

Anne STURM

Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg, BRD

**RASSISMUS IN WERKEN DER INTERKULTURELLEN
KINDER- UND JUGENDLITERATUR**

Anne STURM

Martin Luther University of Halle, Germany

**RACIST STEREOTYPES IN INTERCULTURAL CHILDREN'S
LITERATURE**

The article deals with racist stereotypes in intercultural children's literature. Based on ideas by Heidi Rösch and Eske Wollrad, it introduces a catalogue of guidelines covering aspects of narration, characters and plot. The catalogue provides structure for literary analysis aiming to show if and to which extent works of intercultural children's literature transport racist stereotypes. An exemplary analysis is carried out on Clémentine Beauvais' debutant novel *Dreckstück*.

Keywords: intercultural children's literature; stereotypes; racism

Seit dem vermehrten Zuzug geflüchteter Menschen nach 2015 sind in Deutschland vielfältige gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Gang gekommen. Auch der Buchmarkt hat auf das Phänomen reagiert und zahlreiche neue Werke der in der Sparte der sogenannten *interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur* (vgl. Rauch 2012: S. 240) verlegt. Diese thematisieren Erfahrungen von Krieg, Flucht, Fremdheit und Anderssein und sind mitunter mehrsprachig verfasst oder integrieren fremdsprachige Anteile. Ihrer thematischen Ausrichtung sowie formalen Beschaffenheit nach sind Werke der *interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur* auf den ersten Blick besonders dafür geeignet, bei jungen Leser/-innen interkulturelle Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, verständig und souverän mit „dem kulturell Anderen“ umzugehen, zu fördern (vgl. KMK Bildungsstandards 2012). Verschiedentlich wurde jedoch bereits darauf hingewiesen, dass sich auch innerhalb der als *interkulturell* beschriebenen Kinder- und Jugendliteratur Texte finden lassen, die rassistische Stereotype reproduzieren und damit ihre eigentliche Werk- bzw. Autor/-innenintention unterlaufen. Diesem Sachverhalt geht der vorliegende Artikel an einem ausgewählten

Beispiel der als interkulturell zu beschreibenden und ausdrücklich für den Unterricht empfohlenen Literatur nach. Nach einer kurzen Definition dessen, was im vorliegenden Rahmen unter Rassismus bzw. rassistischen Stereotypen verstanden wird, werden Prüffragen vorgestellt, welche als Analysewerkzeug dienen und die Auseinandersetzung mit dem Text strukturieren. Abschließend wird mit dem Roman *Dreckstück* ein Text der neuesten interkulturellen Jugendliteratur herangezogen und exemplarisch auf das Vorhandensein rassistischer Stereotype überprüft.

1. Rassismus- und Stereotypbegriff

Die Wurzeln des Begriffs *Rassismus* liegen in der kritischen Auseinandersetzung mit auf Rassentheorien basierenden politischen Konzepten zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Rassismus hat seitdem zahlreiche Definitionen erfahren, die sich auf historische Tatbestände, praktische Strukturen und Prozesse, aber auch Theorien, Ideologien und Denkmethode beziehen. Gemeinsamer theoretischer Ausgangspunkt der verschiedenen Definitionen ist ein Verständnis von Rassismus als Lehre bzw. Theorie, „nach der Menschen bzw. Bevölkerungsgruppen mit bestimmten biologischen Merkmalen hinsichtlich ihrer kulturellen Leistungsfähigkeit anderen von Natur aus über- bzw. unterlegen sein sollen“ (vgl. Eintrag Rassismus Duden online). Den verschiedenen Spielarten von Rassismus liegt somit stets ein pseudowissenschaftlicher Kurzschluss zwischen sozialen und biologischen Phänomenen zugrunde. Das „klassische“ Konzept von Rassismus teilt die Menschheit demnach „in eine Anzahl von biologischen Rassen mit genetisch vererbaren Eigenschaften ein“ wobei „die so verstandenen «Rassen» hierarchisch ein[ge]stuf[t]“ werden (vgl. Sutter). In einer weiten Definition ist hingegen jede Praxis zu rassistisch zu nennen, die

- [...] Menschen diskriminiert, beleidigt, bedroht, verleumdet oder an Leib und Leben gefährdet wegen
- gruppenbezogener körperlicher Merkmale (wie Hautfarbe)
- und/oder ihrer ethnischen bzw. nationalen Herkunft
- und/oder bestimmter kultureller Merkmale (wie Sprache, Religion, Lebensstil oder Namen) (vgl. Sutter)

Eine solch weite Definition von Rassismus, die „auch kulturelle, ethnische, religiöse und sprachliche Akzentuierungen mit ein[schließt]“ (vgl. Rösch 2000: S. 114), liegt der vorliegenden Untersuchung zugrunde.

