

Dieter Wrobel

Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik¹

Kanonbildung und Kanonerweiterung als Problem und Prozess

Die Stimmen der deutschsprachigen Literatur des 21. Jahrhunderts sind nicht selten das Echo der Stimmen aus dem 20. Jahrhundert: Weitgehend unberührt vom kalendarischen Einschnitt wirken Ereignisse und gesellschaftliche Umbrüche der letzten Jahrzehnte auch in der Literatur weiter. Dies gilt exemplarisch für die Wende und die deutsche Vereinigung,² dies gilt ebenso für Interkulturalität als gesellschaftliches Entwicklungsparadigma – und als literarisches. Die Wahrnehmung und die Verortung von interkultureller Literatur in der Schule sind umstritten. Interkulturelle Literatur hat es eher schwer, in den Kanon aufgenommen zu werden bzw. als kanonfähig nobilitiert zu werden.³ Dies hat vor allem zwei Gründe: Zum einen ist die Unschärfe von Begriff und Konzept des Interkulturellen zu nennen; hier soll in Anlehnung an Esselborn interkulturelle Literatur durch ihre Entstehung im “Einflussbereich verschiedener Kulturen und Literaturen” sowie durch “Übernahmen, Austausch, Mischung usw.”⁴ gekennzeichnet sein. Zum anderen ist eine bildungsökonomische Problematik zu nennen: der Widerspruch zwischen der Knappheit der Bildungsressource ‘Zeit’ und der Entscheidung, welche Texte nach welchen Kriterien ausgewählt werden. Die Debatte um die Kanonfähigkeit interkultureller Literatur spiegelt nicht allein literaturwissenschaftliche⁵ oder -didaktische Kontroversen, sondern bezieht ihre Argumente weit darüber hinausgehend unmittelbar aus dem gesellschaftlich-politischen Diskurs, in dem Fragen nach Zuwanderung und Integration, nach Multi- und Interkulturalität strittig verhandelt werden.

1 Dieser Beitrag ist die erweiterte Fassung meines Vortrags, den ich am 19. April 2008 auf der Jahrestagung des BGDV zum Thema *Stimmen des 21. Jahrhunderts* an der Universität Namur gehalten habe.

2 Vgl. im vorliegenden Heft den Beitrag von Andrea Geier zur Wende und Wendeliteratur, der ebenfalls auf einem Vortrag auf dieser Tagung beruht.

3 Positionen wie “interkulturelle Literatur gehört mittlerweile zum Kanon eines lernerorientierten Deutschunterrichts” bedürfen nach wie vor der Rechtfertigung: Becker-Honnef, Irmgard: *Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik*. In: dies. (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen*. Baltmannsweiler: Schneider 2007. S. 201-236. Hier S. 230.

4 Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen*. In: Becker-Honnef: *Dialoge ...*, S. 9-28. Hier S. 10.

5 Vgl. grundlegend Hofmann, Michael: *Interkulturelle Literaturwissenschaft*. Paderborn: Fink 2006.

Kanon – Begriff und Konzept in fachdidaktischer und schulischer Perspektive

Dabei ist der schulische Lektürekanon immer umstrittenes Terrain. Seit im 18. Jahrhundert zeitgenössische Literatur ihren Weg in den Unterricht gefunden hat, ist parallel immer wieder die Kanonbildung mitdiskutiert worden. In die Debatte fließen längerfristig wirksame normative Aspekte ebenso ein wie neuere wissenschaftliche Akzentsetzungen, wie z.B. der Zusammenhang zwischen der Kanonisierung literarischer Texte und der Gedächtnisbildung bzw. Erinnerungskultur. Dies bedeutet, dass mittels literarischer Texte nicht allein literarisches Lernen initiiert werden kann, sondern auch historisches Lernen im Kontext von Erinnerungsdiskursen möglich und im Sinne literaturdidaktischer Zielüberlegungen notwendig wird. Ungeachtet der je leitenden Diskurskonjunkturen ist daher hinsichtlich der Formulierung eines schulisch relevanten Kanons literarischer Texte immer wieder neu zu fragen, wer mit welchem Interesse und mit welcher Legitimation eine Kanonbildung vornimmt. Diese Perspektiven sind bei der Bewertung von Kriteriengüte und Kriteriengültigkeit mitzubedenken, weil jede Kanonbildung eben auch eine Exklusion anderer Texte aus dem Kanon bedeutet.

Gründe zur Aufnahme interkultureller Literatur in einen schulischen Kanon gibt es viele – und gute.⁶ Dabei ist auf pragmatischer Ebene die polykulturelle Konstellation in den (meisten) Klassenzimmern sowie in der außerschulischen Realität zu nennen, die eine Auseinandersetzung mit interkulturellen Aspekten nahelegt. Programmatisch kann auf leitende literaturdidaktische Zielperspektiven verwiesen werden; so ist in Anlehnung an Kaspar H. Spinner eine übergeordnete Aufgabe des Literaturunterrichts darin zu sehen, zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler beizutragen. Gerade der Literaturunterricht kann durch die Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten innerhalb des Sozialisations- bzw. Enkulturationsprozesses von Heranwachsenden Wirksamkeit entfalten und zur Ausprägung von (inter-)kultureller Kompetenz beitragen. Dies gilt zumal angesichts der Anbindung des Literaturunterrichts an die lebensweltliche Realität der Schülerinnen und Schüler. In einem solchen Sinn ist interkulturelle Literatur als Bildungsinstrument zu verstehen, das Welt- und Kulturwissen bereitstellt und zur Auseinandersetzung mit kulturellen Identitätsbildungsmustern auffordert. Eine weitere gute Begründung ist die funktionale Bestimmung des literarischen Lesens als „Initiation in das kulturelle Gedächtnis“, die Abraham herausstellt.⁷ Interkulturelles Lernen⁸ tritt neben historisches

6 Vgl. Wrobel, Dieter: *Texte als Mittler zwischen Kulturen. Bildung und Begegnung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts*. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hgg.): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 2006. S. 37-52.

