

Cornelia Zierau

Dominanzkritisch erzählen – Dominanzkritik erkennen

Literarische Erzählstrategien im Umgang mit (kulturellen) Stereotypen

Kinder- und Jugendliteratur setzt sich häufig mit (kulturellen) Stereotypen und Vorurteilen auseinander. Dabei ist nicht immer auf den ersten Blick klar, wie diese Bilder narratologisch inszeniert werden und welche Wirkung sie dabei auf die Rezipient*innen haben: Sind sie so eingesetzt, dass sie Stereotype und Vorurteile reproduzieren und verfestigen, oder ermöglichen die Erzählverfahren eine dominanzkritische und dekonstruierende Lesart? In diesem Beitrag sollen Erzählverfahren wie perspektivisch gebundenes und unzuverlässiges Erzählen am Beispiel der Romane *Tschick* von Wolfgang Herrndorf und *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce genauer beschrieben, auf ihr dominanzkritisches Potenzial hin untersucht und zur Diskussion gestellt werden. Die Erschließung solch narrativer Strukturen stellt aber auch eine narratologische wie sprachliche Herausforderung für den Literaturunterricht dar. Literaturdidaktische und der mehr in der Fremdsprachen- und DaZ/DaF-Didaktik beheimatete Ansatz der *Language Awareness* lassen sich dabei mit Blick auf einen dominanzkritischen und diversitätsorientierten Literaturunterricht sinnvoll verbinden.

Schlagerworte: narrative Strukturen, Dominanzkritik, *Language Awareness*, diversitätsorientierter Literaturunterricht, unzuverlässiges Erzählen

Children's and adolescents' literature frequently deals with (cultural) stereotypes and biases. Thereby, it is not always self-evident, in which way such images are narratively constructed and how they affect their recipients: Do they reproduce and intensify stereotypes and biases or do they allow a dominance critical and deconstructive approach? In this article, narrative structures like perspective-bound and unreliable narrating will be described, their dominance critical potential analysed and discussed, using the novels *Tschick* by Wolfgang Herrndorf and *Der unvergessene Mantel* by Frank Cottrell Boyce. Making such narrative structures accessible, however, poses a challenge for teaching literature and requires introduction into narratology and a language aware reading. Literary didactic approaches and the concept of *language awareness*, which is more represented in didactics of (German as a) second/foreign language can be reasonably combined with focus on a dominance critical and diversity related literary education.

Keywords: narrative structures, dominance-critical reading, *language awareness*, diversity related literary education, unreliable narration

1 | Einführung

Literatur setzt sich häufig mit (kulturellen) Stereotypen und Vorurteilen auseinander (vgl. Rösch, 2015, S. 27f.). Dabei ist nicht immer auf den ersten Blick klar, wie diese Bilder narratologisch inszeniert werden und welche Wirkung sie dabei auf die Rezipient*innen haben: Sind sie so eingesetzt, dass sie Stereotype und Vorurteile reproduzieren und verfestigen, oder ermöglichen die Erzählverfahren eine dominanzkritische und dekonstruierende Lesart? Die De-

batte um rassistische Russlandbilder im Roman *Tschick* von Wolfgang Herrndorf ist ein interessantes Beispiel dieser Schwierigkeit (vgl. Hoge-Benteler, 2015; Osthues, 2016; Rösch, 2015, Zierau, 2016b).

In diesem Beitrag sollen Erzählverfahren wie perspektivisch gebundenes und unzuverlässiges Erzählen am Beispiel der Romane *Tschick* von Wolfgang Herrndorf und *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce genauer beschrieben, auf ihr dominanzkritisches Potenzial hin untersucht und zur Diskussion gestellt werden. Die Erschließung solch narrativer Strukturen ist für einen dominanzkritischen Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen von zentraler Bedeutung, stellt aber auch eine Herausforderung für den Literaturunterricht dar. Neben narratologischem Wissen (vgl. Bernhardt, 2024a, S. 26ff.) ist hierfür auch ein sprachaufmerksames Lesen, bei dem „explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ (Gürsoy, 2010, S. 1; vgl. auch Association for Language Awareness [ALA]) mit der literarisch-narratologischen Analyse verknüpft wird, eine wichtige Komponente. Literaturdidaktische und der mehr in der Fremdsprachen- und DaZ/DaF-Didaktik beheimatete Ansatz der *Language Awareness* lassen sich hier mit Blick auf einen dominanzkritischen und diversitätsorientierten (vgl. Dannecker/Schindler, 2022) Literaturunterricht sinnvoll verbinden, wie die folgenden Überlegungen zeigen sollen.

2 | Dominanzkritik und dominanzkritisches Erzählen – eine theoretische Annäherung

Heidi Rösch (2006, S. 98) bezieht sich in ihrer Auseinandersetzung mit stereotypisierenden und rassistischen Argumentationsmustern in interkultureller Kinder- und Jugendliteratur auf den Begriff der Dominanzkultur, wie ihn Birgit Rommelspacher in ihrer grundlegenden Abhandlung dazu definiert hat. Nach Rommelspacher (1995, S. 23) ist „Dominanzkultur [...] ein *Geflecht verschiedener Machtdimensionen* [...], die in Wechselwirkungen zueinander stehen.“ Zentrale Merkmale sind „[d]ie Omnipräsenz der Machtverhältnisse, ihre Vieldimensionalität, wie auch ihre relative Unsichtbarkeit“ (Herv. i. O.). In der Berücksichtigung verschiedener Machtdimensionen lässt sich dieser Ansatz sehr gut mit dem der Intersektionalität verbinden, wie ihn beispielsweise Katharina Walgenbach definiert und wie er einer diversitätssensiblen Literaturwissenschaft und -didaktik zugrunde gelegt wird:

Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen. (Walgenbach, 2017, S. 55, Herv. i. O.)¹

Eine Aufgabe dominanzkritischer Lektüren – so lässt sich daraus ableiten – liegt demnach darin, solch vielschichtige Machtverhältnisse zu erkennen und freizulegen.

¹ Walgenbach führt den Begriff auf die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw zurück, die ihn 1989 einführte, und kontextualisiert den Begriff somit im Bereich der Gender Studies bzw. sieht ihn „historisch in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext verortet mit Bezügen zum *Black Feminism*“ (Walgenbach, 2017, S. 54, Herv. i. O.). Andere sehen dagegen in den postkolonialen Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak die ersten Hinweise auf eine intersektionale Theorieausrichtung, da sie im Unterschied zu anderen postkolonialen Denkern wie Edward Said und Homi Bhabha als erste „die Alteritätsdimension ‚Rasse‘ nicht losgelöst von Klasse und Geschlecht“ betrachtet (Kißling, 2020, S. 23).

