

Alterität in migrationsliterarischen Adoleszenzromanen

Heidi Rösch

1. Alterität und Fremdheit

Euch fremd fühle ich mich nicht

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

lassen keinen Vergleich zu
den Vorurteilen bleibt
die Tür offen

anders bin ich (Chiellino 1984: 37)

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

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

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

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

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

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

1.1 Fremdheitskonzepte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Selbst- und Fremdrelexion in der Literaturdidaktik

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

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

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

2. Alterität und Stereotypisierung

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

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

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

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

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

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

2.1 Diskriminierende Sprache in der Kinderliteratur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Dominanzkritische Fragen als literaturdidaktischer Zugang

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

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

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

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

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

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

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

3. Alterität und *othering*

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

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

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

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

3.1 Poetik der Alterität – Alterität der Poetik

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

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

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

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

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

3.2 Diversität in *Die Hellen Tage* von Zsuzsa Bánk

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

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

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

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

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

3.3 Postkoloniale Literaturdidaktik

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

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

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

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

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

4. Fazit

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

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

Literatur

Primärliteratur

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

Sekundärliteratur

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

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

- Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld; online unter: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/3d/96/8e/0a9783839400845e1KsUye3GQmzu.pdf> [Stand: 1.7.2021].
- Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Diskriminierung, Diversität und Hybridität. In: *kj&m Extra 13*: »Das ist bestimmt was Kulturelles«. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. Hg. v. Petra Josting u. Caroline Roeder, S. 21-32.
- Dies. (2015a): Rassistische, rassismuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Heidi Hahn/Beate Lauenberg/dies. (Hg.): »Wörter raus!?!« Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch. Weinheim/Basel, S. 48-65.
- Dies. (2015b): Tschick und Maik – Stereotype in der KJL. In: *kj&m* 67, H. 2, S. 26-32.
- Dies. (2019): Migrationsliteratur. In: Christiane Lütge (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin, S. 338-356.
- Said, Edward (2009): *Orientalismus*. Übers. v. Günter Holl. Frankfurt a. M. (engl. EA 1978: *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*).
- Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen, S. 11-42.
- Simo[, David] (2017): Interkulturalität und Wissensproduktion. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 8, H. 2, S. 105-117.
- Spivak, Gayatri C. (1985): *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives*. In: *History and Theory* 24, H. 3, S. 247-272.
- Steinmetz, Horst (1985): Literarische Wirklichkeitsperspektivierung und relative Identitäten. Bemerkungen aus der Sicht der Allgemeinen Literaturwissenschaft. In: Alois Wierlacher (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München, S. 71-92.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.
- Ders. (2006): Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. In: *Information Philosophie. Die Zeitschrift, die über Philosophie informiert* 5, S. 7-18.
- Wiegmann, Eva (2016): Der literarische Text als dritter Raum. Relektüre Homi Bhabhas aus philologischer Perspektive. In: *German as a foreign language* 1, S. 6-25.

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