7 Abraham, Ulf: *Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998. S. 156.

und literarisches Lernen, dabei sind Aspekte interkulturellen Lernens an literarische Texte anzubinden, die neben der Erweiterung und Differenzierung des kulturellen Gedächtnisses der Eigenkultur auch den Abgleich mit anderen Kulturen ermöglichen. Mit der Freilegung divergierender kultureller wie ästhetischer Konzeptionen auf der Basis interkultureller Literatur lässt sich zeitgemäßer Literaturunterricht in kulturwissenschaftliche Konzeptionen ebenso einstellen wie in literaturdidaktische Anforderungen – und zwar in allen Schulformen und auf allen Schulstufen.

Gleichwohl finden sich divers vorgetragene – auch fachdidaktisch orientierte – Argumentationen, die sich für die Exklusion interkultureller Literatur aus dem Kanon aussprechen. Ein prominent vorgetragenes Argument lautet, dass interkulturelle Kompetenz auch anhand bereits kanonisierter Literatur erworben werden könne. So spricht sich Harro Müller-Michaels dafür aus, nicht “das Spektrum des Faches” zu erweitern, sondern “das Kerncurriculum auf diesen Problemhorizont” zu befragen und so im Sinne der “Rückbesinnung auf den Kern des Faches” dann “Interkulturalität als Unterrichtsprinzip durchzusetzen”.⁹ Dies könne exemplarisch an interkulturell orientierter Lesart kanonisierter Texte wie Lessings *Nathan*, Goethes *Iphigenie*, Heines *Deutschland – ein Wintermärchen* oder – ein Beispiel aus der Gegenwartsliteratur – Hans-Ulrich Treichels *Der Verlorene* geschehen. Müller-Michaels spricht sich mit dem Beispiel Treichels explizit für die Berücksichtigung gegenwartsliterarischer Stimmen aus, allerdings bleibt zu fragen, warum der Roman *Der Verlorene* kanonfähig sein soll, während den Texten von Feridun Zaimoglu, Emine Sevgi Özdamar, Yoko Tawada, Terézia Mora, Rafik Schami, Ilija Trojanow, Wladimir Kaminer, Libuše Moníková, Zafer Şenocak und anderen dies nicht zugestanden wird. Problematisch bleibt auch das Plädoyer für ein “Kerncurriculum” des Faches, denn ein interkulturell orientierter Literaturunterricht zielt nicht allein auf Thematisierung von anthropologischen Grunderfahrungen ab, sondern wird darüber hinaus auch Texte zu berücksichtigen haben, die Schülerinnen und Schülern jenseits der historischen Perspektive ermöglichen, sich die Welt anzueignen, in der sie leben. Dabei ist ein Konzept von nationalsprachlich orientiertem Literaturunterricht der Sache nach (literarische Innovationen stehen z.B. mindestens im europäischen Kontext) und der Didaktik nach (nationale und kulturelle Oppositionen können z.B. aufgelöst werden zugunsten transkultureller Vermittlungsprozesse) ohnehin fragwürdig. Den Gedanken der Transnationalität stärkt vor allem Wintersteiner, dessen didaktisches Programm in diesem Zusammenhang als das weitestgehende angesehen werden darf.¹⁰

8 Vgl. Reviere, Ulrike: *Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule*. München: IKO 1998.

9 Müller-Michaels, Harro: *Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons*. In: Dawidowski/Wrobel: *Interkultureller Literaturunterricht ...*, S. 53-64. Hier S. 54.

10 Wintersteiner, Werner: *Transkulturelle literarische Bildung. Die “Poetik der Verschiedenheit” in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2005.

Damit nun die Verortung von interkultureller Literatur nicht allein dem Engagement einzelner Lehrkräfte anheim gestellt bleibt und so allenfalls im "heimlichen Kanon" eine Rolle spielt, soll für eine Überarbeitung des Kanons plädiert werden. Neben grundsätzlichen Begründungslinien ist es sinnvoll, Texte vorzuschlagen und didaktisch zu kommentieren, die geeignet sind, im Sinne eines erweiterten Kanons den Aspekt der Interkulturalität im Literaturunterricht zu verdeutlichen. Ein solcher Vorschlag kann an der Schnittstelle zwischen fachdidaktischer Begründung und kulturwissenschaftlicher Perspektivierung einer Lektüre angesiedelt sein. Solche doppelte Legitimierung bedeutet nicht, dass didaktische Argumente allein nicht hinreichend sind, sondern markiert vielmehr, dass interkulturelle Literatur ihre Kanonfähigkeit eben auch aus nicht primär didaktischen Kontexten bezieht.