Was ermöglicht nun eine dominanzkritische Lektüre? Zum einen lässt sie sich mit Aspekten einer sprachaufmerksamen Lektüre in Verbindung bringen: So sind Zielsetzungen der Förderung von *Language Awareness*, „sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen“ und das „Verhältnis von Sprache und Manipulation bzw. von Sprachmissbrauch kritisch zu durchleuchten“ (Gürsoy, 2010, S. 2). Als ein weiterer zentraler Aspekt wird von verschiedenen Didaktiker*innen Mehrperspektivität und die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel genannt (vgl. Blioumi, 2002; Dawidowski, 2006; Rösch, 2006). Kerngedanke dabei ist, dass Handlungsverläufe und -räume, Figuren etc. innerhalb der literarischen Texte aus (ethnisch) verschiedenen Perspektiven wahrgenommen und reflektiert werden, „so dass für Rezipienten eine ‚doppelte Optik‘ (vgl. Blioumi 2002) des Selbst- und Fremdbildes entsteht.“ (Rösch, 2006, S. 97) Über diese doppelte Optik kann „eine doppelte Perspektive auf denselben Sachverhalt“ (Rösch, 2006, S. 97) ausgelöst und dieser somit dominanzkritisch reflektiert werden. Im Sinne einer diversitätsorientierten Literaturdidaktik lässt sich statt von doppelter Optik vielleicht besser von einer Mehrfachoptik sprechen, die sich auch nicht nur auf kulturell unterschiedliche Perspektiven bezieht, sondern weitere „soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu“ (Walgenbach, 2017, S. 55) mitberücksichtigt. Weitere Faktoren, die eine dominanzkritische Lektüre ausmachen können, sind die Berücksichtigung von Funktionen und Wirkungsweisen von Komik sowie von Mehrsprachigkeit, wobei letztere in den hier ausgewählten Romanbeispielen keine Rolle spielt (vgl. dazu aber z.B. Gürsoy, 2010; Zierau, 2024b).

Im Folgenden soll nun genauer untersucht werden, inwiefern Erzählverfahren wie perspektivisch gebundenes und unzuverlässiges Erzählen mehrfache Perspektiven auf Ereignisse und Sachverhalte generieren können, so dass Machtstrukturen sichtbar gemacht und kritisch reflektiert werden können. Die narratologische Kategorie des unzuverlässigen Erzählens, die in den 1960er Jahren erstmals von Booth (1961) genauer bestimmt wurde, wird in jüngster Zeit zunehmend auch mit Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur sowie „als transmediales und transgenerisches Phänomen“ untersucht (Jakobi, 2023, S. 101; vgl. auch die Beiträge in dem Band von Bernhardt, 2024b).² Unzuverlässiges Erzählen kann dabei einmal als eine „Charakterisierung der Erzählerfigur“ angesehen werden, wie es nach Nana Walraff (2020, S. 147) häufig in der Darstellung kindlicher, aber auch adoleszenter Erzählfiguren zu finden ist: „Innere (Identitäts-)Konflikte, aber auch potentielle emotionale, kognitive oder moralische Defizite der Erzählerfigur werden mittels unzuverlässigen Erzählens auf der Ebene des Discours spürbar gemacht.“ Andere, wie Stefanie Jakobi und Sebastian Bernhardt, sehen es dagegen primär als eine spezifische Form des Erzählens, bei der der „Fokus auf die Unglaubwürdigkeit der Erzählung“ gelegt wird und nicht so sehr auf die „Unglaubwürdigkeit des Erzählenden“ (Jakobi, 2023, S. 103) bzw. in den Worten Bernhardts (2024a, S. 25): „dass auf der Ebene des *discours* bestimmte Hinweise darauf angelegt sind, dass in der Art und Weise der Vermittlung von Informationen bestimmte Unklarheiten oder Brüche vorliegen“ (Herv. i. O.). M.E. spielen in den von mir ausgewählten Romanen beide Varianten eine Rolle, wie später zu zeigen sein wird.

Neben der Figurencharakteristik werden dem unzuverlässigen Erzählen verschiedene Funktionen zugewiesen, die im Zusammenhang mit Dominanzkritik stehen. Michael Hofmann (2023, S. 87) verweist bei seiner Analyse von Heinrich von Kleists Novelle *Die Verlobung in St. Domingo*

² Einen guten Überblick über den Forschungsstand und die Begriffsgeschichte bietet Bernhardt, 2024a.

darauf, dass durch unzuverlässiges Erzählen „rassistische Argumentationsmuster aufgerufen und gleichzeitig in Frage gestellt werden“ können. Auch Nana Walraff (2020, S. 146f.) sieht am Beispiel von Mark Twains *Die Abenteuer des Huckleberry Finn* die Möglichkeit, „mittels der Unzuverlässigkeit des Erzählens eine Kritik an [...] zeitgenössischen Ungerechtigkeiten“ zu vermitteln oder aber auch „gesellschaftliche Missstände [zu] betonen“. Bernhard (2024a, S. 30) spricht in dem Zusammenhang generell von dem „metakognitive[n] und metafiktionale[n] Reflexionspotential“ unzuverlässigen Erzählens, indem „Reflexionen über die Mechanismen fremder oder eigener (fiktionaler) Wirklichkeitskonstruktionen“ angestoßen werden können.

Im Folgenden soll nun an Textbeispielen und dem Umgang mit (kulturellen) Stereotypen in den Romanen *Tschick* von Wolfgang Herrndorf und *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce genauer beschrieben und zur Diskussion gestellt werden, inwiefern über das unzuverlässige und das perspektivisch gebundene Erzählen eine dominanzkritische Lektüre ermöglicht wird.

3 | Unzuverlässiges und perspektivisch gebundenes Erzählen in *Tschick*

Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman *Tschick*, erschienen 2010 und 2011 mit dem Jugendliteraturpreis ausgezeichnet, beschreibt die abenteuerliche Reise der beiden Protagonisten Maik und Tschick, auf der sie zu guten Freunden werden – etwas, das zunächst gar nicht im Bereich des Möglichen schien, betrachtet man die erste Begegnung zwischen ihnen in der 9. Klasse des Hagecius-Gymnasiums in Berlin:

Und vielleicht ist es nicht wichtig zu erwähnen, was ich dachte in diesem Moment, als ich Tschick zum ersten Mal sah, aber ich will es trotzdem mal dazusagen. Ich hatte nämlich einen extrem unguuten Eindruck, wie der da neben Wagenbach auftauchte. Zwei Arschlöcher auf einem Haufen, dachte ich, obwohl ich ihn ja gar nicht kannte und nicht wusste, ob er ein Arschloch war. Er war ein Russe, wie sich dann rausstellte. Er war so mittelgroß, trug ein schmutzliches weißes Hemd, an dem ein Knopf fehlte, 10-Euro-Jeans von KiK und braune, unförmige Schuhe, die aussahen wie tote Ratten. (Herrndorf, 2012, S. 41)

Nach Heidi Rösch (2015, S. 29) wird Tschick in Beschreibungen wie dieser „als billig gekleideter, nach Alkohol riechender, kleinkrimineller Russlanddeutscher ethnisch charakterisiert“, stereotyp, klischeehaft und mit Vorurteilen behaftet dargestellt. Auf den ersten Blick könnte man dieser Wahrnehmung durchaus zustimmen. Julian Osthues (2016, S. 74) aber verweist im Zusammenhang dieser Einführung von Tschick durch Maik im Kapitel 9 des Romans auf das „unzuverlässig-adoleszente Erzählen“, das hier zum Ausdruck kommt: „Durch Reflexionen wie ‚obwohl ich ihn ja gar nicht kannte‘ wird die Glaubwürdigkeit des Erzählers durch diesen selbst in Zweifel gezogen.“ Zögerliche Aussagen wie „Und vielleicht ist es nicht wichtig zu erwähnen“ unterstützen weiterhin diesen Eindruck des unzuverlässigen Erzählens, so dass der von Tschick entworfene erste Eindruck relativiert und als eine perspektivisch gebundene intersektional vorurteilsbeladene ethnische, soziale und rassistische Markierung durch einen Angehörigen der Dominanzkultur deutlich wird.

