

MARINA PAPADIMITRIOU UND CORNELIA ROSEBROCK

Identitätsentwürfe in der Differenz. Thema eines transkulturellen Literaturunterrichts

*„Das ist die Realität, einfach und nicht einfach.
Sich mit den Möglichkeiten anfreunden,
mit dem Erreichbaren zufrieden sein“.
(Heinrich 2007, 202)*

Dieses Zitat aus „Räuberhände“, einem aktuellen Adoleszenzroman, beantwortet die Frage nach erfolgreicher Individuation in der Gegenwart pragmatisch: Die gewonnene Erkenntnis ist eine Absage an die jugendliche Rebellion und eine Resignation vor der Gesellschaft, wie sie die Erwachsenengeneration gestaltet hat. Der Protagonist möchte sich – nach einem erfolglosen Versuch des jugendlichen Ausbruchs – mit den „realistischen“ Möglichkeiten seines Lebens abfinden, um individuelle Zufriedenheit, vielleicht sogar Glück, zu erreichen.

Das Zitat steht symptomatisch für die Identitätssuche der Jugendlichen in der postmodernen Gegenwart. Sie stellt Heranwachsende vor vielerlei gesellschaftlichen Herausforderungen. Die drängendste besteht wohl in der Entwicklung einer eigenen Identität. Sie wird erschwert durch zunehmend vielstimmige und untereinander konkurrierende kulturelle und gesellschaftliche Normen und Werte. Was gehört zu mir und uns, was ist anders, fremd? Das sind Kernfragen in diesem Prozess der Individuation, die sich, so soll gezeigt werden, gegenwärtig in neuer Schärfe stellen. Sie werden auch in der Jugendliteratur verhandelt, die – vielleicht sensibler und gültiger als der pädagogische Diskurs – aktuelle Sozialisationsbedingungen für die Herausbildung von Identität thematisieren oder doch zumindest inszenieren kann.

Im Folgenden soll das Verhältnis von „Eigenem“ und „Fremdem“ im Zuge der Identitätsentwicklung entsprechend auf zwei Ebenen betrachtet werden: individuell als entwicklungspsychologischer Konflikt und sozial als Phänomen kultureller Identität in der gesellschaftlichen Gegenwart. Wir gehen damit der Frage nach, unter welchen Bedingungen gegenwärtig Identitätskonstitution im Jugendalter stattfinden muss und wie Ich-Identitäten gebildet werden in einer faktisch pluralistischen und globalisierten Gesellschaft – einer Gesellschaft, die gleichwohl in der öffentlichen Wahrnehmung unter dem Vorzeichen eines nationalen Staates steht, also einer kultur- und sprachhomogenen nationalen Einheit (Cedermann 2001; Schildberg 2010). Dafür soll als erstes der entwicklungspsychologische Begriff der Adoleszenz in Erinnerung gerufen werden; seit Erikson, so unsere Denkfigur, sind die Verhältnisse zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ weit komplexer geworden, so dass von „hybrider Identitätsbil-

„dung“ in der gegenwärtigen Kultur die Rede sein soll. Anschließend wird nach der Bedeutung dieser Sozialisationsbedingungen für Schule und Unterricht gefragt. Die literarische Darstellung von jugendlichen Figuren mit nicht-homogenen kulturellen Hintergründen, die ihre eigene Identität präsentieren bzw. mit anderen vermeintlich homogenen Identitäten konfrontieren, wird schließlich Thema im dritten Teil. An einigen aktuellen Adoleszenzromanen gehen wir der Frage nach, wie Identitätsentwicklung unter transkulturellen Bedingungen, d.h. Bedingungen kultureller Heterogenität, literarisch gestaltet ist und wie die Texte Identifikation bzw. kritische Auseinandersetzung anlegen und provozieren. Horizont ist die Frage, ob und ggf. wie solche Texte und Thematiken unterrichtlich wichtig werden können.

1 | Adoleszenz

Im Gegensatz zum Begriff „Jugendphase“, der vor allem den biologischen Reifungsprozess und die entsprechenden körperlichen Veränderungen umfasst, fokussiert „Adoleszenz“ die entwicklungspsychologischen Wandlungen des Individuums (Oerter/Dreher 2006, 272). In der klassischen Jugendforschung wird zwischen einer frühen (10-13 Jahre), mittleren (14-17 Jahre) und späten Adoleszenz (18-22 Jahre) unterschieden. Die Markierung einer „postadoleszenten“ Phase (Zinnecker 1987) wird dabei dem gesellschaftlichen Phänomen gerecht, dass Individuen unter Umständen auch nach der eigentlichen Adoleszenz zwar einige Aspekte des Erwachsenseins erfüllen, andere aber nicht – wenn sie beispielsweise schon in politischen und kulturellen Fragen, aber noch nicht finanziell selbstständig sind (Gansel 2011, 31). Zurückzuführen sind solche Phänomene auf gesellschaftliche Veränderungen, vor allem auf die Verlängerung der Ausbildungszeit, aber auch auf Krisen, wie z. B. die globale Wirtschaftskrise.

Die Jugend als Übergang eines „nicht mehr Kind“- und „noch nicht Erwachsenseins“ (Oerter/Dreher 2006, 271) ist in soziohistorischer Perspektive bekanntlich eine Einrichtung komplexer, moderner Gesellschaften. Sie reflektiert sowohl die gesellschaftlichen Anforderungen an die Heranwachsenden als auch das Selbstverständnis der Erwachsenengeneration. Auf individueller Ebene rufen in dieser Phase die Veränderungen biologischer, kognitiver und emotionaler Art Krisen und Unsicherheiten hervor, die es in der Adoleszenzphase zu bewältigen gilt, um den gesellschaftlichen Forderungen an einen Erwachsenen gerecht zu werden.

Weil die Routinen, Gewohnheiten und Handlungsmuster der Kindheit ihre Gültigkeit verlieren (ebd., 274), muss das Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung nun in eine neue Ordnung gebracht werden. Auch das psychosoziale Verhältnis von „Eigenem“ und „Fremdem“ wird dabei krisenhaft erschüttert. Die Verunsicherung im physischen und psychischen Reifungsprozess betrifft nicht nur die individuelle, sondern auch die soziale Identität. Die Peers, die Gruppen von Gleichaltrigen und Gleichgesinnten, spielen dabei eine wichtige Rolle, indem sie entweder eine „wichtige Stützfunktion“ oder „negative Entwicklungswirkung“ auf das Individuum haben (ebd., 321). Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass der gegenwärtige Zugang der Jugendlichen zu Handlungsfeldern der Erwachsenen, zu denen beispielsweise Konsum, Informationsangebote, Mediennutzung etc. gehören, eine zusätzliche emotionale Belastung in der Adoleszenz darstellen. Denn fehlende Erfahrung und mangelndes Verantwortungsbewusstsein in einzelnen dieser Bereiche verstärken die Verunsicherung der Heranwachsenden; die Peers können nicht alles kompensieren (ebd., 274).

Soziokulturell wird das Konstrukt „Jugendphase“ unterschiedlich theoretisch modelliert: Entsprechende Konzepte formuliert beispielsweise die Biogenetik oder die Kulturanthropologie bis hin zur Psychoanalyse und zur Kognitionspsychologie. Wir wollen uns hier auf den klassischen psychosozialen Ansatz von Erikson beziehen, der den Erwerb von Identität als wesentliche Entwicklungsaufgabe dieser Phase ansieht (Erikson 1988). Sie resultiert aus den Herausforderungen der bestehenden Sozialordnung an ihre künftigen Mitglieder. Durch die Verknüpfung von Individuation und Sozialisation bleibt Eriksons These auch für moderne Identitätskonzepte relevant.