Räume und Orte: Interkulturelle Literatur, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaften¹¹

Seitdem jüngst in den Kulturwissenschaften wie auch in der Literaturwissenschaft das Interesse auf Räume und Raumkonzepte fokussiert, wird wiederholt vom *topographical turn* bzw. vom *spatial turn* gesprochen. Sigrid Weigel erinnert in ihrer Arbeit zur literarischen Topografie an die narrativen Gestaltungsmöglichkeiten der literarischen Darstellung. Diese bestehen nach Weigel darin, "das Verhältnis von Zeit und Raum im Kontinuum des Textes zu gestalten".¹² Räume sind daher nicht als eine territoriale Kategorie relevant, nicht als "Container oder Behälter maßgeblich, sondern als gesellschaftlicher Produktionsprozess der Wahrnehmung, Nutzung und Aneignung, eng verknüpft mit der symbolischen Ebene der Raumrepräsentation".¹³ In einer solchen Perspektive gewinnen Kategorien wie "Raum" oder "Ort" und ihre literarischen Konkretisierungen an Bedeutung – und sind zur Legitimation von interkultureller Literatur im Unterricht zu nutzen. Ein kennzeichnender Topos von interkultureller Literatur wie von didaktischen Arrangements hierzu ist die Verständigung über einen ganz besonderen Ort, der zwar auf keiner Landkarte verzeichnet ist, der aber zentrales Element jeder biografischen Topografie ist: der Ort der Heimat.

Lange bevor die Rede von der Heimat durch geistesgeschichtliche oder ideologische Überformung problematisch wurde, lange bevor Heimat durch kulturindustrielle Massenproduktion zum Abziehbild reduziert und als Klischee

11 Vgl. zu diesem Zusammenhang Wrobel, Dieter: *Heimaten – Texte von Feridun Zaimoglu im interkulturellen Literaturunterricht*. In: Meurer, Petra/Ölke, Martina/Wilmes, Sabine (Hgg.): *Interkulturelles Lernen*. Bielefeld: Aisthesis 2008. (i. Dr.)

12 Weigel, Sigrid: *Zum 'topographical turn'. Raumkonzepte in den Cultural Studies und den Kulturwissenschaften*. In: dies.: *Literatur als Voraussetzung für Kulturgeschichte. Schauplätze von Shakespeare bis Benjamin*. München: Fink 2004. S. 233-247. Hier S. 238.

13 Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns*. Reinbek: Rowohlt 2007. S. 292.

eingefroren wurde, war Heimat auch als topografisch konkreter Ort aufzufassen. Das *Deutsche Wörterbuch* der Brüder Grimm versteht unter Heimat: “das land oder auch nur der landstrich, in dem man geboren ist oder bleibenden aufenthalt hat” sowie “der geburtsort oder ständige wohnort”.¹⁴ Damit ist Heimat individuell geografisch fixierbar und wird darüber hinaus zu einer juristischen Kategorie. Das Recht zum Aufenthalt, zum Bleibenddürfen, ist an die Heimat als topografischen und als sozialen Ort gebunden. Die Nähe eines solchen Heimatverständnisses zu aktuellen Rechts- und/oder Menschenrechtsdiskursen ist dabei evident. – Und ein solches Heimatkonzept führt auch mitten hinein in didaktisch konturierbare Debatten um interkulturelle Literatur.

Wenn sich in literarischem Erzählen Orte konstituieren, dann lässt die Rezeption eine Vorstellung, ein Bild re-konstruieren, das neben physischen Ortsmerkmalen auch an diesem Ort lebende Menschen, deren soziale und kulturelle Geschichte wie Gegenwart umfasst. Der Blick auf einen anderen Ort bei der Rezeption literarischer Texte kann somit zum Spiegel werden auf das Eigene, kann im Abgleich ein Re-Flektor sein. Dies gilt erst recht, wenn die beschriebenen fremden Orte nicht am anderen Ende der Welt liegen, sondern mitten in der eigenen Heimat. Wenn ein veränderter Blick das Gewohnte seltsam verrückt erscheinen lässt, dann wird das Konzept von Heimat selbst in Frage gestellt. Eine solche Kommunikation zwischen dem täglich erlebten Ort (dem realen Ort) und dem als fremd erlesenen Ort (dem fiktiven oder dem symbolischen Ort) ist gerade im Kontext der Interkulturalität eine wesentliche Vermittlungsleistung von Literatur – und damit zugleich ein didaktischer Anker.

Vorschlag zur Kanonerweiterung: Texte von Feridun Zaimoglu im Literaturunterricht

Die wiederholte Brechung der gewohnten Perspektiven ist zentrales Kennzeichen der Texte von Feridun Zaimoglu.¹⁵ Seine Texte stellen die geografische wie die soziale Topografie von Heimat auf den Prüfstand und erzwingen über den Weg der Irritationen geradezu Reflexionen, die nicht beim Betrachten und Kenntnisnehmen des Anderen stehen bleiben, sondern direkt auch das Eigene befragen. Zaimoglus Biografie ist eine Migrationsbiografie: Er wurde 1964 in Bolu in der Türkei geboren und übersiedelte im Jahr darauf mit seiner Familie nach Deutschland. Heute lebt er vorwiegend in Kiel. Seine Texte sind integrale Bestandteile der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Zaimoglu zu den Stimmen der deutschen Gegenwartsliteratur, zu den Stimmen des späten 20. und

14 Grimm, Jacob und Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. Vierten Bandes zweite Abtheilung. Leipzig: Hirzel 1877. Sp. 865.