Ähnlich dominanzkulturell perspektivisch gebunden sind die Wahrnehmung und Darstellung von Tschick durch den Lehrer Wagenbach. Er stellt ihn folgendermaßen der Klasse vor:

„Also“, sagte er. „Andrej Tschicha...schoff heißt unser neuer Mitschüler, und wie wir an seinem Namen bereits unschwer erkennen, kommt unser Gast von weit her, genau genommen aus den unendlichen russischen Weiten, die Napoleon in der letzten Woche vor Ostern erobert hat

– und aus denen er heute, wie wir sehen werden, auch wieder vertrieben werden wird. Wie vor ihm Karl XII. und nach ihm Hitler.“ (Herrndorf, 2012, S. 44)

Der neue Schüler Andrej Tschichatschow wird hier in den eurozentrischen Diskurs des Geschichtslehrers eingeordnet, indem sein Herkunftsland unter dem Paradigma der wechselnden Eroberungen durch westliche Mächte von Karl XII. über Napoleon bis Hitler betrachtet wird. Im Bild der „unendlichen russischen Weiten“ spiegelt sich eine kolonial geprägte Vorstellung von einem leeren, ungenutzten und der Einnahme und Eroberung harrenden Raum ohne eigene Geschichte, Tradition und Kultur.

Tschicks Werdegang schildert Wagenbach so:

„Also ich finde es ungewöhnlich“, beharrte Wagenbach. „Und auch bewundernswert. [...] Unser Freund Andrej kommt aus einer deutschstämmigen Familie, aber seine Muttersprache ist Russisch. Er ist ein großer Formulierer, wie wir sehen, aber er hat die deutsche Sprache erst in Deutschland gelernt und verdient folglich unsere Rücksicht in gewissen ... na ja, Bereichen. Vor vier Jahren besuchte er zuerst die Förderschule. Dann wurde er auf die Hauptschule umgeschult, weil seine Leistungen das zuließen, aber da hat er es auch nicht lange ausgehalten. Dann ein Jahr Realschule, und jetzt ist er bei uns, und das alles in nur vier Jahren. So weit richtig?“

Tschick rieb sich mit dem Handrücken über die Nase, dann betrachtete er die Hand. „Neunzig Prozent“, sagte er. Wagenbach wartete einen Moment, ob da noch mehr käme. Aber da kam nichts mehr. Die restlichen zehn Prozent blieben ungeklärt. (Herrndorf, 2012, S. 45)

In dieser Darstellung wird Andrej Tschichatschow zum Ausnahmeschüler stilisiert, dessen „ungewöhnlich[er]“, „bewundernswert[er]“ schulischer Werdegang den gängigen Erwartungen an einen spät übergesiedelten Russlanddeutschen widerspricht. Gerade in dieser lobenden Hervorhebung wird jedoch das Stereotyp des bildungs- und leistungsschwachen Aussiedlers zur Normalität erhoben und der Text scheint sich auch hier implizit gängiger Klischees über Russlanddeutsche zu bedienen. So bezeichnet Heidi Rösch (2006, S. 99) eine solche Isolierung „Angehörige[r] von diskriminierten Gruppen“, die „als Einzelne“ aufgrund bestimmter Leistungen Zugang „in die dominante Gruppe“ haben, als ein rassistisches Argumentationsmuster, als „Oasensyndrom“. Betrachtet man jedoch die Erzählperspektive genauer, wird deutlich, dass „nicht einfach Aussagen über oder Bilder von Russland“ präsentiert werden, sondern „immer auch Aufschluss über deren Zustandekommen, über die (innertextlichen) Konstruktionsprozesse und -bedingungen sowie Praktiken ihrer Funktionalisierung deutlich werden“ (Hoge-Benteler, 2015, S. 34). Es handelt sich hier, wie ich es genannt habe, um postkoloniale Erzählstrukturen, in denen die Repräsentation einer Figur wie Tschick „nicht unabhängig von dominanten Diskursen“ verläuft (Zierau, 2022, S. 109; vgl. auch Zierau, 2016a, S. 110 und Zierau, 2016b, S. 89). Folgerichtig verweigert Tschick eine Selbstdarstellung und legt damit die diskursiven Bedingungen des Sprechens bloß, in denen er für diesen Moment den dominanten Fremdwahrnehmungen und -darstellungen des Lehrers wie auch Maiks und der anderen Schüler*innen verhaftet ist und für sich im Sinne von Spivaks (1988a) Kategorie der Subalternität keine Möglichkeit zur korrektiven Selbstrepräsentation sieht. Erst ab dem Moment, wo Maik mit ihm in näheren Kontakt kommt, beginnen diese Fremdrepräsentationsmuster zu bröckeln. Auffällig ist, dass dabei auch andere narrative Strategien eingesetzt werden. Der Erzählerbericht und das monologisierende perspektivisch einseitige Sprechen weichen einem hohen Grad an Dialogizität und damit einer anderen, gleichberechtigteren Form des perspektivisch gebundenen Erzählens. Durch ein solch szenisches Erzählen, wie z.B. in der Auseinandersetzung von Maik und Tschick über das

Reiseziel Walachei, wird für die Rezipient*innen die Distanz zu den Figuren und dem Handlungsgeschehen minimiert:

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

Diese Textstelle lässt sich inhaltlich sowie narratologisch kontrapunktisch den Ausführungen des Lehrers Wagenbachs gegenüberstellen und könnte nach Jakobi (2023, S. 110) auch als „Gegenerzählung“ und damit als „Moment dramatischer Unzuverlässigkeit“ angesehen werden, indem in diesem Dialog zwischen Maik und Tschick die von Wagenbach eingebrachte eurozentrische Perspektive auf Tschick durchbrochen und in Frage gestellt wird. Und auch Maik wird über diese Szene ein weiteres Mal als unzuverlässiger Erzähler entlarvt. Während für Tschick die Walachei ein realer Ort ist, mit der seine Familie verbunden ist, kennt Maik den Begriff zunächst nur in seiner Bedeutung als provinziellen, fern und abseits gelegenen Ort und verteidigt diese Sichtweise mit allen Mitteln:

Was ich aber nicht glaubte, war der Quatsch mit seinem Großvater. Da wusste ich eben, dass Walachei nur ein Wort war. Ich bewies Tschick auf hundert Arten, dass es die Walachei nicht gab, und ich spürte, wie meine Worte an Überzeugungskraft gewannen, wenn ich dazu ein paar großartige Gesten mit den Armen machte.“ (Herrndorf, 2012, S. 99)

Erst als er abends „nebenbei noch bei Wikipedia ‚Walachei‘ ein[tippt]“, fängt er „*wirklich* an sich Gedanken zu machen“ (Herrndorf, S. 100; Herv. i. O.) und Tschick ernst zu nehmen. Denn ihm wird zum einen ein völlig neuer Einblick in Tschicks kulturell vielfältige, hybride und intersektional verschiedenste Differenzkategorien verbindende Herkunftsgeschichte gewährt, die quasi als Gegendarstellung zu Wagenbachs Vorstellung vor der Klasse gesehen werden kann. Zum anderen lernt er auch eine neue Weltgeschichte kennen, die die eurozentrische Weltordnung, die er bisher kannte und die durch den Geschichtslehrer in der Vorstellung Tschicks vor der Klasse repräsentiert und in seinem Geschichtsunterricht zementiert wurde, infrage stellt: Eine Weltordnung, in der eine geographische Region wie die Walachei „im Süden des heutigen

Rumänien“, die über die Jahrhunderte eine „Geschichte des Zusammenfließens, der Überlagerung und Synthese von Strömungen aus unterschiedlichen Großregionen“ darstellte (Wikipedia, 2023), keinen Platz hat, ebenso wenig wie „jüdische Zigeuner“, denen Tschick sich zugehörig fühlt (Herrndorf, 2012, S. 98f.). Damit vollziehen sich für Maik „interkulturell relevante Erkenntnisprozesse“ (Rösch, 2006, S. 102), über die er seine alte Weltsicht reflektieren und in Frage stellen kann.

Über den Wikipedia-Eintrag wird Maik somit auch hier des unzuverlässigen Erzählens überführt. Seine mit Dominanzgebaren verteidigte Auffassung, dass es die Walachei nicht gebe, erweist sich schlichtweg als falsch. Herrndorf führt so mit der Figur Maik – wie zuvor auch mit Wagenbach – Perspektiven und dominante Weltanschauungen der Mehrheitsgesellschaft vor und hält diesen in z.T. komischer Brechung den Spiegel vor. In der Zusammenstellung der verschiedenen „Gegenerzählungen“ (Jakobi 2023, S. 110) wird unzuverlässiges Erzählen auf der Ebene des Erzählten, des *discours*, so geschickt dafür genutzt, bei Maik – und in der Rezeption bei den Leser*innen – zementierte dominante Weltbilder in Frage zu stellen. Gleichzeitig zeigen die Textstellen in Bezug auf Maik sowohl in den relativierenden Ausdrücken der „Selbstbezweiflung“ (Bernhardt, 2024a, S. 28) als auch über die übertrieben rechthaberischen Gebärden Merkmale einer Charakterisierung als adoleszenten unzuverlässigen Erzähler.

Über die Reflexion der ‚Andersartigkeit‘ der Figur Tschick, die bis hin zu seinem Coming Out bezüglich seiner sexuellen Orientierung (vgl. Herrndorf, 2012, S. 213f.) an Präsenz zunimmt, auch wenn sie, den Bedingungen der Repräsentationsmöglichkeiten innerhalb von Dominanzkulturen unterworfen, nie die Oberhand gewinnen und zu einem kompletten Gegenentwurf führen kann, entstehen bei Maik Risse in seinen alten Überzeugungen, führen zu ihrer Infragestellung und zu neuen Perspektiven. Folgende Textstelle, in der Maik die Begegnungen, die sie auf ihrer Reise hatten, reflektiert und kommentiert, fasst diesen Bewusstseinswandel zusammen:

Seit ich klein war, hatte mein Vater mir beigebracht, dass die Welt schlecht ist. Die Welt ist schlecht, und der Mensch ist auch schlecht. [...] Das hatten mir meine Eltern erzählt, das hatten mir meine Lehrer erzählt, und das Fernsehen erzählte es auch. [...] Und vielleicht stimmte das ja auch, und der Mensch war zu 99 Prozent schlecht. Aber das Seltsame war, dass Tschick und ich auf unserer Reise fast ausschließlich dem einen Prozent begegneten, das nicht schlecht war. [...] Auf so was sollte man in der Schule vielleicht auch mal hinweisen, damit man nicht völlig davon überrascht wird. (Herrndorf, 2012, S. 209)

Mit dem Ausdruck „Und vielleicht stimmte das ja auch“ wird wieder ein unzuverlässiges Erzählen markiert, das sich diesmal aber auf die dominante Weltsicht bezieht, die hier von Maik im Weiteren ironisch in Frage gestellt wird: „Aber das Seltsame war, dass Tschick und ich auf unserer Reise fast ausschließlich dem einen Prozent begegneten, das nicht schlecht war.“

Die Analyse von und Auseinandersetzung mit unzuverlässigem Erzählen sowie verschiedenen Formen perspektivisch gebundenen Erzählens als „Gegenerzählungen“ im Sinne einer dialogisch inszenierten „dramatische[n] Unzuverlässigkeit“ (Jakobi 2023, S. 110) bieten also, wie die Textbeispiele zeigen, Möglichkeiten, herrschende Diskurse der Dominanzkultur kritisch zu reflektieren. Solche Erzählstrukturen können damit zu einer kulturellen Selbstreflexion führen, die Werner Wintersteiner (2006, S. 188) als wesentlichen Bestandteil seiner transkulturellen Literaturdidaktik ansieht:

Transkulturelle Literaturdidaktik erschöpft sich nicht in der Befähigung zum ‚Fremdverstehen‘, also zur Fähigkeit, dem kulturell Anderen und anderen Menschen mit Empathie zu begegnen und von ihnen zu lernen – ein Ziel, das vor allem durch Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Perspektivenvergleich erreicht wird. Transkulturelle Literaturdidaktik leitet immer auch zu kultureller Selbstreflexion an. Fremdes soll nicht nur in seiner Besonderheit verstanden werden, sondern es soll vor allem in Beziehung zum Eigenen gesetzt werden und damit den bestehenden eigenen Denkraum erweitern oder verändern.

Wintersteiner ergänzt damit das Spektrum der interkulturellen Literaturdidaktik über das Fremdverstehen und die Ermöglichung von Perspektivwechseln hinaus um die kulturelle Selbstreflexion als zentralem Aspekt des Umgangs mit Fremdheit und Andersheit und damit um eine weitere Form der dominanzkritischen Lektüre. Ermöglicht wird diese kulturelle Selbstreflexion aufgrund der doppelten bzw. Mehrfach-Optik, ausgelöst durch das perspektivgebundene sowie unzuverlässige Erzählen, die den Reflexionsprozess einleiten kann. Das zeigt sich auch im zweiten Literaturbeispiel, dem Roman *Der unvergessene Mantel*.