Der erste Schritt zur Entwicklung einer Ich-Identität ist der Aufbau von Selbstkonsistenz. Damit ist die Selbstwahrnehmung des Individuums als einheitlich und unverwechselbar gemeint. Die in der Adoleszenzphase initiierten psychosexuellen und -sozialen Veränderun-

gen müssen psychisch in das „Ich“ integriert werden, so dass eine eigene Wertevorstellung und Positionierung in der Welt der Erwachsenen entsteht. Von Erikson stammt auch die Charakterisierung der Adoleszenz als Moratorium, in dem dem Adoleszenten ein Handlungsspielraum gewährt wird und er seine Handlungen „erproben“ kann, ohne dass sie in gleichem Maße wie bei den Erwachsenen rechtlich oder gesellschaftlich sanktioniert werden. Die Konfliktträchtigkeit der frühen und mittleren Phase der Adoleszenz muss überwunden werden, im Resultat ist eine Identifikation des Heranwachsenden mit gesellschaftlichen Werten und sozialen Rollen gefordert. In der Phase der späten Adoleszenz sollten Jugendliche schließlich eine stabile Persönlichkeitsstruktur erworben haben.

In empirischen Untersuchungen hat der Psychologe Marcia (1966) herausgestellt, dass die von Erikson idealtypisch skizzierte sozialpsychologische Entwicklung des Adoleszenten faktisch häufig nicht diesen klaren Verlauf nimmt, sondern eine zum Teil diffuse „Offenheit“ des Identitätskonzepts fortbesteht. Marcia (1989) differenziert zwischen verschiedenen Formen diffuser Identität. Uns interessiert hier die sogenannte „kulturell adaptive Diffusion“, also die Unmöglichkeit von Heranwachsenden in einem multikulturellen Umfeld eine konsistente und stabile Identität aufzubauen. Diese Diffusion wird insbesondere durch den Wertepluralismus der globalisierten Gesellschaft provoziert. Das Zusammenleben verschiedener Kulturen bedeutet in der Gegenwart vor allem das Nebeneinander-Bestehen von in Widerspruch zueinander stehenden Werten, Normen und Lebensvorstellungen. Dieses Phänomen wird in der Soziologie als „Transdifferenz der Gesellschaft“ bezeichnet. Transdifferenz umfasst Prozesse der Sinnkonstitution, in denen zwei oder mehrere Sinnbereiche – in einem systemtheoretischen Sinn – miteinander in Relation gesetzt werden, ohne dass die „Fremdheit“ dieser Bereiche aufgehoben werden würde (Srubar 2009, 129). Dadurch entstehen ko-präsente, divergente Lebenswelten, die sowohl individuell als auch kollektiv erfahren und symbolisch verarbeitet werden (Lösch 2005, 252 ff.).

Wenn in der gegenwärtigen Gesellschaft kulturelle Sinnordnungen nicht mehr allgemeingültig sind und einen zunehmend prekären Status haben, erfordert die Konstruktion einer eigenen Identität ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität. Jugendliche sind durch die Transdifferenz der globalisierten Gesellschaft angehalten, ein „gebasteltes“, d.h. ein vielfältig zusammengesetztes Identitätskonzept, eine „Patchwork-Identität“, zu entwerfen. In der Jugendliteratur der Gegenwart wird dieses Konzept häufig in einer fiktiven Figur mit explizit fremdkultureller Herkunft oder Ethnizität vertreten, einer Figur, die mit den Vorurteilen und Kulturstereotypen der sozialen Umwelt konfrontiert wird. Der Umgang mit der eigenen kulturellen Alterität kann produktiv erfolgen, indem sie der Selbstinszenierung oder Distanzierung dient (siehe auch Keupp 1997, 2008). Sie kann aber auch zu Konflikten mit dem Selbst und der Außenwelt führen, die sich in der (Selbst-)Entfremdung des Subjekts äußert (siehe Elkind 1990).

2 | Hybride Identitäten

Das Konzept der Hybridität stammt ursprünglich aus der Biologie, nämlich aus der Genetik, und beschreibt die Kreuzung verschiedener Pflanzen- und Tierarten. In den Rassentheorien des 19. Jahrhunderts wurde dieser Gedanke auf die menschliche Gattung übertragen. Demnach galten solche Menschen als hybride, die mindestens zwei differenten Kulturen, dadurch meist auch unterschiedlichen Ethnien, entstammten (Griem 2004, 269). Hybride entsprachen nicht dem „ethnischen Homogenitätsprinzip“ und wurden dadurch zum Opfer rassistischer und anderer Diskriminierungspraktiken.

Eine positive Umdeutung von Idee und Begriff des Hybriden wird durch die Theoretiker des Postkolonialismus in den letzten Jahrzehnten im angloamerikanischen Raum initiiert. Sie sehen sich als Sprachrohr der ehemaligen kolonialisierten Völker. Vor allem der Kulturwissenschaftler Homi Bhabha macht den Begriff populär. Er stellt die These auf, dass die kolonialisierten Völker durch „Mimikry“, also die Imitation des westlichen Habitus, das Hegemoniestreben und die Nationalideologie westlicher Länder kritisch in Frage stellen. Das betrifft auch die Prozesse der Bildung individueller und sozialer Identität: Als Anhänger poststrukturalistischer Theoriebildung versteht Bhabha Identitätsbildung als Produkt performativer Akte.

Was die Philosophin Judith Butler in „Gender trouble“ (1990) für die geschlechtliche Identität beschreibt, konturiert Homi Bhabha in „The Location of Culture“ (1994) für die kulturelle Identität des Individuums: Identitäten sind soziokulturell bestimmte, durch Handlungen hervorgebrachte, inszenierte Konstruktionen, performative Akte jedes Einzelnen als Bestandteile seines alltäglichen Handelns (so auch Gansel 2011, 22 ff.). Sie werden von der normativen Ordnung des Sozialen bestimmt, konstituieren diese aber auch mit. Besonders deutlich wird letzteres in sozialen Emanzipationsbewegungen.

Homi Bhabha hat für diese kulturbestimmende Bewegung des Individuums zwischen Anpassung und Subversion den Begriff „Mimikry“ in Anspruch genommen (Bhabha 1994, 122 ff.). Mimikry in seinem Sinn beschreibt die Re-Inszenierung herrschender Kulturdiskurse, wie sie beispielsweise bei kolonialisierten Völkern als Imitation des Habitus der Kolonisatoren entstand. Solche nur partiell glückenden Anpassungsakte bei Fortbestehen der Widersprüche führen zu hybriden Identitäten. Indem diese sich nicht in ein binäres System einordnen, untergraben sie es; sie legen die Dichotomie zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ als Strategie kultureller und nationaler Identitätsbildung offen.

Hybride Identitätsformationen können auf unterschiedlichen sozialen Feldern entstehen, wie etwa auf der heteronormativen Geschlechterordnung, „zwischen“ der sich gegenwärtig viele Spielarten des Androgynen ausbilden, der Sozialstruktur oder der „Nationalkultur“. Sicher ist „die Kultur“ von Kollektiven und Nationen sui generis ein hybrides Konstrukt bzw. Resultat diverser kultureller Einflüsse (siehe Welsch 2000; Wintersteiner 2006), doch der aktive Prozess der Kulturbildung wird im Allgemeinen nicht bewusst.

Um auf die Komplexität hybrider kultureller Konstellationen adäquat eingehen zu können, gehen wir mit den genannten Theoremen von einem semiotischen Verständnis von Kultur aus. Als hybride Identitäten werden nun diejenigen Personen bezeichnet, die sich zwei oder mehr Kulturräumen zugehörig fühlen (siehe Foroutan/Schäfer 2009) oder von der Mehrheitsgesellschaft zwei oder mehr Kulturräumen zugeordnet werden. Die allochthone, d.h. die jeweils fremde Herkunft oder Abstammung (Helfrich/Riehl 1994, 2 ff.) wird oft durch Äußerlichkeiten ermittelt, die beispielsweise durch das Aussehen wie Haut- oder Haarfarbe, den Namen, die differente Kleiderordnung etc. jemanden als alteritär oder fremd auszeichnet (siehe Foroutan/Schäfer 2009).