15 Vgl. Wrobel, Dieter: “Was bin ich doch für ein eigenartiger Türkenmann”. Ein didaktischer Kommentar zu ‘Kanak Sprak’ und ‘Liebesmale, scharlachrot’ von Feridun Zaimoglu. In: Dawidowski/Wrobel: *Interkultureller Literaturunterricht ...*, S. 123-145.

beginnenden 21. Jahrhunderts hinzuzuzählen, ist auch insofern zutreffend, als er in der Tat der erste Schriftsteller türkischer Herkunft ist, der seine Aufmerksamkeit vehement den Türken der so genannten zweiten Generation in Deutschland widmet und ihnen zu Präsenz in der Literatur verhilft. Mit dieser Perspektive geraten Doppelbeheimatung und/oder Heimatlosigkeit einer ganzen Generation von Menschen in den Blick, denen das Etikett "Migrationshintergrund" anhaftet – was immer darunter konkret, also biografisch verstanden werden kann.

Zaimoglu skizziert sein poetologisches Programm so: Er will nicht Betroffenenliteratur schreiben, keine "weinerliche, sich anbietende und öffentlich geförderte Gastarbeiterliteratur", mit der "seit Ende der 70er Jahre die Legende vom 'armen, aber herzensguten Türken Ali'"¹⁶ verbreitet und gepflegt werde. Stattdessen berichtet Zaimoglu von Deutschland als einem Ort der mehrfachen Heimat. Indem er – und zwar mit Selbstverständlichkeit – Deutschland auch als Heimat für Zugewanderte aus ihrer Perspektive schildert, reaktualisiert er den Grimmschen Heimatbegriff. Denn er gestaltet den Unterschied von Heimat als Geburtsort und Heimat als Aufenthaltsort. Und so stellt er einen Kontext von Heimat her, der über seine topografische Dimension vor allem das Ergebnis von kulturellen Aushandlungen und Austauschbeziehungen an konkreten Orten ist. Für sein Heimatverständnis tritt das Anderssein bzw. das Anderswo-Her-Sein in den Hintergrund; dagegen vervielfacht sich das, was Heimat ausmacht: kulturelle Kontexte, sprachliche Bezüge, soziale Gewissheiten, Praxen der Alltagskultur u.ä. Unterschiedliche Kulturen haben ihre Heimaten an einem Ort.

Bereits in seinem ersten, lebhaft rezipierten Werk hat Zaimoglu die Verortung von Heimat thematisiert. In *Kanak Sprak* (1995) kommen junge männliche Türken im Alter zwischen der Pubertät und Anfang 30 zu Wort. Grundlage der fiktiven Interviews¹⁷ ist immer diese eine Frage: "Wie lebt es sich als Kanake in Deutschland?"¹⁸ Allein die Qualifizierung "Kanake" deutet auf die entwertende Wahrnehmung von Fremdsein am gleichen Ort hin, doch in den Texten wird dies umgewertet. Der Begriff wird zum selbstbewussten Ausweis dessen, was die Figuren sind: nämlich nicht (ganz) Türken, nicht (ganz) Deutsche, Kanaken eben, deren Heimat nicht (mehr) die Türkei und (noch) nicht Deutschland ist. Heimat ist in den *Kanak Sprak*-Texten zunächst ein Ort der gleichen Sprache,

16 Zaimoglu, Feridun: *Kanak Sprak. 24 Mistöne vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch 1995. S. 11f.

17 Die Forschung ist sich weitgehend einig, dass es sich um fiktive Interviewtexte handelt; Zaimoglu verweigert hierzu den Kommentar. Bisweilen wird auch in didaktischen Anmerkungen zu *Kanak Sprak* jedoch der Dokumentarcharakter und mit ihm die Authentizität der Aussagen hervorgehoben, so z.B. bei Mansbrügge, Antje: *Junge deutschsprachige Literatur*. Berlin: Cornelsen scriptor 2005. S. 226.

18 Zaimoglu: *Kanak Sprak ...*, S. 9.

die dann doch ungleich genutzt wird. Diese Sprache ist in ihrer Deutlichkeit, bisweilen in ihrer Brutalität und Obszönität, aber auch in ihrer farbenreichen Metaphorik befremdend und erschließt sich nicht immer auf den ersten Blick. Die *Kanak Sprak* orientiert sich im Sprachrhythmus am Rap und ist eine “höchst eigenständige, hybride Kunstsprache”,¹⁹ wie dieses Beispiel zeigt:

Ich kann hier voll von der kanzel wider die landeskinder rede halten, doch neu wird's denen auch man nicht sein, wenn ich dem alemannen attestier, daß er statt ner haut ne glatur hat wie auf'm berliner in der konditorei, und das, was ihm die lider so umfängen, kein aug ist, aber ne illusionskapsel, daß's teutsche gesicht wie die olle bismarckstatue im park befallen is von sonem ungeistigen grünsplan. Ich nenn das verlassene farbe von leuten, die man sich in ner wildfremden szene wiederfinden, und'n leben lang wurmt sie die fremde regie, und die leute würden gern'n andern text quatschen, aber die besonderheit des fakts läßt da nicht locker. 'n alemanne mimt gern 'n verwegenen flegel im busch, unartig will er sein und fenster einschmeißen, und igel und frösche quälen [...].²⁰