4 | Unzuverlässiges und perspektivisch gebundenes Erzählen in *Der unvergessene Mantel*

Im Roman *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce, der 2013 den Deutschen Jugendliteraturpreis erhielt, geht es um die Geschichte einer Freundschaft, die sich zwischen Julie, einer 14-jährigen Schülerin aus dem englischen Ort Bootle in der Nähe von Liverpool, und Dschingis sowie seinem kleineren Bruder Nergui, die neu aus der Mongolei nach England gekommen sind, entwickelt. Vergleichbar zur Einführung von Tschick in seine neue Klasse beginne ich auch diese Romananalyse mit der ersten Begegnung der Kinder in der Schule. Dieses erste Zusammentreffen wird aus der Perspektive der Protagonistin Julie berichtet, aus deren Sichtweise auch der Handlungsverlauf insgesamt dargestellt wird:

Es war der Tag, als Mimi in der großen Pause zwei Jungen entdeckte – einen großen und einen kleinen –, die durch den Schulhofzaun herüberstarrten. Der große hielt den kleinen an der Hand, der kleine hatte eine Fellmütze auf, und sie trugen die gleichen Mäntel. Die Dinger sahen verrückt aus, lang wie Morgenmäntel und von innen mit Pelz gefüttert. Allerdings hätte jeder Mantel verrückt ausgesehen, denn die Sonne brannte vom Himmel. (Cottrell Boyce, 2012, S. 4)

Während Mütze und Fellmäntel hier noch abwertend und ausgrenzend als schrullig beschrieben werden, denn „[a]lle anderen trugen T-Shirts“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 4), ändert sich Julies Blick darauf rasch, als sie zu einem Streitpunkt in der Auseinandersetzung zwischen Dschingis und ihrer Lehrerin werden. Wie „bei einem superspannenden Tennisspiel“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 13) liefert sich Dschingis mit der Klassenlehrerin Mrs. Spendlove einen „Machtkampf“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 11) erstens darüber, dass der kleine Bruder Nergui in seiner Klasse bleiben darf, zweitens, dass er mit Nergui und nicht mit seinem richtigen Namen angesprochen wird, und drittens, dass sein kleiner Bruder seine Mütze, seine Adlerhaube, die der Adlerberuhigung dient, aufbehalten darf (vgl. Cottrell Boyce, 2012, S. 12ff.).³ Dschingis gewinnt alle drei

³ „Nergui bedeutet niemand.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 31). Solch sprechende Namen wie dieser und der von Mrs. Spendlove unterstützen und unterstreichen auf metaphorischer Ebene die Figurencharakteristik und die Konfliktverläufe. So symbolisiert der Name Nergui die Suche nach Schutz vor der Verfolgung durch einen angeblichen Dämon: „Um den Dämon auszutricksen und seinen Bruder zu retten, greift Dschingis zu allerlei Tricks: Nergui darf niemals mit seinem richtigen Namen angesprochen werden, sondern immer nur mit Nergui“ (Kofer 2022, S. 281): „Wenn der Dämon uns also mit Nergui sprechen hört, denkt er, wir sprechen mit niemandem.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 31)

Runden und stellt damit die alte, dominante Ordnung im Klassenzimmer in Frage, was Julie ungemein imponiert und ihrerseits zu einem Umdenken führt:

Sechste Klasse: Sechs Jahre lang waren wir zur Schule gegangen und bis zu diesem Moment hatte ich geglaubt, wahrscheinlich alles gelernt zu haben, was ich jemals würde lernen müssen. Ich wusste, wie man das Volumen eines Würfels berechnet. Ich wusste, wer die Sonnenblumen gemalt hatte. Ich konnte die Geschichte der heiligen Lucia erzählen. Ich kannte die Gesetze der britischen Thronfolge und die Gesetze der Symmetrie und wusste, wie wichtig es ist, fünfmal am Tag Obst zu essen. Aber in meiner gesamten Schulzeit hatte ich noch keine einzige Unterrichtsstunde zum Thema Adlerberuhigung gehabt. Nicht mal von dem Fach hatte ich etwas gehört. Ich hatte keinen blassen Schimmer davon, dass Menschen möglicherweise die Fähigkeit besitzen mussten, Adler zu beruhigen.

In diesem Augenblick spürte ich meine Unwissenheit wie ein Paar Flügel, die sich hinter mir entfalteten, und jede einzelne mir unbekannte Tatsache war eine Feder dieser Flügel. Ich merkte, wie sie sich in den Luftstrom reckten, begierig, endlich loszufliegen. (Cottrell Boyce, 2012, S. 14)

Im Rahmen der dialogischen, unterschiedliche Perspektiven vertretenden Auseinandersetzung im Klassenzimmer wird eine Mehrfachoptik erzeugt, die dazu führt, dass Julie ihren bisherigen Wissenskanon in Frage stellt. Indem z. B. das Wissen um die „Gesetze der britischen Thronfolge“ dem Wissen um „Adlerberuhigung“ gegenübergestellt wird, erscheint dieser traditionelle Wissenskanon als einseitig eurozentrisch und dominanzkulturell. Die Konfrontation mit dem ‚neuen‘, dem ‚anderen‘ Wissen mündet in eine kulturelle Selbstreflexion und eine Neugier auf ebendieses Neue und Andere und markiert von Julies Seite den Beginn der Freundschaft. Auch Dschingis erkennt schnell, dass Julie für ihn und seinen Bruder wichtig sein kann, und ernennt sie zu ihrem „Guten Ratgeber“:

„Du wirst unser Guter Ratgeber“, erklärte er: „In der Mongolei sind wir Nomaden. Wenn wir in ein fremdes Land kommen, brauchen wir jemanden, der uns gute Ratschläge gibt. Du wirst hier unser Guter Ratgeber sein, einverstanden?“

[...] Ich war entschlossen, ein wirklich guter Ratgeber zu sein. (Cottrell Boyce, 2012, S. 17)

Dieser Moment wird mit Hilfe einer Polaroidkamera festgehalten – ein Foto, das Julie 34 Jahre später zusammen mit weiteren in der Tasche des zurückgebliebenen Mantels von Dschingis findet, als sie ihre alte Grundschule noch einmal besucht. Nergui und Dschingis leben zu dem Zeitpunkt schon lange wieder in der Mongolei. Sie wurden im selben Schuljahr vor 34 Jahren wieder in ihr Herkunftsland abgeschoben. Mit Hilfe des Fotos und einem Bild von dem Mantel gelingt Julie über Facebook die Kontaktaufnahme zu Dschingis, womit der Roman endet.