Trotz zunehmender Migrations- und Globalisierungsprozesse herrscht in Deutschland wie auch in anderen europäischen Nationalstaaten die Vorstellung eines reziproken Begründungsverhältnisses von Sprache, Ethnie und Nationalität, die jedoch realiter – insbesondere seit dem Staatsangehörigkeitsgesetz von 1999 – schon längst ihre Gültigkeit eingebüßt hat. Demungeachtet hat dieses Begründungsverhältnis immer noch offizielle Legitimität. Im allgemeinen Verständnis bleibt die Dichotomie von Autochthonen und Allochthonen – „Einheimischen“ und „Migranten“ – weiterhin erhalten. So weisen die Politikwissenschaftlerinnen Naika Foroutan und Isabel Schäfer darauf hin, dass „Träger hybrider Identitäten [...] in der öffentlichen Wahrnehmung als „Ausländer“ gelten, was insbesondere bei hybriden Kindern und Jugendlichen das Bewusstsein von kulturellem und ethnischem Außenseitertum schafft (siehe ebd.). Die Frage nach der Bildung hybrider Identitätsformationen betrifft gleichermaßen die Selbst- wie die Fremdwahrnehmung des Individuums durch das soziale Umfeld. Zugleich haben solche transkulturellen Identitätsdilemmata Auswirkungen auf die vermeintlich autochthonen, kulturhomogenen Individuen, die ihre Identität weit weniger reflektieren oder in Frage stellen.

Wie zeigt sich nun die Verunsicherung der kulturellen Identität durch hybride Formationen im Kontext der Bildungsinstitution? Im folgenden Abschnitt soll davon die Rede sein.

3 | Identität in der Differenz als Thema des Literaturunterrichts

Die Frage nach der kulturellen Identitätsbildung ist gegenwärtig ein heikles und doch ebenso aktuelles wie wichtiges Thema für die Schule. In Anbetracht der zunehmend kultur- und sprachheterogenen Schülerschaft steht insbesondere der Literaturunterricht, zu dessen Auf-

gaben nicht zuletzt auch die Förderung der Identitätsfindung im Prozess des Aufwachsens gehört, vor neuen Herausforderungen, die nicht zuletzt in den Bildungsstandards ihren Niederschlag gefunden haben. Literatur eignet sich dafür, weil sie oft thematisch die zeitgeschichtlichen Formate von Subjektivität verhandelt. Insofern ist Literaturunterricht auch auf anthropologische Grundfragen hin orientiert (siehe Spinner 1999); diese Dimension muss in seinen Gegenständen, den literarischen Texten, zugänglich werden. Gerade öffentliche Debatten um kulturell kontroverse Themen wie die am Anfang des Jahres 2013 geführte Diskussion über die Auswirkung diskriminierender Begriffe in Kinderklassikern wie Preußlers „Die kleine Hexe“ oder Lindgrens „Pipi Langstrumpf“ (siehe Fleischhauer, 17.01.2013) zeigen, dass die „Correctness“ bei der Bezeichnung anderer Kulturen und Ethnien die wahren Probleme verschleiern. Denn dabei werden die tatsächlichen Probleme, nämlich die fehlende oder defizitäre Integration von Minderheiten und ihre mangelnde soziale Anerkennung durch die Mehrheitsgesellschaft nicht benannt.

Noch immer fehlen in deutschen Schulen umfassende Konzepte, mit denen die reale Mehrsprachigkeit und die faktische kulturelle Mehrfachzugehörigkeit von Schülern/innen produktiv für Bildungszwecke genutzt werden können (siehe Rösch 2006; Wintersteiner 2003/2006/2010). Bi- oder multilinguale Schulen bleiben in der Regel der Bildungselite vorbehalten und lassen schwächere soziale Milieus unbeachtet (Pantos 2011, 101 ff.). Zugleich werden keine den gesellschaftlichen Veränderungen angepassten positiven Identitätsangebote gemacht, Angebote also, die eine Alternative zwischen autochthoner und allochthoner Identität darstellen. Selbst das Konzept einer europäischen Identität steht in einem ausgeprägten Spannungsverhältnis zur nationalen und ist in Anbetracht der Finanzkrisen großer südeuropäischer EU-Länder noch abstrakter geworden (siehe Viehoff/Segers 1999).

Die Patchwork-Identität als hybrides Konzept ist erst vereinzelt in intellektuellen Milieus öffentlich artikuliert worden wie z. B. bei Salman Rushdie oder Feridun Zaimoglu. Die „Alltagstauglichkeit“ steht damit weiterhin in Frage. Klare national-kulturelle Zugehörigkeiten werden auch administrativ immer wieder eingefordert, wie etwa die regelmäßigen Debatten um die doppelte Staatsangehörigkeit zeigen. In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Schule und insbesondere des Literaturunterrichts, Heranwachsende in ihrem kulturellen Individuationsprozess zu begleiten und zu unterstützen, indem Hybridität oder Mehrfachzugehörigkeit als gangbare Alternative von autochthonen und allochthonen Kulturkonzepten erfahrbar wird. Dadurch werden sich die Identitätsformationen der Schüler/innen ändern, weil ein verstärktes Reflexions- und Wahrnehmungsvermögen kultureller Transformationsprozesse erfordert und gefordert sind. Das „Eigene“ und „Fremde“ können als flexible und variable Kategorien erkannt werden, die stets neu verhandelt werden müssen. Das setzt jedoch voraus, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, auch eigene Wahrnehmungsmuster auf dieser Folie zu reflektieren (siehe Auernheimer 2008).

Der im Folgenden vorgeschlagene Zugang zu hybriden Identitätskonstrukten zielt auf den Literaturunterricht. In Rekurs auf den österreichischen Literaturdidaktiker Werner Wintersteiner, der eine „Poetik der Verschiedenheit“ (2006) fordert, wird ein transkulturell orientierter Deutschunterricht vorgeschlagen, der die Vielschichtigkeit der Lebenswelt der Schüler/innen stärker berücksichtigt und Literatur in ihrer Individuations-, Sozialisations- und Enkulturationsfunktion auch für diese Dimension in die Pflicht nimmt. Wichtige Voraussetzung eines den gegenwärtigen kulturellen Formationen gerecht werdenden Unterrichts sind entsprechende Texte.

Während sich in anderen Ländern, vor allem solchen mit kolonialer Geschichte, eine Diversität an literarischen Gattungen und Themenfeldern herausbildet, herrscht im deutschsprachigen Raum in dieser Hinsicht Konventionalität vor. So bleiben laut der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft in den Gattungen des Abenteuer-, Bildungs- und Adoleszenzromans kulturelle Alterität und Fremdheit überwiegend bewältigbar, d.h. ohne die soziale Ordnung subversiv zu tangieren (Weinkauff 2006b, 89 ff.). Der literarische Import aus anderen Ländern bot wichtige Impulse für die Etablierung neuer Gattungen sowie für die literarische Verarbeitung kultureller Themenbereiche in der deutschsprachigen Jugendliteratur. Die Behandlung von Migration, kultureller Vielfalt und neuer Minderheiten, die hinsichtlich der Massenmigration seit Mitte des 20. Jahrhunderts verstärkt in der deutschen Literatur thematisiert werden (siehe Weinkauff 2006a), wurde erst durch die Übersetzung anglo-, frankophoner

sowie niederländischer Literatur in ästhetisch anspruchsvolle und avancierte Werke des deutschen Sprach- und Kulturraums eingeführt. Beanstandet wird seitens der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft, dass kulturelle Begegnungen, Probleme und Konflikte in den problemorientierten, deutschsprachigen Texten mittels konventioneller Handlungsmuster und Erzählformen inszeniert und Konfliktlösungen präsentiert werden, die realitätsfern seien und nicht den Lebenswelten der Jugendlichen entsprechen (Weinkauff 2006b, 87). In den übersetzten literarischen Werken werde hingegen „ein weitaus breiteres Formenspektrum“ wie auch „komplexere Impressionen vom multikulturellen Alltag der jeweiligen Länder“ angeboten (ebd., 90). Die Adoleszenzphase beispielsweise wird krisenhafter dargestellt und sozialen Problemen wie Bandenkrawalle, Ghettoisierung oder Rassismus zugeordnet, die in Metropolen wie London, New York oder Paris verortet sind. Soziale Missverhältnisse und fehlende Integrationsmöglichkeiten kompensieren die jugendlichen Protagonisten dieser Texte dann meist durch alternative, subkulturelle Identifikationsangebote. Obwohl nicht alle soziokulturellen Probleme auf die deutsche Gesellschaft übertragbar sind – z. B. Bandenkriminalität ist hierzulande weniger ausgeprägt –, wird den übersetzten, literarischen Werken ein essentieller Beitrag zur „Verständigung über die Hybridisierungsprozesse im eigenen Land“ zugestanden (ebd., 91).