So verstanden, stellt Rassismus eine Ideologie dar, der zufolge Menschen aufgrund bestimmter körperlicher oder kultureller Merkmale in konstruierte Gruppen eingeteilt werden. Diesen imaginären Gemeinschaften wird eine gemeinsame Kultur oder Mentalität zugeschrieben, wobei sich die konstruierten Gemeinsamkeiten in rassistischen Stereotypen äußern. Derartige Stereotype behaupten etwa, dass People of Colour sich durch „körperliche Vitalität und Musikalität“ auszeichneten oder Sinti und Roma als „Wohnwagenzigeuner“ aufgrund ihrer Lebensweise nicht in die

Mehrheitsbevölkerung zu integrieren seien (vgl. Bergmann). Aufgrund der zugeschriebenen Stereotype wird zwischen den konstruierten Gruppen eine „Rangfolge von Höher- und Minderwertigkeit“ bzw. eine „grundsätzliche Unverträglichkeit“ behauptet (vgl. Sutter). Der Begriff des Stereotyps wird auf der Grundlage des soeben Ausgeführten in diesem Aufsatz jenseits seiner neutralen Definition als „Grundbestandteil menschlicher Kognition“ im Sinne einer „diskriminierenden, verhetzenden, verletzenden und letztlich mörderischen Implikationen von Vorurteilen“ verwendet (vgl. O’Sullivan/ Rösler 1999: S. 312). Er ist daher negativ konnotiert.

2. Prüffragen

Wie eingangs erwähnt, haben sich bereits verschiedene Forscher/-innen mit der Problematik rassistischer Stereotype in *interkultureller Kinder- und Jugendliteratur* befasst. Grundlegend für die vorliegende Untersuchung sind hierbei Heidi Rösch, die rassistische Argumentationsmuster zusammenstellt, die sich in Texten wiederfinden lassen, sowie Eske Wollrad, die konkrete Prüffragen an Texte formuliert.

In ihrer 2000 erschienen Monografie *Jim Knopf ist (nicht) schwarz* formuliert Rösch rassistische Argumentationsmuster, die als Syndrome jeweils komplexe Kategorien darstellen und Fragen der narrativen Vermittlung mit Aspekten der Handlungsführung sowie der Figurengestaltung kombinieren. Neben dem *Vermeidungssyndrom*, demzufolge im Text eine konfliktfreie Welt zur „Multi-Kulti-Idylle“ stilisiert wird (vgl. Rösch 2000: S. 114), benennt Rösch das *Kulturalisierungssyndrom*, nach welchem Protagonist/-innen in Texten nicht individuell dargestellt, sondern über kulturalisierende Merkmale charakterisiert werden. Als *Harmonisierungssyndrom* beschreibt sie eine „polarisierende Konfliktdarstellung, die auf einem asymmetrischen Vergleich beruht“, wobei der Konflikt durch die Integration des Individuums in die Mehrheitsgesellschaft gelöst wird (vgl. Rösch 2000: S. 115). Das *Oasensyndrom* beschreibt die Kontrastierung der Mehrheitsgesellschaft mit einer einzelnen Vertreter/-in der Minderheit, die als „völlig anders strukturiert“ dargestellt wird (vgl. Rösch 2000: S. 115). Unter dem *Defizitsyndrom* versteht Rösch die Thematisierung eines Defizits auf Seiten einer Minderheitenangehörigen, ohne dass für das festgestellte Defizit im Text Gründe angegeben werden. Das *Abenteurersyndrom* beschreibt einen Vorgang, in dem das Leben von Minderheitenangehörigen zur Kulisse für Abenteuer von Protagonist/-innen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, wird. Nach dem *Enthistorisierungssyndrom* beschreiben Texte geschichtliche Prozesse nur bruchstückhaft und binden diese an Vertreter/-innen der Mehrheitsgesellschaft, während „Helden der Minderheit nicht oder als naiv“ beschrieben werden (vgl. Rösch 2000: S. 116). Das *Helpersyndrom* beschreibt nach Rösch schließlich den Vorgang, in dem „Angehörige der Mehrheit“ zum „Helden der Befreiung der Minderheit“ werden (vgl. Rösch 2000: S. 117).