Hier begegnet der deutschsprachige Leser seiner Muttersprache, seiner Sprach-Heimat, in einer vertrauten und doch zugleich fremden Weise. Typisch für Zaimoglus *Kanak Spak* ist neben dem ständigen Überschreiten von Sprachgrenzen, neben der sprachlichen Rhythmik und neben Neologismen vor allem die spielerische Verfremdung der deutschen Sprache. Dies gilt auch für den in gleicher Weise konzipierten und geschriebenen Band *Koppstoff* (1998),²¹ in dem ausschließlich junge Frauen zu Wort kommen. Ein vergleichbares narratives Verfahren wie in *Kanak Sprak* (fiktive Interviews als Monolog, sprachliches Stakka-to) findet sich neuerlich in Zaimoglus dramatischem Text *Schwarze Jungfrauen* (2006).²² Dieser Text ist als Aktualisierung der Frage nach der Heimat rund ein Jahrzehnt nach *Kanak Sprak* zu lesen.

Mit den Kennzeichnungen “eigene Sprache” und “fremde Weise” ihrer Verwendung ist ein rezeptionsorientierter Zugang zu einem interkulturellen Lehr-Lern-Prozess mit Fokus auf Aspekten wie Identitätssuche und (sprachlichen wie sozialen) Fremdheitserfahrungen aufgezeigt, der eine Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden sowie eine Reflexion auf der Grundlage der Spannung zwischen beidem intendieren will. Indem die “eigene Sprache” in einer “fremden Weise” genutzt und ästhetisch gestaltet wird, ist eine Begeg-

19 Skiba, Dirk: *Ethnolektale und literarisierte Hybridität in Feridun Zaimoglus 'Kanak Sprak'*. In: Schenk, Klaus/Todorow, Almut/Tvrđik, Milan (Hgg.): *Migrationsliteratur*. Tübingen: Francke 2004. S. 183-204. Hier S. 184.

20 Zaimoglu: *Kanak Sprak ...*, S. 79f.

21 Zaimoglu, Feridun: *Koppstoff*. Hamburg: Rotbuch 1998.

22 Zaimoglu, Feridun/Senkel, Günter: *Schwarze Jungfrauen*. Reinbek: Rowohlt Theater-Verlag 2006.

nung mit einem Text möglich, die darüber hinaus zu einer Begegnung mit geografischen, sozialen, kulturellen wie sprachlichen Aspekten von Heimat werden kann. Wenn Schülerinnen und Schüler sich mit den kulturell differenzierten Sprachbildern auseinandersetzen, thematisieren sie zugleich sich selbst und ihre eigene "cultural awareness", also ihr kulturelles Bewusstsein bzw. ihre kulturelle Bewusstheit und deren Quellen. Der Inbesitznahme eines Raumes geht seine Vermessung voraus, und hierfür sind Benennungen Voraussetzung: Nur wer über hinreichende Sprache verfügt, wird Heimat als seine Heimat kommunizieren können. Daher ist Sprache ein Weg zur Heimat und die Auseinandersetzung mit der Sprache (der Literatur) eine Auseinandersetzung mit Heimat. Eines wird unübersehbar: 'Kanakistan' liegt – nicht nur sprachlich – mitten in Deutschland. Heimat wird der Ort einer Gleichzeitigkeit von Disparatem. In *Kanak Sprak* ist der Heimatort im Sinne der literarischen Topografie als realer, aber nicht konkreter Ort zu kennzeichnen. Ein solcher Ort hat keine kartografische Existenz, aber er hat Bedeutung im sozialen, kulturellen und geografischen Raum.

Mit noch deutlicherem topografischem Bezug auf Heimatorte arbeiten Zaimoglus Romane *Liebesmale, scharlachrot* (2000) und *Leyla* (2006).²³ In *Leyla* wird vor allem die Metamorphose von Heimat geschildert – und dabei zugleich ihr sukzessives Abhandenkommen. Erzählt wird die Lebensgeschichte der Titelfigur, die an drei verschiedenen Orten ihre Heimat leben muss. Ihre Kindheit verbringt Leyla in den 1960er Jahren in einem anatolischen Dorf in patriarchalischen Strukturen. Die Heimat dieser Kindheit ist gekennzeichnet von seelischer und körperlicher Gewalt. Diese wird durch einen grausamen und herrschsüchtigen Vater verkörpert. Auch der Umzug der Familie in die zweite Heimat Istanbul bringt für Leyla nicht die erhoffte Freiheit bzw. Befreiung der Großstadt. Denn nach ihrer Hochzeit übersiedelt ihr Mann nach Deutschland, um dort zu arbeiten, und lässt die schwangere Leyla zunächst zurück. Auch Istanbul bleibt eine Transitstation, wird kein Heimatort. Der Roman endet an der Schwelle zu einer weiteren, völlig ungewissen Heimat: Leyla und ihr inzwischen geborenes Kind kommen am Münchner Hauptbahnhof an; dieser Durchgangs-Ort wird Beginn eines erneuten Beheimatungs-Versuchs werden. Leyla ist und bleibt in allen drei Orten, die eben nicht Heimaten sind bzw. werden bzw. werden können, eine Fremde.