Die interkulturelle Literaturdidaktik sucht nach Kategorien, mittels derer literarische Werke in ihrer poetischen und pädagogischen Funktion im Bereich der interkulturellen Kommunikation und Interaktion bewertet werden können (z. B. Dawidowski/Wrobel 2006). Die Literaturdidaktikerin Heidi Rösch verweist dabei auf drei Kriterien, die für den „mehrdimensionalen Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur“ (Hurrelmann 1988, 3) leitend sein sollen: Die Ästhetikdimension, also die stilistische, sprachliche und formale Ausgestaltung des literarischen Werkes, die pädagogische Dimension, die durch die Thematik, Handlungsstruktur und Figurenausgestaltung bestimmt wird, und die Leserdimension, welche identifikatorische oder informatorische Rezeptionsweisen zulasse (Rösch 2006, 94).

Rösch bietet auf dieser Basis ein detailliertes analytisches Instrumentarium an, mit dem die Ansprüche an die Produktion interkultureller Kinder- und Jugendliteratur geäußert, aber auch Vorschläge zur Rezeption gemacht werden. Wichtig sei die Förderung interkulturell relevanter Erkenntnisprozesse (siehe auch Brunner 2005) wie etwa

- | eine doppelte Optik der Selbst- und Fremdwahrnehmung (siehe Blioumi 2001);
- | die ethnische Mehrfachadressierung zur Befähigung eines Perspektivenwechsels;
- | die Vermeidung rassistischer Argumentationsmuster und die Auseinandersetzung mit der Dominanzkultur;
- | die Reflexion des Spannungsverhältnisses von Assimilation und Emanzipation, Differenz und Diversität, „indem Unterschiede nicht aufgehoben, sondern ihre Bedeutung reflektiert wird“ (Rösch 2006, 102);
- | die Förderung interkultureller Kommunikation;
- | die Förderung einer literarischen im Gegensatz zu einer „dokumentarischen“ interkulturellen Erzählweise.

Diese Kriterien überschneiden sich zum Teil mit den Empfehlungen von „Fremde Welten“, einem Schweizer Projekt zur Förderung kultureller Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur. Durch entsprechende Literatur in den Schulen werden weitreichende Ziele angestrebt: Gefördert werden soll Wertevielfalt statt Ethnozentrismus, Gleichwertigkeit statt Paternalismus, Respekt statt Rassismus, Gender statt Sexismus und der interreligiöse Dialog, der fundamentalistischen Tendenzen präventiv entgegenwirken soll (baobab books 2012/13, 6 ff.).

Gegen so viel guten Willen sowohl in der Didaktik als auch in der Kinder- und Jugendbuchszene ist natürlich nichts zu sagen. Fraglich ist allerdings, ob Schlagworte und „political correctness“ in den konkreten Situationen kultureller und sprachlicher Heterogenität in den Schulklassen und auch den einzelnen Schülern/innen „mit Migrationshintergrund“ hier wirklich weiter helfen. Die „gut gemeinte“ Wertorientierung birgt die Gefahr, dass kulturelle Dichotomien aufrechterhalten und interkulturell nicht zu vertretende Deutungen ausgeschlossen werden (siehe Schulze-Bergmann 2011). Unter Maßgabe eines semiotischen Identitätsverständnisses wird Identität im Gegensatz dazu gleichsam „verflüssigt“, sie wird als jeweils situativ zu inszenierende Größe erfahrbar. Das bedeutet einen Ausstieg aus einer blanken Gegenüberstellung von „Fremdem“ und „Eigenem“ und ein neues, in den konkreten Unter-

richtssituationen auch nutzbares Angebot von Zwischenformen. Eine solche Anerkennung von Hybridität kann sich entlang der Erfahrungen von literarischen Figuren vollziehen und beinhaltet für konkrete Unterrichtsstunden mit Literatur alle Chancen literarischen Lesens: Denn die Perspektiven der Figuren enthalten Angebote, zu denen sich in aller Differenziertheit verhalten werden kann.

Das soll anhand von fünf ausgewählten Adoleszenzromanen der Gegenwart, in denen der Individuationsprozess von Figuren in der mittleren Adoleszenzphase geschildert wird, im Folgenden veranschaulicht werden. Es sind Texte, in denen die Möglichkeit einer festen kulturellen Identitätsbildung grundsätzlich in Frage gestellt wird. Dennoch ist eine gewisse Asymmetrie zwischen autochthonen und allochthonen Figuren erkennbar: Hybride Charaktere dienen als Kontrastfolie für die Identitätskonstitution der „autochthonen“ Ich-Erzähler. In den Romanen, in denen die hybriden Figuren selbst zu Sprache kommen, gefährden Traumata bzw. ihr soziales Milieu einen gelungenen Individuations- und Enkulturationsprozess.

4 | Hybride Figuren und Kulturen in aktuellen jugendliterarischen Texten

4 | 1 Autochthone männliche Individuationsprozesse in Finn-Ole Heinrichs „Räuberhände“ (2007) und Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ (2010)

Im Mittelpunkt beider Adoleszenzromane stehen die Freundschaft und die gemeinsamen Erlebnisse eines autochthonen, deutschen Ich-Erzählers und einer hybriden Figur. „Tschick“ erzählt in einer innovativen Mischung aus Abenteuer- und Schulroman, die an das Filmgenre des US-amerikanischen Road-Movies erinnert, die Erlebnisse von zwei ungleichen fünfzehnjährigen Schülern, die mit einem gestohlenen Lada durch den Osten Deutschlands fahren.

„Räuberhände“ handelt dagegen vom siebzehnjährigen Yannik und seinem Freund Samuel; letzterer hat eine alkoholranke, in „asozialen“ Verhältnissen lebende Mutter. Sein ihm unbekannter biologischer Vater sei – einer unzuverlässigen Aussage der Mutter zufolge – Türke gewesen. Seitdem ist Samuel von der Idee getrieben, den fremdkulturellen, türkischen Anteil seiner kulturellen Identität zu erforschen, indem er sich als „Türke“ inszeniert (siehe Bhabhas „Mimikry“), türkische Musik hört und die Sprache lernt. Mit seinem Freund Yannik, dessen bildungsbürgerliche Eltern als liberale Pädagogen für alle durchtriebenen Ideen ihres Sohnes Verständnis zeigen, beschließt er nach dem Abitur in die Türkei auszuwandern und ein Café zu eröffnen. Yannik amüsiert sich über die „türkische“ Identitätsinszenierung seines Freundes, dennoch ist er an dem gemeinsamen Vorhaben interessiert: Von seiner Beziehung mit der gleichaltrigen Lina gelangweilt und von seinen allzu verständnisvollen Eltern entnervt, die ihm keine Angriffsfläche zum jugendlichen Aufbegehren liefern (Heinrich 2007, 186), erhofft er sich ein Leben in Freiheit und Unabhängigkeit.

In Istanbul geraten beide Jugendliche in gefährliche Situationen, und als Samuel ernsthaft erkrankt, bittet Yannik seine Eltern um finanzielle Hilfe. Hinzu kommt, dass Samuels Mutter, die sich von ihrer Sucht loszukommen bemüht, währenddessen rückfällig wird und stirbt. Von der Nachricht schockiert, erkennt Yannick, wie wichtig ihm seine Familie und sein geordnetes Leben sind und er nach Hause zurückkehren muss: „Ich denke: [...] vielleicht muss man sich irgendwann entscheiden für das, was das Leben realistischerweise zu bieten hat. Die Kraft haben, sich auf das zu konzentrieren, was machbar ist. Haus, Frau, Kind, Arbeit.“ (Heinrich 2007, 202) Samuel, der sich von seinem „türkischen Identitätsstrip“ nicht abbringen lässt, fühlt sich durch den Tod seiner Mutter aller familiären Verpflichtungen entbunden und bleibt in Istanbul. Insgesamt zeichnet sich der Handlungsstrang durch Zeitsprünge aus und wirkt durch die am Anfang jedes Kapitels vorangestellten Sätze verrätselt. Diese ergeben erst nach Beendigung der Lektüre einen Handlungssinn, da sie das Ende der Erzählung andeuten, nämlich die ausbleibende Rückkehr der hybriden Figur.

