

»[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 Figurenkontellation 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 »unhintergeharen 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 »Probefordern«

[...] 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 ›Probehandeln‹ 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 Unabschlossenheit 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 unbekannten 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 Adoleszenzlitteratur, 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-/intrakulturellen Begegnungsraum, sondern auch zu einem adoleszenten Transitraum, in dem sich den Reisenden über verschiedene Begegnungen neue Lebensmodelle präsentieren, die zu Einstellungs- und Werteänderungen 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 »Befangenheits- 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 Erzählers, durch die Befangenheits- und Unsagbarkeitstopoi aufgerufen sowie Verhandlungen des Fremden und des Vertrauten in inter- wie intrakultureller 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 Kulturgeggnung« (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 Spätauswanderer 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 »unzuverlässigen 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 unguten 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 schmuddeliges 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 Guest 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 korrekten 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 weiß 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 abzuwagen. 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 befähigt. 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 Straßkarten (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 kulturreflexiven 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, pfiff, 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 kulturreflexiven 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 Mu-sikkassette 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 eingedetschte Dach, Tschicks zerstörter Fuß und dass wir in einer hundert Stundekilometer 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. kulturreflexiv Episoden der Romanhandlung zu kommentieren scheinen und somit die Erlebnisse von Maik und Tschick auch kulturge-schichtlich 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 idyl-lisch 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 kulturschichtlich 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 Geglubten 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 Weiblichkeitssymbolen 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 Erzählers 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./Theresa 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 Veltin (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 Er-zählliteratur am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. In: kjl & 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* literarisch-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In: Jörn Brüggemann/Birgit Mesch (Hg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible 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: kjl&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.