Zurück zur Einführung von Dschingis und Nergui: Hier entsteht – ähnlich wie in *Tschick* bei der Einführung von Andrej Tschichatschow – im ersten Moment der Eindruck eines stereotypisierenden und kulturalisierenden Otherings, indem die beiden Jungen im Hochsommer mit Fellmänteln und Adlerhaube bekleidet vorgestellt und als Nomaden bezeichnet werden – allerdings Attribute, die von ihnen selbst eingebracht werden und mit denen sie sich zunächst selber als fremd und anders markieren. Dabei werden die von Dschingis in diesem Streitgespräch inszenierten kulturellen Konstrukte zunächst auch nicht weiter verifiziert oder falsifiziert. Ihr Status bleibt „in der Schwebe“, was nach Bernhardt (2024a, S. 25) eine weitere Funktion unzuverlässigen Erzählens sein kann. An der oben beschriebenen Szene ihres Ankommens in der neuen Klasse lässt sich aber bereits erkennen, dass dieses Othering hier sehr bewusst eingesetzt wird, um die eigenen Ziele zu verfolgen. In dem Sinne könnte man hier mit Spivak von

einem strategischen Essentialismus (vgl. Mackenthun, 2017, S. 142; Spivak, 1988b) sprechen, der dazu führt, dass dominante Strukturen der herrschenden Schul- und Klassenordnung aufgebrochen werden. Dschingis und Nergui werden so „von Beginn an als selbstbestimmte und handlungsstarke Subjekte entworfen, die trotz ihrer prekären Situation und ihrer (inszenierten) Andersheit nicht hilfsbedürftig und abhängig dargestellt werden, sondern Dominanzverhältnissen entgegentreten und Strategien entwickeln, diese zu unterlaufen oder für sich zu nutzen.“ (Kofer, 2022, S. 277)

Aber auch, dass Julie von den beiden Jungen zum „Gute[n] Ratgeber“ ernannt wird, scheint zunächst auf das von Heidi Rösch (2006, S. 98f.) als Helfersyndrom bezeichnete Verhalten zu verweisen, wonach ein*e Angehörige*r der Mehrheits- bzw. Dominanzkultur eine*m Angehörige*n der Minderheitenkultur dazu verhilft, sich an die Mehrheitskultur zu assimilieren. Ebenso könnte Julies Begeisterung für die andere Kultur der Mongolei als Kulturalisierungs- bzw. Exotisierungssyndrom und ihre Missachtung der schwierigen sozialen Situation der Familie, die in ständiger Angst vor Abschiebung lebt, als Harmonisierungssyndrom ausgelegt werden, so dass es scheint, der Roman kolportiere rassistische Argumentationsmuster (vgl. Rösch, 2006, S. 98f.). Doch auch diese werden im Verlauf der Romanhandlung immer wieder unterlaufen und in Frage gestellt. Maßgeblich trägt dazu die doppelte Erzählperspektive von Julie bei: Einmal als das aus der Retrospektive erzählende erwachsene Ich und zum anderen als das erlebende kindliche Ich, dessen Wahrnehmungen in dieser retrospektiven Erzählweise z.T. humorvoll reflektiert, z.T. als unzuverlässig erzählend sichtbar werden. So wird z. B. der „Adlerhaubenmantel“ von Dschingis aus dieser Retrospektive entmystifiziert: „Der seltsame Mantel von Dschingis Tuul. Ich zog ihn heraus und hielt ihn eine Armlänge von mir weg. Leider kann ich nicht behaupten, dass er wie ein Vogel aussah, mehr wie eine haarige Fledermaus.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 14)

Und auch die Authentizität des vergessenen, unvergessenen „Adlerhaubenmantels“ gerät im Rückblick noch einmal in den Fokus:

Heute kann ich erkennen, dass es alles andere als ein traditioneller mongolischer Mantel ist. Es ist so ein alter, langer aus der Hippiezeit, ein Afghanenmantel. Innen auf dem Etikett steht BIBA – LONDON. Wahrscheinlich hatten sie ihn aus einem Secondhandladen oder aus der Kleiderspende der Flüchtlingshilfe. (Cottrell Boyce, 2012, S. 94)

Das romantisierende, kulturalisierende Bild, das die junge Schülerin Julie vom mongolischen Adlerhaubenmantel gezeichnet hatte, wird somit nun endgültig dekonstruiert und als Projektionsfläche erkennbar. Unzuverlässiges Erzählen kann hier somit sowohl als Charakterisierungsmerkmal der kindlichen Julie gesehen werden als auch vor allem als eine sehr komplexe narrative Struktur. Diese ist gekennzeichnet durch multiperspektivische Gegenerzählungen, durch Brüche auf der Ebene der *histoire* zwischen Julies Phantasievorstellungen über die Mongolei und der sozialen Realität der Brüder, durch die Selbstkorrektur Julies mit Hilfe der zeitlich unterschiedlichen Erzählebenen und durch das transmediale unzuverlässige Erzählen über die in den Roman eingefügten Polaroidfotos von Dschingis.⁴ Dahinter wird die bittere Realität zweier

⁴ Aufgrund der Fokussierung auf narrative Strukturen in den beiden ausgewählten Werken kann ich hier auf dieses intermediale Erzählen mit Hilfe der Polaroids nicht weiter eingehen. Erzähltechnisch wird dabei der unzuverlässigen Erzählerin ein „unzuverlässiger Fotograf“ (Brendel-Kepser, 2021, S. 12) an die Seite gestellt, über den die Darstellungs- und Repräsentationsformen von ‚Fremdem‘ und ‚Eigenem‘ unterlaufen und kritisch in

Jungen sichtbar, die ihre Heimat verlassen mussten, und sich diese in Form einer Selbstaneignung im Modus des strategischen Essentialismus mit Hilfe dieser Fotos, ihrer Kleidung und ihrer Inszenierung als mongolische Nomaden neu kreieren. Statt in der von Julie immer erdachten orientalischen Pracht leben sie nicht in einem Reich „Xanadu“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 27), sondern beziehen Kleidungsstücke aus einem Secondhandladen und von der Flüchtlingshilfe. Mit Hilfe der doppelten Erzählperspektive, über die Julies kindliche Wahrnehmung und Darstellung als unzuverlässig enttarnt wird, und der dialogischen Auseinandersetzungen und Inszenierungen um die ‚Andersheit‘ der mongolischen Brüder setzt sich der Roman reflektiert und dominanzkritisch mit Fragen der kulturellen Zugehörigkeit, mit Flucht und mit der prekären, sozial unterprivilegierten Situation Geflüchteter auseinander. Hier wie auch an der Figur Tschick wird so die intersektionale Verwobenheit von sozialer und kultureller Marginalität aufgrund ihres Status als Geflüchtete bzw. Zugewanderte anhand von Kleidung und Wohnung/Wohnlage (vgl. dazu Herrndorf, 2012, S. 47f., S. 63) verdeutlicht.

5 | Literaturdidaktische Überlegungen

Die Analyse der beiden Textbeispiele hat gezeigt, dass es von großer Relevanz ist, Erzählstrukturen wie perspektivisch gebundenes und unzuverlässiges Erzählen sorgfältig herauszuarbeiten, um ihr Potential erkennen und im Rahmen eines dominanzkritischen und diversitätssensiblen Literaturunterrichts nutzen zu können. Dabei ist „das Erkennen von erzählerischer Unzuverlässigkeit“, so Jakobi (2023, S. 106), „stets ein Zusammenspiel von Text und Leser*innen“. Wie auch Bernhard (2024a, S. 18) plädiert sie für „eine Trennung zwischen Gegenstand und kognitiver Verarbeitung“ von unzuverlässigen Erzählstrukturen. Denn Schüler*innen müssen zunächst für solche Erzählweisen sensibilisiert werden und sowohl in Bezug auf die narratologische Ebene an das unzuverlässige und perspektivisch gebundene Erzählen herangeführt werden als auch im Sinne des *Language Awareness*-Ansatzes sprachliche und formale Merkmale davon erkennen lernen, um „sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen“ sowie das „Verhältnis von Sprache und Manipulation [...] kritisch zu durchleuchten“ (Gürsoy, 2010, S. 2). Deshalb werden in diesem letzten Abschnitt nun Überlegungen angestellt, wie am Beispiel der beiden zuvor analysierten Romane unzuverlässige Erzählstrukturen und ihre dominanzkritischen Funktionen vermittelt werden können.