In „Tschick“ unternehmen der wohlverstandsvernachlässigte Maik und sein neuer „Russenfreund“ Tschick eine Autotour, mit dem eigentlichen Ziel in die Wallachei zu fahren, wo Tschick angeblich Verwandte hat. Maik ist in der Schule erst als „Psycho“ und dann als Langweiler verschrien und erhält keine Aufmerksamkeit von seinem heimlichen Schwarm Tatjana. Tschick ist das vollkommene Gegenteil von Maik, er kommt aus „asozialen“ Verhältnissen und sein Ruf ist ihm gleichgültig. Er wird in der Klasse als Aussiedler vorgestellt und gehört durch sein Aussehen, – ein „Asi“ mit einem „Mongolengesicht“ (Herrndorf 2010, 76) –, und seine „Alkoholfahne“ (ebd., 46) zu den Außenseitern. Maik, der in den Sommerferien allein gelassen wird – die Mutter muss in die „Beautyfarm“, ein Euphemismus für eine Entzugsklinik, und der Vater ist mit seiner Geliebten unterwegs – wird von Tschick überredet, ihn auf seine Reise zu begleiten. Obwohl beide Jungen keine Ahnung haben, wohin sie eigentlich fahren, lernen sie durch ihren Trip unterschiedliche Menschen, fast alles Repräsentanten verschiedener Subkulturen, kennen: den zwölfjährigen Friedemann, der sie zum Essen in seiner „Öko“-Familie einlädt (ebd., 127 ff.), die gleichaltrige Streunerin Isa, die ihnen beim Stehlen von Benzin hilft, den senilen Alten Fricke mit seinem Gewehr (ebd., 183 ff.), der gegen die „Russen“ gekämpft hat und eine übergewichtige Logopädin (ebd., 193 ff.), die sie nach einem Unfall ins Krankenhaus bringt. Dabei erfahren sie, dass die Menschen hilfsbereit und zuvorkommend sind und die Welt nicht so schlecht ist, wie sie die Erwachsenen immer sehen (ebd., 209).

Die Jungen offenbaren sich während der Fahrt auch Geheimnisse, so eröffnet Tschick seinem Freund, dass er homosexuell ist. Tschicks Alterität wird dadurch auf alle drei relevanten Bereiche der Identitätsbildung, der Geschlechterrolle und sexuellen Orientierung, der kulturellen und letztlich der sozialen Zugehörigkeit ausgeweitet. Diese Alterität gefährdet jedoch nicht die Freundschaft der beiden Jungen, sondern führt zu Akzeptanz von Seiten Maiks, d.h. Tschicks „männliche“ Geschlechterrolle und „weiblich konnotierte“ sexuelle Orientierung – im Rahmen der heteronormativen Ordnung – werden in ihrer „Uneindeutigkeit“ oder Hybridität – dies ist analog auch für die anderen Bereiche der kulturellen und sozialen Zugehörigkeit anwendbar – anerkannt.¹

Die gemeinsamen Abenteuer der Heranwachsenden haben ein abruptes Ende, als Maik gegen einen Schweinelaster fährt und eine Massenkarambolage verursacht. Obwohl Maik für sein Vergehen von seinem Vater verprügelt und zusammen mit Tschick von dem Jugendgericht verurteilt wird, ist er durch die Freundschaft und Loyalität der Jungen gewachsen. Er gewinnt an Selbstvertrauen, wird zum ersten Mal in der Klasse beachtet, lernt sich zu inszenieren, erhält Aufmerksamkeit von Tatjana und sogar von Isa, die ihn wieder sehen will. Während Tschick wegen seiner schlechten sozialen Verhältnisse in eine Jugendanstalt eingewiesen wird, muss Maik lediglich Sozialstunden leisten. Doch er reflektiert seine eigene Entwicklung und wird in der Liebe zu seiner Mutter bestärkt, die am Ende des Romans gegen den dominanten Ehemann rebelliert. „Ich dachte, dass es Schlimmeres gab als eine Alkoholikerin als Mutter. [...] Ich dachte, dass ich das alles ohne Tschick nie erlebt hätte in diesem Sommer und dass es ein toller Sommer gewesen war“ (ebd., 253). Eine Weiterentwicklung im Individuationsprozess findet in beiden Romanen bei den autochthonen Figuren aber doch in Abgrenzung von den hybriden statt, die wiederum am Ende der Handlung abwesend sind. Die „Abenteuer“, die an heimatfernen Schauplätzen erlebt werden, dienen der Selbstfindung der Heranwachsenden, die ihre kulturelle Identität eigentlich nicht in Frage stellen.

4 | 2 Weibliche Emanzipationsprozesse in Antonia Michaelis „Der Märchenerzähler“ (2011) und Alina Bronskys „Scherbenpark“ (2008)

In beiden Romanen stehen die Probleme und Krisen der heranwachsenden weiblichen Figuren im Zentrum des Handlungsgeschehens. Im personalen Erzählverfahren, das sich dominant

¹ Es bleibt an dieser Stelle des Handlungsgeschehens fraglich, ob Maiks Toleranz hier wirklich authentisch ist oder doch eher die Sichtweise eines Erwachsenen eingenommen wird. Im Unterrichtsgespräch mit Schülern/innen aus der 9. Klasse, die den Roman im Deutschunterricht behandelt haben, wurde vor allem von Seiten der Schüler mit Migrationshintergrund Skepsis hinsichtlich der sexuellen Orientierung Tschicks geäußert. Ihrer Meinung nach könne Maik Tschick nicht mehr vertrauen, da er als potentielles Objekt des Begehrens in Frage kommt.

auf die Sichtweise der Protagonistin konzentriert, wird im „Märchenerzähler“ der Beginn einer Freundschaft und Liebe zwischen der wohlbehüteten Anna aus bildungsbürgerlichem Haus und dem Außenseiter und „polnischen Kurzwarenhändler“ Abel Tannatek beschrieben, der der sozialen Unterschicht angehört. Abel ist der Dealer und „Outlaw“ der Schule und eigentlich kein guter Umgang für die unerfahrene und leistungsorientierte Anna. Das entspricht dem Motiv vom naiven und idealistischen Mädchen, das von der dunklen Aura eines attraktiven, aber obskuren Jungen angezogen wird und sich dabei immer tiefer in seine kriminellen Machenschaften verstrickt. Anna lernt Abels verletzte und sehr private Seite kennen, als sie erfährt, dass er sich allein um seine jüngere Halbschwester kümmert, die er vor seinem Stiefvater beschützen will.

Anhand eines Märchens, das intertextuelle Bezüge zu Antoine de Saint-Exupérys „Der kleine Prinz“ aufweist und als Binnenerzählung in der Rahmenhandlung weitergeführt wird, versucht Abel seine Schwester, aber auch die Protagonistin, vor drohenden Gefahren zu warnen. Abel ist der „Märchenerzähler“, der beide in seinen Bann zieht, und den Anna verklärt. Obwohl sich unerklärliche Vorfälle und sogar Morde in seinem sozialen Umfeld häufen, erkennt Anna erst zuletzt, dass Abel ein Mörder ist. Sie hat zwar auch Abels gewalttätige Seite am eigenen Leib erfahren, sie sieht ihn jedoch als Opfer seines sozialen Milieus an. Vom Stiefvater als Zwölfjähriger missbraucht und von einer drogenabhängigen Mutter vernachlässigt, verdient Abel seit seiner frühen Adoleszenz in einer Welt der Drogen und Prostitution seinen Lebensunterhalt. Sein sehnlichster Wunsch ist es sozial aufzusteigen, doch durch den Verlauf der Ereignisse sieht er den Selbstmord als einzigen Ausweg. Annas Liebe zu Abel bleibt trotz aller Enthüllungen ungetrübt, und die Adoption seiner Schwester durch Annas Familie unterstreicht die Loyalität, die sie ihm über seinen Tod hinaus erweist. Die Protagonistin fühlt sich durch ihre Beziehung zu Abel erwachsener, durch ihn hat sie einen Einblick in eine andere, ihr „fremden“ Welt erfahren. „Das Abitur war unwichtig geworden. Sie würde später entscheiden, ob sie es machte und wann. [...] Vielleicht, [...], würde sie gar nicht studieren. Vielleicht würde sie etwas ganz anderes tun, sie musste nur herausfinden, was.“ (Michaelis 2011, 445 ff.)

