer forgé*. Saint-Lambert.
 Noël, Michel (2014): *Miguetch! Portrait d'un passeur d'histoires*. Saint-Lambert.
 Ders. ([1998] 2017): *Le pensionnat*. Saint-Lambert.
 Ders. (2019): *Métis*. Montreal.
 Turgeon, Éleine (2006): *Ma vie ne sait pas nager*. Montreal.

Sekundärliteratur

- Agamben, Giorgio u. a. (Collectif d'écrivains) (2019): *Non au »Young Adult« à Livre Paris*. In: *La République des livres*, 27. Januar 2019; online unter: <https://larepubliquedeslivres.com/non-au-young-adult-livre-paris/> [Stand: 1.7.2021].

- Alter, Grit (2016): Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In: Michaela Rückl (Hg.): Sprachen und Kulturen: Vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Münster/New York, S. 50-61.
- Amend-Söchting, Anne (2014): Im Spannungsfeld von Diktatur und Musik: Maestro! von Xavier-Laurent Petit. In: Ludger Scherer/Roland Ißler (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Romania. Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld. Frankfurt a. M., S. 67-84.
- Bories-Sawala, Helga (2010): Découvrir le Québec. Paderborn.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.; 1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen.
- Brehm, Sylvain (2018): La littérature québécoise contemporaine à l'école: quels enjeux pour de futurs enseignants du secondaire et du collégial? In: Tréma 49, S. 63-79; online unter: <https://journals.openedition.org/trema/4688> [Stand: 1.7.2021].
- Bruckmayer, Birgit/Gauvillé, Marie/Jouvet, Laurent/Lange, Ulrike C./Nieweler, Andreas/Putnai, Marceline (2014): Découvertes – Série jaune. Bd. 3. Stuttgart.
- Caspari, Daniela (2007): À la recherche d'un genre encore mal connu. Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht. In: *französisch heute* 38, H. 1, S. 8-19.
- Ertler, Klaus-Dieter (2014): Historischer Streifzug durch die Kinder- und Jugendliteratur Québécois. In: Ludger Scherer/Roland Ißler (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Romania. Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld. Frankfurt a. M., S. 97-118.
- Escarpit, Denise (Hg.; 2008): La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui. Paris.
- Ewers, Hans-Heino (2012): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Paderborn.
- Greilich, Susanne/Struve, Karen (2013): Das Andere Schreiben: Einführende Überlegungen zur Diskursivierung von Alterität in der Literatur. In: Dies. (Hg.): Das Andere Schreiben. Diskursivierungen von Alterität in Texten der Romania (16.-19. Jahrhundert). Würzburg, S. 7-15.
- Haddenhorst, Anja (2015): La fille qui rêvait d'embrasser Bonnie Parker. Dossier pédagogique. Stuttgart.

- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Michael Legutke (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen, S. 76-96.
- Hethey, Meike (2015): Je sais ce que moi-même je dois à la littérature ... Anbahnung von literarisch-ästhetischem Lesen mit dem Einsatz frankophoner Jugendliteratur. In: Lutz Küster/Christiane Lütge/Katharina Wieland (Hg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M., S. 163-178.
- König, Lotta (2020): Perspektivenwechsel *under (cultural) construction*. Ein literaturdidaktisches Konzept kulturwissenschaftlich aktualisiert. In: Andreas Günewald/Meike Hethey/Karen Struve (Hg.): Kontrovers. Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft. Trier, S. 95-112.
- Kramsch, Claire (2016): The Multiple Faces of Symbolic Power. In: Applied Linguistics Review 7, H. 4, S. 517-529.
- Lange, Ulrike C (2011): Le Québec. Stuttgart.
- Lepage, Françoise (2011): Histoire de la littérature pour la jeunesse. Québec et francophonies du Canada. Ottawa.
- Lück-Hildebrandt, Simone (2009): Quand on s'y attend le moins. *Ma vie ne sait pas nager* d'Elaine Turgeon. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 43, H. 99, S. 36-43.
- Lütge, Christiane (2013): Otherness in Children's Literature. Perspectives for the EFL Classroom. In: Janice Bland/Dies. (Hg.): Children's Literature in Second Language Education. London u. a., S. 97-105.
- Madore, Edith (1994): Littérature pour la jeunesse au Québec. Montreal.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (Hg.; 2018): Lectures à l'école: des listes de référence; online unter: <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference> [Stand: 1.7.2021].
- N. N.: Acadie. In: L'Encyclopédie Canadienne. Historica Canada. (2006/2015); online unter: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/acadie> [Stand: 30.08.2021]
- Radio-Canada (2021): Le destin tragique des victimes de pensionnats pour Autochtones; online unter: <https://ici.radio-canada.ca/info/dossier/1007404/pensionnat-autochtone-kamloops-enfants> [Stand: 30.08.2021].

- Reichl, Susanne (2013): Doing Identity, Doing Culture: Transcultural Learning through Young Adult Fiction. In: Janice Bland/Christiane Lütge (Hg.): Children's Literature in Second Language Education. London u. a., S. 107-117.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.; 2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Topf, Silke (2009): Pour le Plaisir de lire. Mit ›Littérature de jeunesse‹ zum Lesen motivieren. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 43, H. 102, S. 2-7.

Literaturwissenschaft



Julika Griem

Szenen des Lesens

Schauplätze einer gesellschaftlichen Selbstverständigung

September 2021, 128 S., Klappbroschur, Dispersionsbindung
15,00 € (DE), 978-3-8376-5879-8

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5879-2



Klaus Benesch

Mythos Lesen

**Buchkultur und Geisteswissenschaften
im Informationszeitalter**

März 2021, 96 S., Klappbroschur, Dispersionsbindung
15,00 € (DE), 978-3-8376-5655-8

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5655-2



Werner Sollors

Schrift in bildender Kunst

Von ägyptischen Schreibern zu lesenden Madonnen

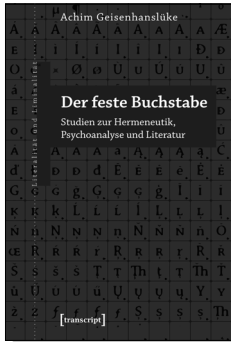
2020, 150 S., kart.,
Dispersionsbindung, 14 Farbabbildungen, 5 SW-Abbildungen
16,50 € (DE), 978-3-8376-5298-7

E-Book:

PDF: 14,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5298-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Literaturwissenschaft



Achim Geisenhanslüke

Der feste Buchstabe

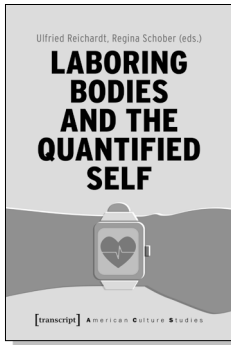
Studien zur Hermeneutik, Psychoanalyse und Literatur

Januar 2021, 238 S., kart.

38,00 € (DE), 978-3-8376-5506-3

E-Book:

PDF: 37,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5506-7



Ulfried Reichardt, Regina Schober (eds.)

Laboring Bodies and the Quantified Self

2020, 246 p., pb.

40,00 € (DE), 978-3-8376-4921-5

E-Book:

PDF: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4921-9



Wilhelm Amann, Till Dembeck, Dieter Heimböckel,

Georg Mein, Gesine Lenore Schiewer, Heinz Sieburg (Hg.)

Zeitschrift für interkulturelle Germanistik

12. Jahrgang, 2021, Heft 1

Juni 2021, 226 S., kart., Dispersionsbindung, 4 SW-Abbildungen

12,80 € (DE), 978-3-8376-5395-3

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5395-7

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**