

Von Exits, Grenzen und dem Dazwischen

Alterität, Adoleszenz und Fluchterfahrungen in zeitgenössischen Adoleszenzromanen

Jana Mikota

»Wenn ich Laura nicht hätte, wäre es wirklich schlimm. Aber Glück gehabt, ich habe sie.«
(Rabinowich 2016: 10)

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

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

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

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

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

(Weibliche) Adoleszenz: soziologische und psychosexuelle Ansätze

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

»Genau wie wir«: der Verlust einer Jugend

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

Primärliteratur

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

Sekundärliteratur

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

- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.; 2017): Heinrich-Wolgast-Preis für »Exit Sugartown« [Pressemitteilung], 8.11.2017; online unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/heinrich-wolgast-preis-fuer-exit-sugartown/> [Stand: 1.7.2021].
- Günther, Marga/Wischmann, Anke/Zölc, Janina (2010): Chancen und Risiken im Kontext von Migration und Adoleszenz. Eine Fallstudie. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5, H. 1, S. 21-32.
- Herník-Mlodzianowska, Monika (2019): »Ich bin eine große Baustelle«. Zur Darstellung von Adoleszenz nach der Flucht in Julya Rabinowichs Roman *Dazwischen: Ich*. In: *Colloquia Germanica Stetinensis* 28, S. 149-167.
- Honnef-Becker, Irmgard (2007): Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Dies. (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Hohen-gehn, S. 201-236.
- Lehnert, Gertrud (1996): Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Inszenierungen von Weiblichkeit. Weibliche Kindheit und Adoleszenz in der Literatur des 20. Jahrhunderts*. Opladen, S. 7-14.
- Luu, Que Du (2016): *Im Jahr des Affen*. Hamburg.
- Rabinowich, Julya/Wagner, Julia (2018): Julya Rabinowich über ihren neuen Jugendroman »Dazwischen: Ich« und was für sie Heimat bedeutet [Interview]. In: *lesepunkte.de*, 29.01.2018; online unter: <https://www.lesepunkte.de/interview/julya-rabinowich-ueber-ihren-neuen-jugendroman-dazwischen-ich-und-was-fuer-sie-heimat-bedeutet/> [Stand: 1.7.2021].
- Rössel-Cunovic, Marie (2006): Adoleszenz und Identitätsentwicklung von Jugendlichen in Flüchtlingsfamilien. Eine Annäherung. In: *Zeitschrift für Politische Psychologie* 14, H. 1-2, S. 205-224.
- Scherer, Gabriela/Vach, Karin (2019): Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele. Seelze.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Aspekte literarischen Lernens. In: *Praxis Deutsch* 33, H. 200, S. 6-16.
- Ulich, Michaela/Ulich, Dieter (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, H. 5, S. 821-834; online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/1111/pdf/ZfPaed_1994_5_Ulich_Ulich_Literarische_Sozialisation.pdf [Stand: 1.7.2021].

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

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