Deutlicher noch gestaltet Zaimoglu in seinem Romanerstling *Liebesmale, scharlachrot* das Motiv des Pendelns zwischen Heimaten. Die Form des Briefromans schärft nochmals den Ortsbezug, denn die narrativen Einheiten, die Briefe, hinterlassen eine topografische Spur, mit der zwei Heimat-Orte wiederholt verbunden sind. Der Protagonist, Serdar, ist aus seiner norddeutschen

23 Zaimoglu, Feridun: *Liebesmale, scharlachrot*. Roman. Hamburg: Rotbuch 2000; Zaimoglu, Feridun: *Leyla*. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2006.

Wahl-Heimat Kiel in seine Heimat und die seiner Eltern an der türkischen Ägäis gereist. Von dort schreibt er Briefe an seinen Freund Hakan nach Kiel. Durch die Rückkehr in den Schoß der Familie wird die Rückkehr in die soziale und emotionale Heimat geschildert, die sich über topografische Merkmale mitteilt. Die zweite Heimat, Kiel, wird durch die Antwortbriefe Hakans permanent eingespeist und bleibt als Projektionsfolie präsent. Die postalisch realisierte Verbindung zwischen Kiel und der Ägäis ist eine Annäherung von Orten höchster Differenz, die beide jedoch Heimat sind – und in anderer Perspektive auch wieder nicht. Die „Heimathaftigkeit“ konkretisiert sich vor allem über die sozialen Beziehungen, die Serdar mit beiden Orten verbindet. Kiel und der namenlos bleibende Ort an der Ägäis sind antipodisch gestaltet, und hierüber gewinnen sie im Heimatdiskurs die Funktion symbolischer Orte. Kiel, kalt, norddeutsch, immer ein Stück fremd bleibend, ist der Ort mehrerer gescheiterter Beziehungen. Dagegen ist der Ort der Familienheimat nicht nur klimatisch das Gegenteil. Durch die Rückkehr hierhin kann der Protagonist an Leib und Seele genesen und mit denjenigen Verwundungen abschließen, die ihm in der fremden Heimat zugefügt worden sind. Der Gesundungsprozess kumuliert schließlich in neu beginnender Liebe. Dabei verliebt sich Serdar in der Türkei zunächst und vorübergehend in eine Türkin, dann in eine Deutsche, sodass zum Ende des Textes eine weitere Schleife eines Prozesses beginnt, der den Protagonisten zwischen seinen emotionalen und topografischen Heimaten pendeln lässt.

Serdar ist in der Türkei ein *Almanci*, ein „Deutschländer“, ein aus Sicht der ortsansässigen Türken nicht mehr voll akzeptierter Landsmann, sondern einer, der sich durch den Fortgang in die Fremde von seinen Traditionen und seinen Wurzeln verabschiedet hat. Zwar ist er über seine Familie sozial eingebunden, aber er ist nicht mehr Mitglied im Sozialgefüge des Dorfes. Als er sich bei einer Skorpionjagd in Rena, ein Mädchen aus dem Dorf, verliebt, wird ihm jedoch vor Augen geführt, dass er als „Deutschländer“ keinen Platz mehr in der türkischen Gesellschaft beanspruchen kann und kein Recht hat, sich in eine Angehörige dieser Gesellschaft zu verlieben. Ein Nebenbuhler bekämpft in Serdar nicht nur einen Konkurrenten, sondern einen sozialen Fremdkörper, der sich nur im Gaststatus und als nur geduldet dort aufhält. Mit Prügeln markiert er den Fremden als Fremden und hinterlässt auf der Haut Serdars topografisch lesbare Spuren der Abgrenzung bzw. der Ausgrenzung. Letztlich findet Serdar im abschließenden 42. Brief, einem Liebesbrief, den Ort seiner Heimat: Hier formuliert er, welcher Ausweis ihm Heimat bedeutet; es ist nicht ein behördlicher Ausweis, sondern (wiederum!) eine Markierung auf der Haut der geliebten Frau: „[...] ich zöge am Haar deinen Kopf in den Nacken und bisse in den entblößten Hals ein Liebesmal, scharlachrot.“²⁴ Dieses Liebesmal ist ein Landmal, das – körperlich – denjenigen Ort markiert, der Heimat ist, und das damit die

24 Zaimoglu: *Liebesmale ...*, S. 296.

Topografie exakt und doch höchst mobil bestimmt – und fragil, wie der Konjunktiv andeutet.

Zaimoglu gestaltet in *Liebesmale, scharlachrot* weiterhin einen gängigen Kultur- bzw. Interkultur-Topos: das anthropologische Grundthema der Nahrungszubereitung und des Essens, mit dem in Umwertung die Liebesmale zu Liebesmahlen werden. Damit wählt er ein Motiv, das im Rahmen der literarischen Anthropologie zentral ist und in der Kulturthemenforschung als paradigmatisch gilt.²⁵ Serdar berichtet in seinen Briefen immer wieder von den Kochkünsten der Mutter und zählt wiederholt die Speisenfolgen auf. Eine beiläufig eingeflochtene Anekdote markiert den kulturellen Kontext: “[...] ich werde nachdenklich, wenn ich mir vor Augen führe, wie sich mein Großvater angestellt hat, als meine Mutter ihn ein erstes und letztes Mal bat, eine Konservenbüchse zu kanncken.”²⁶