Ähnlich traumatisiert wie die hybride Figur Abel ist Bronskys Protagonistin Sascha. Die Siebzehnjährige russischer Herkunft lebt mit ihren zwei jüngeren Halbgeschwistern und einer russischen Verwandten in einer Sozialwohnung des Russengettos. Ihre Mutter und deren Geliebter wurden von ihrem Stiefvater umgebracht. Seitdem sitzt der Stiefvater im Gefängnis, und Saschas sehnlichster Wunsch ist es, ihn nach seiner Freilassung zu ermorden und ein Buch über ihre Mutter zu schreiben. Trotz des sozialen Umfelds ist die Protagonistin außerordentlich leistungsfähig in der Schule, so dass sie als einziges „Migrantenkid“ ein Gymnasium in der Nähe besucht.

Anders als die weibliche Protagonistin im „Märchenerzähler“ ist Sascha desillusioniert und aggressiv. Sie fährt allen über den Mund und zeigt mit ihrer herablassenden Art weder Respekt vor Erwachsenen noch vor Gleichaltrigen. Als sie sich bei einer Zeitung über die Darstellung ihres Stiefvaters als reuigen Mörder beschweren will, lernt sie den Redakteur Volker kennen. Obgleich sie sich zu diesem erwachsenen Mann hingezogen fühlt, macht sie ihre ersten sexuellen Erfahrungen mit seinem sechszehnjährigen Sohn Felix. Im Verlauf der Handlung wird deutlich, dass hinter Saschas aufmüpfiger Arroganz vieles psychisch von ihr nicht verarbeitet wurde: Die Ermordung und Schuldgefühle, den Tod der Mutter nicht abgewendet zu haben, führen zu einer aggressiven Orientierungslosigkeit seit diesem tragischen Ereignis. Die Protagonistin bringt sich immer wieder in lebensbedrohliche Situationen. Sie entgeht nur knapp der Vergewaltigung durch Gleichaltrige, schläft mit einem Unbekannten, der sich als Nazi entpuppt und den sie aus Rache an ihre „Russenfreunde“ ausliefert, und verursacht durch ihre autoaggressiven Neigungen einen Unfall, bei dem sie schwer verletzt wird. Ihre Welt bricht endgültig zusammen, als sie vom Selbstmord ihres Stiefvaters erfährt. In einem Akt der Gewalt und in der Verzweiflung, keine Vergeltung mehr ausüben zu können, attackiert sie das Wohngebäude und seine Bewohner mit Steinen und wird dabei selbst schwer getroffen. Nach ihrem Krankenhausaufenthalt führt sie Volker und Felix mit ihrer „Rest“-Familie zusammen. Sie fühlt sich nun zum ersten Mal frei von allen Verpflichtungen und verlässt ihr Zuhause, um nach Prag, der Lieblingsstadt ihrer Mutter, zu reisen. Saschas Individuationsprozess wird offen gelassen, der/die Leser/in erfährt nicht, ob sich die Protagonistin

weiterentwickelt hat und an ihren Erfahrungen gewachsen ist, da sie sich zum Aufbruch ins Ungewisse – zu einem an die Mutter erinnernden Ort – entschließt.

Im Gegensatz zu Sascha bleibt Anna in einem familiär stabilen Umfeld. Durch die hybride Figur Abel hat Anna gewissermaßen zu sich selbst gefunden, weil sie die „Beschränktheit“ des Eigenen – der sozialen Umwelt, der eigenen Perspektive – überwunden und sich für das Alteritäre, Fremde geöffnet hat. Ihr Lebensplan wird zwar durchkreuzt, doch die Frage nach ihrer eigenen kulturellen Identität wird nicht tangiert. Sascha verlässt hingegen das vermeintliche Eigene, ihr Heim; sie bietet ihren Geschwistern durch Felix und Volker zwar die Möglichkeit einer „potentiellen Familie“, sie selbst schließt sich jedoch aus und entscheidet sich ähnlich wie Samuel in „Räuberhände“ für die Flucht in die Fremde mit offenem Ausgang.

4 | 3 „Interkulturelle“ Individuation im multiperspektivischen Roman „Cengiz & Locke“ von Zoran Drvenkar (2002)

Aus mehreren Perspektiven wird in „Cengiz & Locke“ die Freundschaft der gleichnamigen jugendlichen Charaktere vor dem Hintergrund einer Bandenrivalität zwischen Jugoslawen und einer „interkulturellen“ Gruppe von Deutschen und Türken beschrieben. Im Gegensatz zum Deutschen Locke, der eigentlich Matthias heißt und mit seiner psychisch kranken Mutter allein lebt, wächst Cengiz mit türkischem Migrationshintergrund in einer traditionellen patriarchalisch-muslimischen Familie auf. Fehlende Anerkennung im familiären Umfeld drängen Cengiz zu Übermut, und so verwirklicht der selbsternannte Mongole die Forderung des Bandenoberhauptes Marco in eine von Jugoslawen besuchten Diskothek zu schießen. Mehrere Jugendliche werden verletzt und die Verantwortlichen sowohl von der Polizei als auch von der jugoslawischen Bande gesucht. Locke, den Cengiz zunächst nicht persönlich kennt, ist auch bei der Schießerei anwesend. Bei einem missglückten Diebstahl werden beide von Marco und seinem Fahrer Kollok im Stich gelassen. In dieser Situation lernen sich die beiden Jungen näher kennen. Sie leisten sich den Rest der Nacht Gesellschaft und probieren gemeinsam neue Drogen aus. Doch noch in derselben Nacht wird Cengiz von einem Mädchen, einer Leidtragenden des Diskoanschlags, erkannt und von der jugoslawischen Bande verprügelt. Locke kann fliehen, ist aber durch seinen Rauschzustand gehindert, Hilfe zu holen. Cengiz, der sich nach der Prügelei nach Hause schleppt, gerät in einen handgreiflichen Streit mit seinem patriarchalischen Vater, der ihn daraufhin aus der Familie und der Wohnung verbannt. Als dann noch das Mädchen aus der Disko tot aufgefunden wird, fällt der Verdacht auf Cengiz, der durch Locke in Besitz einer Waffe ist.

Die Vorfälle werden aus der Perspektive diverser Bandenmitglieder geschildert, die allesamt ihre persönlichen Unsicherheiten und ihren niedrigen sozialen Status mit maskulinem Dominanzgebaren und mit der Attitüde von Gangstern nach US-amerikanischem Vorbild kompensieren (siehe Bhabhas „Mimikry“). Im Mittelpunkt des Geschehens stehen dennoch die zwei Jungen. Während Cengiz mit dem jugendlichen Aufbegehren gegen seinen Vater scheidet, ist Locke am Ende der Handlung in der Lage, seinem Vater die Stirn zu bieten. Von ihm als Kind verlassen, hat Locke sehr früh die Beschützerrolle gegenüber seiner Mutter einnehmen müssen, die die Trennung vom Vater nicht verarbeitet hat und regelmäßig Selbstmordversuche unternimmt. Die Pistole, ein Geschenk von Lockes Vater, entpuppt sich schließlich als Attrappe: Locke ist zwar erleichtert, dass es sich bei der Waffe nur um eine Gaspistole handelt, da sie ein Beweis für Cengiz' Unschuld ist, aber er ist auch enttäuscht von seinem Vater, der ihn die ganze Zeit belogen hatte. Durch diese Erkenntnis ist er schließlich in der Lage, sich offen zu seiner kranken Mutter zu bekennen und seinem Vater die Schuld an der desaströsen familiären Situation vorzuwerfen. „Wie konntest du sie so sitzen lassen? Wieso rufst du sie nicht einmal an? Wie kannst du nur so feige sein, sie so sitzen zu lassen?“ (Drvenkar 2002, 300). Auch Cengiz kehrt heimlich zu seiner Wohnung zurück. Es kommt aber nicht zu einer Aussprache, so dass offen bleibt, ob er in den Familienkreis wieder aufgenommen wird. Locke kann in seinem Individuationsprozess fortschreiten: Er löst sich von der väterlichen Autorität und erhält weiterhin die Unterstützung seiner Mutter. Seine kulturelle Identität bleibt unangetastet, die Inszenierung als „Locke“ bleibt Teil seiner Bandenidentität. Cengiz' hybride Identität bleibt dagegen im Ungewissen. Er kann an der Heuchelei seines

Vaters, der die Regeln in der Familie festsetzt, selbst aber ein Doppelleben führt, nichts ändern, denn er befindet sich in einem Abhängigkeitsverhältnis. Seine Zukunft hängt von der Entscheidung seines Vaters ab, die nicht mehr Teil der Handlung ist.