In Bezug auf *Tschick* – ein Roman, der in den oberen Sekundarstufenklassen gelesen werden kann – bietet sich ein textnahes Lesen des oben in Auszügen vorgestellten Kapitels 9 an, in dem Tschick das erste Mal in Maiks Klasse kommt und vom Lehrer Wagenbach vorgestellt wird. Die Schüler*innen markieren dabei farblich unterschiedlich, wer was sagt, und erkennen so, dass eigentlich nur über Tschick gesprochen wird, nicht aber er selbst zu Wort kommt. Über das sprachaufmerksame Lesen können die Textprozeduren herausgearbeitet werden, die das unzuverlässige Erzählen markieren und zu Maiks „Selbstbezweiflung“ (Bernhardt, 2024a, S. 28) führen. Anschließend könnte die Textpassage in ein ‚zuverlässiges Erzählen‘ umgeschrieben

Frage gestellt werden (vgl. dazu auch Kofer, 2022; Nagy, 2021; Zierau, 2024a). Der Roman ist damit auch ein sehr schönes Beispiel transmedialen unzuverlässigen Erzählens (vgl. Jakobi, 2023).

werden (vgl. ausführlicher Kofer & Zierau, 2020, S. 256ff.). Mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen sind die Schüler*innen für diese Erzählweisen sensibilisiert und können sie auf weitere Textstellen, aber auch ggf. auf eigene Erzählmodi in ihrem Alltag übertragen.

Der unvergessene Mantel, der eher in der unteren Sekundarstufe I eingesetzt werden kann, bietet über die Gestaltung des Buches die Möglichkeit zur Sensibilisierung für perspektivisch gebundenes Erzählen, da es sehr individuell wie eine Art Tagebuch aufgemacht ist (vgl. Weinkauff, o.J., S. 5). Schüler*innen, die die persönliche und subjektive Schreibweise eines solchen Tagebuchs in der Regel kennen, kann somit vermittelt werden, dass hier keine absoluten und objektiven Aussagen getätigt, sondern subjektive Wahrnehmungen der erzählenden Figur vermittelt werden.

Das unzuverlässige Erzählen könnte durch die Gegenüberstellung und das vergleichende Lesen der Textpassagen zum ‚vergessenen unvergessenen‘ „Adlerhaubenmantel“ sichtbar gemacht werden. Dadurch wird deutlich, dass Julies kindliche Perspektive auf den Mantel exotisierend ist, kulturelle Stereotype projiziert, aber nicht an der sozialen Realität der beiden Geflüchteten orientiert ist. Mit dieser Erkenntnis sind die Schüler*innen dafür sensibilisiert, im weiteren Verlauf der Lektüre der jungen Erzählerin nicht alles sofort zu glauben. Übertragen ließe sich dieses Wissen dann z.B. auf den Kontrast zwischen Julies „Xanadu“-Vorstellung und der Lebensweise der beiden Brüder. Im Sinne einer sprachaufmerksamen Analyse könnten die Schüler*innen an folgenden Textpassagen zunächst herausarbeiten, mit Hilfe welcher sprachlichen Mittel hier zwei völlig unterschiedliche Szenarien der Wohnverhältnisse von Dschingis und Nergui gezeichnet werden, um dann Julies fantastische Vorstellungen enttarnen zu können: „Ich wollte, dass sie mich zu sich nach Hause einluden. Was ich mir vorstellte, war eine Wohnung voll bis oben hin mit Sachen aus Seide, einer mongolischen Pferdekopfgeige in der einen Ecke und einem blubbernden Samowar in der anderen.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 26) Ihre tatsächliche Wohnung liegt hingegen in einer sozial verelendeten Flüchtlingsunterkunft von Bootle und enthüllt so noch mal die intersektionale Figurengestaltung in der Verknüpfung von kulturellen und sozialen Differenzkategorien bzw. von kultureller und sozialer Marginalisierung:

Ich rannte Richtung Xanadu. Der Aufzug roch übel, aber er funktionierte. Während er sich schleppend bis zum zehnten Stock hocharbeitete, holte ich den [Dschingis´, C.Z.] Mantel aus der Tüte und zog ihn an. Ich näherte mich der Wohnungstür und dachte: Es ist so weit. Wenn die Mutter mich in dem Mantel sieht, bittet sie mich rein. „Komm doch herein und mach´s dir in den Seidenkissen bequem, der Samowar blubbert schon“, wird sie sagen. „Vater, spiel uns doch ein Liedchen auf der Pferdegeige.“

[...]

Aber nun waren im Flur Schritte zu hören und jemand zog die Tür auf. Eine Frau ...

Sie trug nicht den traditionell mongolischen Kopfschmuck, mit Edelsteinen besetzt. Sie war nicht in Seide gehüllt. Sie freute sich nicht mich zu sehen. [...] Es gelang mir, einen kurzen Blick in die Wohnung zu werfen – der lange, leere Flur, die nackte Glühbirne ganz hinten und, neben der Tür, eine Reihe von Taschen und Koffern, prall gefüllt und verschnürt, als wäre die Familie kurz davor zu verreisen.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 53ff.)

Das dialogische perspektivische Erzählen und die Inszenierungen als mongolische Nomaden lassen sich gut an der oben beschriebenen und in Ausschnitten vorgestellten Textpassage zum ersten Schultag der beiden Brüder erschließen. Ein szenisches Interpretieren, aber auch Standbilder, die die (Macht-)Positionen und Konstellationen der Figuren, das „superspannende[...] Tennisspiel“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 13) verdeutlichen, können hier sensibilisierend wirken.

Ebenso könnte der Mantel, der symbolhaft durch den ganzen Text präsent ist und das Cover der deutschen Übersetzung ziert (vgl. Weinkauff, o.J., S. 8), hier in seiner Vieldeutigkeit und Funktion als Projektionsfläche genauer untersucht werden.