Die Konservenbüchse ist ein kulinarischer Fremdkörper, der seinen Ort nicht in der Familie und deren Alltagskultur hat. Die Büchse ist Bestandteil einer sich beschleunigenden Esskultur; mit ihr muss zur Aufrechterhaltung der Orts- und Zeitunabhängigkeit auf Konservierung zurückgegriffen werden. Und damit wird die Konservenbüchse zum Symbol eines anderen Ortes und einer anderen alltagskulturellen Praxis, über die dann der andere Ort gekennzeichnet, definiert und beschreibbar wird. Dagegen schreibt Hakan aus Kiel von seinem leeren Kühlschranks; in seinen Briefen ist mehrfach davon die Rede, dass er seit Tagen kaum gegessen habe. Hakan und seine Freunde leben in der Fremde von der Hand in den Mund und essen gehetzt. Sie haben sich auch kulinarisch dem Tempo der anderen Heimat angenähert. Dem Stakkato in Hakans Leben und in seiner Sprache steht die Gemächlichkeit Serdars gegenüber. Und diese Tempodifferenz markiert sinnfällig, dass eine Heimat nicht nur ein Ort mit einer spezifischen Aura, sondern auch mit einer spezifischen Zeitordnung ist. Beide, Ort und Zeit, prägen bis in die alltäglichsten Lebensdetails hinein die in ihr Beheimateten.

Dem Gefühl der individuellen Überlastung durch Beziehungswirren, dem sich Serdar in Deutschland ausgesetzt sieht, steht am Beispiel seiner Eltern ein konträres Beziehungsmodell gegenüber, das ebenfalls kulinarisch verdichtet vorgestellt wird. Die Eltern haben in der gemeinsamen Nahrungszubereitung Ausdrucksmöglichkeiten gefunden, ihre Beziehung mit allen Höhen und Tiefen auszuloten:

Meine beiden Elternteile sind gerade damit beschäftigt, rohe Hackfleischbällchen in ebenso kleine Teigtaschen zu stopfen, sie hocken sich an einem kleinen Tisch gegenüber, beide in bunten Kitteln und etwas schweigsam. Es begab sich

25 Vgl. Wierlacher, Alois: *Ein Blick auf die Forschungslandschaft kulturwissenschaftlicher Essensforschung*. In: ders.: *Architektur interkultureller Germanistik*. München: Iudicium 2001. S. 377-384.

26 Zaimoglu: *Liebesmale ...*, S. 28.

nämlich, dass sich mein Vater einem plötzlichen Niesreiz ergab und mit der auf-schnellenden Hand, die er als höflicher Mensch vor die Nase halten wollte, die Schüssel mit dem ganzen Teigklumpen vom Tisch fegte. So geschehen vor einer halben Stunde, und seitdem haben sie kein einziges Wort gewechselt, sie knoten kleine Knollen ab, walzen sie platt, zupfen Hackfleisch rein, drücken die vier Teigtaschenecken über der Füllung zusammen und schmeißen sie in ein Chrom-sieb.²⁷

Auch der Streit, verursacht beim Herstellen der nächsten Mahlzeit, vermag nicht den Prozess des Herstellens der nächsten Mahlzeit zu unterbrechen. Die kommunikative Pause als Ausdruck der Missbilligung behindert nicht das gemeinsame Handeln, in dem sich die künftige Tischgemeinschaft vorwegnehmend manifestiert. Und wiederum konkretisiert sich in der sozialen Beziehung und ihrer Gestaltung sowie in ihren Ritualen die Heimat. – ‘Fast food’ oder ‘slow food’ verraten offenbar doch mehr über einen Menschen, über seine Lebensumstände und über seinen sozio-topografischen Kontext: also über seine Heimat, als allein über seine Ernährungsgewohnheiten.

Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur

Auch für das didaktisch zentrale Spektrum der Kinder- und Jugendliteratur²⁸ sind Texte mit Kanonpotenzial zu nennen, mit denen interkulturelles Lernen und literarisches Lernen zugleich möglich wird. Beispielhaft zeigen dies die Jugendromane *Der Mond isst die Sterne auf* von Dilek Zaptcioğlu (1998) und *Selam Berlin* von Yadé Kara (2003).²⁹ Die Bücher stehen in bemerkenswerter Nachbarschaft, weil sie hinsichtlich des plots, der Thematik, des Inventars an Hauptfiguren parallele Züge tragen. Und beide sind als mehrfach adressierte Texte zu kennzeichnen und damit in besonderer Weise kanonfähig: “Einerseits werden sowohl Jugendlichen als auch Erwachsenen Leserollen angeboten, andererseits spricht der Roman gleichermaßen Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund an.”³⁰

Protagonist des Romans *Der Mond isst die Sterne auf* von Dilek Zaptcioğlu ist der 19jährige Ömer, der auf vier Jahre zurückliegende Ereignisse in Berlin zu-

27 Ebd., S. 76.

28 Vgl. hierzu O’Sullivan, Emer: *Repräsentationen eigener und fremder Kulturen in der (Kinder)Literatur*. In: Becker-Honnef: *Dialoge ...*, S. 127-144, sowie Kammler, Clemens/Büker, Petra: *Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: dies. (Hgg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Juventa 2003. S. 7-27.