5 | Fazit

Die skizzierten Adoleszenzromane beeindruckten durch ihre Handlungsdynamik, durch ihren Witz oder ihre Tragik, durch charismatische und authentische Figurengestaltungen und milieutreue Sprachwendungen. Ihre Popularität und die zum Teil verliehenen Auszeichnungen zeugen von ihrer Bedeutung für aktuelle jugendliche Lebenswelten. Versucht man die genannten Kategorien von Rösch (2006) anzuwenden, so kommt man zu dem Ergebnis, dass die ästhetische Dimension und die Leserdimension besser als die pädagogische Dimension der Texte ausgeschöpft werden können. So wird etwa keine doppelte Optik der Selbst- und Fremdwahrnehmung angeboten, wenn hybride Figuren wie Samuel, Tschick oder Abel dem/r Leser/in nur durch die Sichtweise der autochthonen Figuren präsentiert werden. Auch die Handlungsstruktur bietet oft keinen positiven Ausgang für die hybriden Figuren an, Tschick wird beispielsweise in eine Jugendstrafanstalt geschickt, Samuel bleibt in einem fremden Land, Abel wählt den Selbstmord und Sascha verlässt heimlich ihr Zuhause. In Anbetracht der Sprachverwendung und der Bezeichnung kultureller oder ethnischer Alterität werden rassistische Argumentationsmuster nicht unbedingt vermieden: Allen Romanen ist die Absage an „political correctness“ gemeinsam. In der unkonventionellen Denkungsart und Sprache der Protagonisten und anderer fiktiver Figuren werden kulturelle und ethnische Differenzen zur Identifizierung oder Stigmatisierung der hybriden Figuren verwendet: Tschick ist der „Scheißkanacke“ (Herrndorf 2010, 152) oder Maiks „asiger Russenfreund“ (ebd., 228), Samuel der „Pennersohn“ und „das Gastarbeiterkind“ (Heinrich 2007, 143), Abel der „polnische Kurzwarenhändler“ (Michaelis 2011, 15), Sascha der lebende Beweis, „dass es [...] ziemlich gefährlich [ist], sich mit russischen Frauen einzulassen“ (Bronsky 2008, 281) und Cengiz ist schließlich ein selbsternannter „Mongole“, um nicht als Türke oder „Schlitzauge“ (Drvenkar 2002, 274) identifiziert zu werden.

Die kulturelle oder gar ethnische Hybridität der Figuren wird explizit auf ihren fremdkulturellen Hintergrund zurückgeführt. Dieser äußert sich entweder in ihrem „Aussehen“ vor allem bei Samuel, Tschick und Cengiz, ihrer Sprache oder ihrem Namen. Die Figuren werden dabei oft von ihrer sozialen Umwelt als alteritär oder fremd wahrgenommen (Herrndorf 2010, 42 ff.). Die fremdkulturelle Herkunft nimmt dabei unterschiedliche Funktionen ein: Sie dient dem spielerisch-humoristischen Umgang miteinander, wenn beispielsweise Yannik seine Eltern provoziert, indem er seinen besten Freund als „Gastarbeiterkind“ bezeichnet, obwohl er eigentlich davon überzeugt ist, dass sein Freund nicht weniger autochthon als er selbst ist – „Du bist kein verdammter Türke, Samuel. Du bist ein Deutscher, ein ganz normaler Deutscher. Bloß weil deine Mutter irgendwann mal mit nem Türken gevögelt hat, brauchst du dich hier nicht so aufzuspielen.“ (Heinrich, 182 ff.). Sie kann aber auch Kennzeichen einer Abwertung und Demütigung gegenüber dem Hybriden sein. So bezeichnet die Streunerin Isa Tschick als „Russenschwuchtel“ und „Scheißkanacke“ (Herrndorf 2010, 151), auch die Banden in „Cengiz & Locke“ betiteln sich gegenseitig in ethnisch diffamierenden Ausdrücken (Drvenkar 2002, 274). Die fremdkulturelle Selbstinszenierung der hybriden Figuren ist dabei häufig eine Strategie, um die eigentlich labile und inkonsistente Identität zu verbergen, die fremdkulturelle Herkunft positiv umzudeuten und fehlendes soziales Prestige zu kompensieren. „Red keinen Scheiß, ich bin'n Mongole, Mann“ (Drvenkar 2002, 245).

In den skizzierten Romanen entstammen die hybriden Figuren alle der unteren sozialen Schicht und wohnen zumeist in sozialen Brennpunkten wie Tschick, Abel, Sascha und Cengiz. Samuel stellt – in Hinblick auf den Wohnort – insoweit eine Ausnahme dar, als dass er von den bildungsbürgerlichen Eltern Yanniks gewissermaßen adoptiert wurde und dafür sorgt, dass seine Mutter nicht in die Obdachlosigkeit abgeleitet. Als sozial deviante Figuren sind die hybriden Charaktere Außenseiter oder sogar gesellschaftlich Ausgegrenzte. Sie haben jedoch die Ambition durch Bildung ihren sozialen Status zu verbessern. Ihr Alltag ist – mehr als bei ihren autochthonen Peers – von Orientierungslosigkeit, Ängsten und Gefahren oder sogar

Gewalt und Kriminalität geprägt. Ein Moratorium wird diesen Heranwachsenden nicht gewährt, denn die Kind- und Erwachsenenrolle haben sich in ihrem Umfeld verkehrt. Diese Verkehrung der Rollen ist auch bei den autochthonen Figuren zu beobachten. So muss sich Maik um seine alkoholranke und Locke (Matthias) um seine psychisch kranke Mutter kümmern. Im Unterschied zu den Familienverhältnissen der Hybriden ist eine gewisse, finanzielle Sicherheit der Heranwachsenden gewährleistet. Die hybriden Figuren wie Samuel, Abel und Sascha müssen schon früh die Versorger- und Beschützerrolle übernehmen, die Eltern wiederum sind selbst verantwortungslos und unmündig. So können die Heranwachsenden Bewältigungsstrategien für Krisen- und Konfliktsituationen nicht erproben. Die autochthonen Figuren, oft als Ich-Erzähler das Zentrum des Geschehens, können durch ihren höheren sozialen Status und die Unterstützung durch das soziale Umfeld Herausforderungen und Krisen der Adoleszenzphase vergleichsweise besser bewältigen: Yannik kann zu seiner Familie nach seinem kurzen Ausflug in die Fremde zurückkehren, Maik und Locke haben zwar psychisch kranke, aber dennoch liebevolle Mütter und Annas Eltern zeigen sich verständnisvoll.

Allen Adoleszenzromanen ist gemeinsam, dass sie weder in der Handlungsstruktur noch in der Figurengestaltung ein ethisch-moralisches Korrektiv anbieten. Die Handlungen und die Sprache der Figuren werden nicht kritisch in Frage gestellt. Sexuelle Erfahrungen werden oft ohne emotionale Bindung gemacht wie etwa bei Sascha oder münden in gewalttätige Sexualität, in denen Mädchen „Opfer“ ihrer gleichaltrigen Freunde werden. Dies wird vor allem im „Märchenerzähler“ und in „Cengiz & Locke“ thematisiert. Drogen- und Alkoholkonsum gehören ebenso zur Lebenswelt der Jugendlichen und gehen oft Hand in Hand mit kriminellen Handlungen. Anna findet Abel in der Disco im Drogenrausch auf, Cengiz und Locke dröhnen sich zu und sind deshalb nicht in der Lage, gefährlichen Situationen zu entkommen. Die im Roman beschriebenen Anschläge und Morde werden ebenso unter dem Einfluss von Drogen verübt.