Diese Überlegungen zur Erschließung solch komplexer Erzählstrukturen mögen beispielhaft veranschaulichen, wie dieser Herausforderung begegnet werden kann. Da diese Formen des Erzählens bei beiden literarischen Werken sowohl zu ihrem literar-ästhetischen Wert als auch zu ihrer Eignung für einen diversitätssensiblen und dominanzkritischen Literaturunterricht beitragen, indem sie nicht nur Perspektivwechsel ermöglichen, sondern auch zur kulturellen Selbstreflexion im Sinne Wintersteiners anregen, ist es von zentraler Bedeutung, sich dieser Aufgabe zu stellen und Schüler*innen auch im Sinne einer *Critical Language Awareness* (vgl. Alim, 2010) mit sprachlichen, narrativen und formalen Merkmalen solcher Erzählformen vertraut zu machen. Nach Bernhardt (2024a, S. 33) „lässt sich [somit] der Umgang mit unzuverlässigen Erzählungen zugleich als eine Heranführung an die Diskursivität von Wahrheit und einen kritischen Rezeptionsmodus ansehen.“ (Zu weiteren didaktischen Perspektiven vgl. auch Hofmann, 2023, S. 97f.) Geschieht das nicht, könnten solche Lektüren auch gegenteilig dazu führen, stereotype und dominante Wahrnehmungsmuster zu erhärten und zu festigen, anstatt sie aufzubrechen. Das ästhetische Potenzial dieser Literatur für einen diversitätssensiblen und dominanzkritischen Unterricht bliebe unerkant und ungenutzt.

Literatur

- Alim, H.S. (2010). Critical Language Awareness. In N. H. Homberger & S. L. McKay (Hrsg.), *Sociolinguistics and Language Education*. (S. 205–231). Multilingual Matters.
- Association for Language Awareness (ALA). Definition. https://lexically.net/ala/la_defined.htm
- Bernhardt, S. (2024a). Einleitung: literarästhetische Unzuverlässigkeit – Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten. In S. Bernhardt (Hrsg.), *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien – Didaktische Perspektiven*. (S. 9–45). Frank & Timme.
- Bernhardt, S. (2024b) (Hrsg.). *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien – Didaktische Perspektiven*. Frank & Timme.
- Blioumi, A. (2002). *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. Iudicium.
- Booth, W. C. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. University of Chicago Press.
- Brendel-Kepser, I. (2021). Fakt, Fake, Fiktion. Wirklichkeitskonstruktionen in der Kombination von Fotografie und Literatur im Roman *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce. *Medien im Deutschunterricht (MiDu)*, 3(2), 1–19. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1352/1341>
- Cottrell Boyce, F. (2012). *Der unvergessene Mantel*. Carlsen.
- Dannecker, W. & Schindler, K. (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. (S. 6–17). <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>

- Dawidowski, C. (2006). Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In C. Dawidowski & D. Wrobel (Hrsg.), *Interkultureller Literaturunterricht*. (S. 18–36). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gürsoy, E. (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. (S. 1–5). <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>.
- Herrndorf, W. (2012). *Tschick* (16. Aufl.). Rowohlt.
- Hofmann, M. (2023). Unzuverlässiges Erzählen als Herausforderung der Literaturdidaktik. Konzeptuelle Überlegungen mit Bezug auf Heinrich von Kleists *Verlobung in St. Domingo*. In S. Bernhardt & I. Henke (Hrsg.), *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht – Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. (S. 87–100). J.B. Metzler.
- Hoge-Benteler, B. (2015). Metakonstruktion. Zu Möglichkeiten des Umgangs mit problematischen Russland-/Russendarstellungen in der jüngsten deutschen Erzählliteratur am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. *KJL&m* 67 (2), 33–42.
- Jakobi, S. (2023). Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In S. Bernhardt & I. Henke (Hrsg.), *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht – Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. (S. 101–114). J.B. Metzler.
- Kißling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Kofer, M. (2022). Einfach so verschwunden. Narrative der Verfolgung in Frank Cottrell Boyce' Roman *Der unvergessene Mantel* (2016). Eine Didaktisierung unter literatur-semiotischen Gesichtspunkten. In C. Frank & C. Ansari (Hrsg.), *Narrative der Flucht. Medienwissenschaftliche und didaktische Perspektiven*. (S. 267–294). Peter Lang.
- Kofer, M. & Zierau, C. (2020). Sprachsensibler Literaturunterricht mit *Tschick*. Sprachliches und literarästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen Teil 2*. (S. 249–265). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mackenthun, G. (2017). Essentialismus, strategischer. In D. Götsche, A. Dunker & G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. (S. 142–144). Springer.
- Nagy, H. (2021). Entfremdung des weißen Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 45(4), 34–43.
- Osthues, J. (2016). ‚Wieder Hacke, Iwan?‘ Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick*. In J. Standke (Hrsg.), *Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. (S. 65–79). Wissenschaftlicher Verlag.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda.
- Rösch, H. (2006). Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 58(2), 94–103.
- Rösch, H. (2015). *Tschick* und Maik – Stereotype in der Kinder- und Jugendliteratur. *KJL&m*, 67 (2), 26–32.
- Spivak, G. C. (1988a). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. (S. 271–313). University of Illinois Press.

- Spivak, G. C. (1988b). Subaltern Studies. Deconstructing Historiography. In G. C. Spivak (Hrsg.), *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. (S. 197–221). Routledge.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Walraff, N. (2020). Unzuverlässiges Erzählen. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. (S. 145–150). J.B. Metzler.
- Weinkauff, G. (o.J.) (Hrsg.). *Ein Unterrichtsmodell zu „Der unvergessene Mantel“ von Frank Cottrell Boyce (übersetzt von Salah Naoura)*. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-einrichtungen/Zentrum-KuJ-Literatur/Unterrichtsmodell_Boyce_Mantel.pdf
- Wikipedia (09.02.2023). *Geschichte der Walachei*. http://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_der_Walachei
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. StudienVerlag.
- Zierau, C. (2016a). Adoleszenz als Transitraum: Das literarische Motiv der Reise als Ort der Verhandlung von Identitätskonzepten am Beispiel des Romans *Tschick* von Wolfgang Herrndorf. *Germanistik in Ireland. Jahrbuch der German Studies Association 11: Transit oder Transformation? Sprachliche und literarische Grenzüberschreitungen*, 105–121.
- Zierau, C. (2016b). „Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.“ Wolfgang Herrndorfs Roman *tschick*. Ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht. In J. Standke (Hrsg.), *Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. (S. 81–93). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Zierau, C. (2022). Inszenierungen von Adoleszenz und Alterität in Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. In S. Jakobi, J. Osthues & Pavlik, J. (Hrsg.), *Adoleszenz und Alterität. Aktuelle Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*. (S. 101–121). transcript.
- Zierau, C. (2024a). „Dschingis’ Mongolei war ein einziger großer selbst ausgedachter Obo.“ Symmediale Verhandlungen von Fremdem und Eigenem im Roman *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce. In J. Bockmann, M. Brink, I. Leitloff & I.-K. Patrut (Hrsg.), *Transnationale und interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Konzeptionelle und digitale Transformationen* (S. 213–228). transcript.
- Zierau, C. (2024b). „In einer Fremdsprache hat man aber so etwas wie einen Heftklammerentferner“ – Zum dominanzkritischen, sprach- und diversitätssensiblen Potential literarischer Mehrsprachigkeit. In N. Hodaie, H. Rösch & L. Treiber (Hrsg.), *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik* (S. 101–116). Narr Francke Attempto.