Eske Wollrad legt eine konkrete Liste mit Prüffragen vor, die in erster Linie Aspekte der Perspektivierung sowie der Figurengestaltung versammelt. Wollrads

zentrale Frage lautet, inwieweit die Protagonisten eines Textes als „Schwarze Personen/Personen mit Migrationshintergrund“ und gleichzeitig als „aktiv, problemlösend und bewundernswert dargestellt“ werden, so dass „Schwarze Kinder bzw. Kinder mit Migrationshintergrund“ potentiell positive Identifikationsfiguren in Texten vorfinden (vgl. Wollrad 2014: S. 19). Anders als Rösch, deren Argumentationsmuster sich sowohl auf Kinder- als auch auf Jugendliteratur anwenden lassen, bezieht sich Wollrad stärker auf das *identifizierende Lesen*, das als Kategorie für die Kinder-, weniger jedoch für die Jugendliteratur relevant ist (Abraham/ Kepser 2009: S. 14).

Im Folgenden versuche ich, die Überlegungen Röschs und Wollrads in einem, an den Kategorien literaturwissenschaftlicher Analyse ausgerichteten Kriterienkatalog zusammenzuführen, der sich als konkretes Instrumentarium für eine systematische Untersuchung von Texten eignet. Dieser richtet sich auf fiktionale und im engeren Sinne erzählende Texte für ältere Kinder bzw. Jugendliche.

Erzählerische Vermittlung (Wer bekommt eine Stimme? und: Durch wessen Brille sehen wir die Welt?)

- einstimmig oder polyphon: Wie viele verschiedene Stimmen erzählen den Text?
- homo- bzw. autodiegetische Vermittlung: Gehört die Erzähler*in zur gesellschaftlichen Mehrheit oder zu einer sprachlichen/ kulturellen/ religiösen/ ethnischen Minderheit (bezogen auf eine normativ einsprachige, weiße, christliche bzw. atheistische Mehrheitsgesellschaft)?

Figuren

- Welche sind die Hauptfiguren der Geschichte? Wie verhält sich die Figurenauswahl zu sprachlichen/ kulturellen/ religiösen/ ethnischen Kategorien?
- Wird z.B. die „Mehrheitsgesellschaft kontrastiert mit einem einzelnen Vertreter der Minderheit, der völlig anders strukturiert dargestellt wird“? (Oasensyndrom, vgl. Rösch 2000: S. 115)
- Wer ist aktiv, problemlösend, bewundernswert? Werden Angehörige der Minderheit als Opfer gezeigt, während Angehörige der Mehrheit als Helfer auf den Plan treten? (vgl. Wollrad 2014: S. 19; Helfersyndrom: Rösch 2000: S. 117)
- Werden alle Hauptfiguren in vergleichbarer Weise individuell kategorisiert?
- Inwiefern werden Minderheitsvertreter/-innen durch einen Rückgriff auf ihre Zugehörigkeit zu einer „fremden“ Sprache, Kultur, Religion etc. beschrieben? (Kulturalisierungssyndrom, vgl. Rösch 2000: S. 114)
- Werden Unterschiede (sprachlich, kulturell, äußerlich) neutral, d.h. als normal dargestellt oder herausgestellt bzw. bewertet? (vgl. Wollrad 2014: S. 19)
- Können sich Kinder/ Jugendliche unterschiedlicher sprachlicher/ kultureller/ religiöser/ ethnischer Herkunft im positiven Sinne mit den Hauptfiguren der Geschichte identifizieren? (vgl. Wollrad 2014: S. 19)

Handlungsentwicklung/ Plot

- Werden Konflikte sprachlicher, religiöser, kultureller etc. Natur dargestellt oder wird eine „konfliktfreie Welt“ stilisiert? (Vermeidungssyndrom, Rösch 2000: S. 114)
- Werden Konflikte durch die Wandlung bzw. Integration „von Individuen hin zum positiv besetzten Bild der Mehrheitsgesellschaft“ gelöst, z.B. durch Bildungsaufstieg, Liebesbeziehung? (Harmonisierungssyndrom, Rösch 2000: S. 115)
- Wird die Lage von Minderheitenangehörigen als defizitär beschrieben, ohne dass dafür eine Begründung angegeben wird? (Defizitsyndrom, Rösch 2000: S. 116)
- Wird das Leben von Angehörigen einer Minderheit zur Abenteuerkulisse stilisiert? (Abenteurersyndrom, Rösch 2000: S. 116)

Im Folgenden soll dieses Instrumentarium auf einen ausgewählten Text der *interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur* angewendet werden. Dabei kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine komplette Analyse des Romans geleistet werden. Diese wäre jedoch Voraussetzung für eine fundierte Aussage darüber, wie sich einzelne Aspekte des Textes zu dessen Gesamtaufbau verhalten und dementsprechend zu gewichten sind. Der Aussagewert der vorliegenden Untersuchung beschränkt sich daher notwendigerweise darauf, potentiell kritische Strukturmerkmale bzw. Episoden des Textes aufzuzeigen und auf dieser Grundlage die Einsetzbarkeit des Romans im Deutschunterricht zu hinterfragen.