Insgesamt zeichnen die Jugendromane keine Erfolgsgeschichten der kulturell hybriden Figuren nach. Explizite gesellschaftskritische Stellungnahmen und ethische Positionen werden nicht angeboten, sondern müssen von den Lesern/innen geleistet werden. Die Behandlung der Lektüren im Deutschunterricht stellt damit eine Herausforderung für die Lehrenden sowie Lernenden dar. Der Unterricht muss vielmehr eine „Plattform“ oder ein Diskussionsforum sein, in dem Schüler/innen ihre Deutungen, Gedanken, Kritiken und Fragen offen äußern können. Dies ist ein hoher Anspruch an den Unterricht und fordert gegebenenfalls eine ethisch-normative Positionierung von Seiten der Lehrperson.

Die Werke sind in ihren Handlungen, ihrer Denkweise und ihrer Sprache der Ordnung des Sozialen nicht angepasst und weisen eine Diskrepanz zwischen Individuum und Gesellschaft auf; sie sind daher für eine kulturell-normative Erziehung nach dem Vorbild der konventionell-interkulturellen Literaturdidaktik weniger geeignet. Durch die Differenz und Divergenz der fiktiven Lebenswelten und die Offenheit der Handlungsstruktur wird es im Unterricht möglich, vielfältige ethische und kulturelle Positionen einzunehmen und Deutungsmöglichkeiten anzubieten. Die ästhetische und textanalytische Kompetenz der Schüler/innen und der Lehrperson ist umso mehr gefragt, als die Anforderungen an die Rezipienten/innen hoch sind. Als Lehrperson muss man sich die gesellschaftlichen und kulturellen Diskurse, die in den literarischen Werken verhandelt werden, sowie die kognitiven, psychischen und emotionalen Voraussetzungen der Schüler/innen bewusst machen. Letztlich spielen sowohl die Reife und das Stadium im Individuationsprozess der Schüler/innen als auch die kulturellen Wahrnehmungsmuster der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle in der Gestaltung eines transkulturell orientierten und aktuellen Literaturunterrichts. Das Zusammenspiel dieser „Parameter“ entscheidet darüber, ob die Lektüren adäquat rezipiert, im Unterricht didaktisch sinnvoll aufgearbeitet und von den Schülern/innen für die eigene Lebenswelt fruchtbar gemacht werden können.

Literatur

Primärliteratur

- Bronsky, Alina (2008): Scherbenpark, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Drvenkar, Zoran (2002): Cengiz & Locke, Hamburg: Carlsen.
- Michaelis, Antonia (2011): Der Märchenerzähler, Hamburg: Oetinger.
- Heinrich, Finn-Ole (2007): Räuberhände, München: btb.
- Herrndorf, Wolfgang (2010): Tschick, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sekundärliteratur

- Auernheimer, Georg (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion im Einwanderungsland. In: Martin K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, 2. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 455–478.
- Bhabha, Homi K. (1994): The Location of Culture, New York, London: Routledge.
- Blioumi, Aglaia (2001): Interkulturalität als Dynamik: ein Beitrag zur deutsch-griechischen Migrationsliteratur seit den siebziger Jahren, Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Brunner, Maria E. (2005): Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur, Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Butler, Judith (2007 [1990]): Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, New York, London: Routledge.
- Cederman, Lars-Erik (2001): Nationalism and Bounded Integration: What it Would Take to Construct a European Demos. In: European Journal of International Relations, 7(2), 139–174.
- Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (2006): Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Dies. (Hg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–17.
- Elkind, David (1990): Total verwirrt. Teenager in der Krise. Aus dem Amerikanischen von Anke Grube, Hamburg: Kabel.
- Erikson, E.H. (2009 [1988]): Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fleischhauer, Jan: S.P.O.N. – Der Schwarze Kanal: Auf dem Weg zur Trottelsprache. In: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/warum-kinderbuecher-politisch-korrekt-umgeschrieben-werden-a-878115.html> (29. März 2013).
- Foroutan, Naika; Schäfer, Isabel (2009): Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5, 1–4.
- http://www.bpb.de/publikationen/9XFFAQ0,Hybride_Identit%E4ten_muslimische_Migrantinnen_und_Migranten_in_Deutschland_und_Europa.html (25. März 2013).
- Baobab Books (Hg.) (2012/13): Fremde Welten 2012/13. 19. Ausgabe, Basel: baobab.
- Gansel, Carsten (2011): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur. In: Ders. und Pawel Zimniak (Hg.): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung. Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur, Heidelberg: Winter.
- Griem, Julika (2004): Hybridität. In: Ansgar Nünning: Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe, 3. Aufl., Stuttgart und Weimar: Metzler, 269–270.
- Helfrich, Uta; Riehl, Claudia Maria (Hg.) (1994): Mehrsprachigkeit als Hindernis oder Chance? Perspektiven für Europa, Wilhelmsfeld: Egert.
- Hurrelmann, Bettina (1988): Wider die neue Eindimensionalität. Zu G. Haas: „Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur“. In: Praxis Deutsch 15, H. 90, 2–3.
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Ders. und Renate Höfer (Hg.): Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11–39.
- Keupp, Heiner [u.a.] (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Lösch, Klaus (2005): Transdifferenz. Ein Komplement von Differenz. In: Ilja Srubar, Joachim Renn und Ulrich Wenzel (Hg.): Kulturen vergleichen. Theoretische Grundlagen des Kulturvergleichs, Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften, 252–289.
- Marcia, James E. (1966): Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Marcia, James E. (1989): Identity diffusion differentiated. In: M.A. Luszcz and T. Netterbeck (Hg.): *Psychological development across the life-span*, North-Holland: Elsevier, 289–295.
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2006): Jugendalter. In: Ders. und Leo Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie*, 6. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU, 271–332.
- Pantos, Regina (2011): Mehrsprachigkeit im Zeitalter der Globalisierung oder: „Wie viel Sprache darf’s denn sein?“ In: Jörg Knobloch (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt: Chancen und Risiken*, München: kopaed, 97–105. [kjl&m 11.extra]
- Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, H. 2, 94–103.
- Schildberg, Cäcilia (2010): *Politische Identität und Soziales Europa*, Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulze-Bergmann, Joachim (2011): Einwanderungsland Deutschland: Anmerkungen zu Schullektüre und Migrationshintergrund. In: Jörg Knobloch (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt: Chancen und Risiken*, München: kopaed, 156–169. [kjl&m 11.extra]
- Spinner, K. H. (1999): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Ders. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer, 168–179.
- Srubar, Ilja (2009): *Kultur und Semantik*, Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viehoff, Reinhold; Segers, Rien T. (1999) (Hg.): *Kultur Identität Europa. Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer Konstruktion*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weinkauff, Gina (2006a) *Ent-Fernungen: Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945*, Bd. 1, München: Iudicium.
- Weinkauff, Gina (2006b): Konzepte kultureller Identität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, H. 2, 83–94.
- Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 327–351.
- Wintersteiner, Werner (2003): *Poetik der Verschiedenheit. Literarisch-kulturelle Bildung und Globalisierung. Umriss einer interkulturellen Literaturdidaktik*, Klagenfurt: Drava-Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*, Innsbruck: Studienverlag.
- Wintersteiner, Werner [u.a.] (Hg.) (2010): *Grenzverkehrungen: Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung im Alpen-Adria-Raum = Ména-mejà*, Klagenfurt: Wieser.
- Zinnecker, Jürgen (1987): *Jugendkultur 1940–1985*, Opladen: Leske + Budrich.

Dr. Marina Papadimitriou

Buchenstraße 24
65428 Rüsselsheim
marinapgr@t-online.de

Prof. Dr. Cornelia Rosebrock

Institut für Deutsche Literatur und ihre Didaktik
Goethe Universität Frankfurt am Main
c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de