29 Zaptcioğlu, Dilek: *Der Mond isst die Sterne auf*. Stuttgart: Omnibus/Thienemann 1998; Kara, Yadé: *Selam Berlin*. Zürich: Diogenes 2003.

30 Josting, Petra: *Tod in Berlin. Ein Jugendroman im interkulturellen Literaturunterricht: ‘Der Mond isst die Sterne auf’ von Dilek Zaptcioğlu*. In: Dawidowski/Wrobel: *Interkultureller Literaturunterricht ...*, S. 146-166. Hier S. 148.

rückblickt. Die Geschichte führt ins Berlin des Jahres 1990, unmittelbar in die Wendezeit hinein: Ömers Vater wird eines Nachts ohnmächtig aus der Spree gezogen und liegt fortan im Koma im Krankenhaus. Weder Leserinnen und Leser noch die Figuren wissen, was diesem Ereignis vorausgegangen ist: War es ein Unfall, ein Selbstmordversuch, oder haben ihn Skins in den Fluss geworfen? Neben der Kripo ermitteln auch Ömer und seine Freunde auf eigene Faust; dabei tauchen sie u.a. in rechtsextremistische Kontexte ein. Typologisch liegt eine Detektivgeschichte vor, in der Jugendliche in Konkurrenz zu Erwachsenen ermitteln. Aber nicht Spannung steht im Vordergrund, sondern die Reflexion gesellschaftlich bedeutsamer Themen wie Migration, Interkulturalität, Integration und Rassismus. Quer dazu stehen entwicklungspsychologische Themen: der Protagonist und seine Adoleszenz- bzw. Identitätskrise, Verliebtsein und erste Liebe, eine spannungreiche Vater-Sohn-Beziehung, ein Generationenroman (Vater: erste Generation – Arbeiter – kulturelle Abkapselung vs. Sohn: zweite Generation – Gymnasium – interkultureller Lebensalltag) sowie die Großstadt Berlin in der Nachwendezeit. Der Aspekt der Interkulturalität wird hier organisch in einen Text eingebracht, der Genres miteinander verschneidet (Kriminal-, Adoleszenz- und Großstadtroman) und hierüber nicht nur zum Lesen und zur Anschlusskommunikation anregt. Zusätzlich sind ertragreiche narrative Kennzeichen hervorzuheben, z.B. die beiden in sich komplex gestalteten Erzählebenen, die einen Perspektivenwechsel ermöglichen und zur Selbst- und Fremdreflexion anregen.

Sehr ähnlich wie Zaptcioğlus Roman ist auch *Selam Berlin* von Yadé Kara angelegt. Der Roman erzählt die rasante Geschichte des 19jährigen Hasan, der mit seiner Familie jahrelang zwischen Bosphorus und Spree hin- und herpendelt. Der Vater betreibt ein Reisebüro in Berlin, die Mutter und die Geschwister sind in der Türkei geblieben. Ausgehend von dieser europäisch orientierten Ost-West-Familien-Geschichte wird im Mikrokosmos Berlins nach dem Mauerfall eine weitere Variante der Ost-West-Mobilität erzählt. Am Tag des Mauerfalls beschließt Hasan, nach Berlin zu ziehen. Dort angekommen, muss er feststellen, dass sein Vater in Berlin-Ost eine zweite Familie gegründet hat, von der seine erste Familie nichts wusste. Erst der Mauerfall hat das Doppelleben des Vaters offenbar werden lassen. Diese schockierende Entdeckung löst bei Hasan eine nachhaltige Orientierungskrise aus – und führt ihn in unterschiedliche Milieus, von türkischen Enklaven in Kreuzberg über die Neonazi-Szene zu Alt-Hippie-Kontexten und eben auch in den Ostteil der Stadt und zu den Menschen dort. Der Mauerfall als unkalkulierbares Ereignis (auf historischer Ebene) und als Wendepunkt (auf narrativer Ebene) bringt Transparenz in die doppelte Ost-West-Familien-Geschichte des Vaters. Dieser Roman, von einigen Rezensenten als Pop-Roman klassifiziert, handelt vom Erwachsenwerden, von Freundschaft, von der Suche nach der großen Liebe, von Verrat und Identität – ist also ebenfalls ein Adoleszenzroman, der Genregrenzen überschreitet und

Themen von humaner, anthropologischer Bedeutung in eine interkulturelle Perspektive einstellt.

Allen hier vorgestellten Texten ist gemeinsam, dass türkisch-deutsche Gemengelagen geschildert werden – dies ist eine aus Gründen der Exemplarizität vorgenommene Reduzierung der vielfältigen interkulturellen Literatur. Dabei werden Figuren geschildert, die zwischen den Stühlen sitzen – sozial, kulturell und psychologisch. Diese Ästhetik des Dazwischen, diese Ästhetik der Differenz, diese Ästhetik der Suchbewegung aber ist nur in solchen Texten aufzusuchen, denen eine interkulturelle Lesbarkeit nicht nur als Hintergrundfolie anhaftet, sondern die Interkulturalität auch auf der narrativen Oberfläche gestalten. Weil die Texte zudem über gegenwartsliterarische ästhetische Qualität verfügen, sind sie geeignet, im Literaturunterricht neben interkulturellem Lernen auch literarisches Lernen zu ermöglichen. Und damit erweisen sie ihren spezifischen Beitrag zu einem revidierten, erweiterten Kanon.