3. Beispieltext: Clémentine Beauvais: *Dreckstück*. Aus dem Französischen von Annette von der Weppen. Hamburg: Carlsen 2015.

Der 2015 auf Deutsch erschienene Debütroman der französischen Autorin Clémentine Beauvais erzählt von fünf Pariser Jugendlichen, Élise, Anne-Laure, Florian, Gonzague und David, die an einem regnerischen Morgen beschließen, die Schule zu schwänzen. David, Gruppenmitglied und Erzähler der Geschichte, lässt die Leser/-in gleich zu Anfang wissen, dass dies keineswegs das erste Mal ist, dass die Jugendlichen morgens nicht zur Schule gehen. An diesem Morgen beschließen sie, in das Apartment Gonzagues zurückzukehren. Dieses mieten Gonzagues Eltern, die selbst „in einem Herrenhaus an der Dordogne“ leben, „damit er in Paris aufs Gymnasium gehen kann“ (S. 13). Auf dem Weg in die Wohnung fällt der Gruppe ein kleines Mädchen auf, das mit seiner Schulklasse auf dem Weg ins Schwimmbad ist. Florian hält das Mädchen fest, das nach seinen Aussagen „völlig verlaust“ ist und dass er prompt als „Dreckstück“ beschimpft. Das Mädchen, Elikya, wird im Gegensatz zu den Jugendlichen als „schwarz“ beschrieben: Sie starrt aus „tiefschwarzen Augen“, hat ein „kleines, braunes Gesicht“ und „sorgfältig geflochtene Zöpfchen“ (S. 19f.). Die Jugendlichen nehmen das Mädchen mit in ihre Wohnung, um es dort zu „entlausen“. In der Wohnung angekommen, gerät die Situation nach und nach außer Kontrolle: Das Mädchen wird von den Jugendlichen misshandelt, bewusstlos geschlagen und schließlich im Fahrstuhl des Gebäudes versteckt, wo es erst Stunden später vom Pförtner gefunden wird. Als Täter/-innen fungieren in erster Linie Anne-

Laure, Florian und Gonzague, während Élise und David, der Erzähler, eher als Mitläufer inszeniert werden. Sowohl Élise als auch David verlassen die Wohnung nach den ersten Misshandlungen Elikyas, jedoch nicht, um Hilfe zu holen, sondern lediglich, um zu überprüfen, ob die Nachbarn Verdacht geschöpft haben. Durch eine Verwechslung bleiben sie länger als geplant weg und werden keine Zeugen der groben Gewaltanwendung an dem Mädchen. Als sie nach einer Stunde in die Wohnung zurückkehren, ist Elikya bereits verschwunden. Gemeinsam verlassen die Jugendlichen daraufhin die Wohnung, geraten jedoch in eine Polizeikontrolle. Da sie sich auffällig verhalten, werden sie aufs Revier gefahren, wo sie die Tat gestehen. Sie kommen für fünf bzw. drei Jahre ins Gefängnis, wohin ihnen Elikya einen Brief schickt, in dem sie schreibt: „Ihr seid diejenigen, die es überall juckt. Ihr seid die Dreckstücke.“ (S. 82) Der Roman endet mit einem Erzählerkommentar Davids, dem – inszeniert als eine Art Fluch – tatsächlich der „Schädel“ „juckt und kribbelt“. Über alle Mitglieder der Gruppe, heißt es abschließend, dass sie, obwohl bereits kahlgeschoren, „kratzen und kratzen und kratzen“ (S. 82).

Dreckstück wurde im deutschsprachigen Feuilleton durchweg positiv besprochen. In der *Zeit* heißt es, Beauvais bereite „dem sinnlosen Übergriff auf ein hilfloses Opfer eine literarische Bühne“. Sie liefere zwar, so die Verfasserin der Besprechung, keine Erklärungen, da sie ihre Figuren nicht psychologisch entwickle, schildere jedoch „wie Brutalität aus blind übernommenen Ressentiments entsteht“. *Dreckstück* lege damit offen, „wie Menschen zu Tätern werden“. Gleichzeitig sei es ein Buch, „das an Menschlichkeit, Einfühlungsvermögen und Nächstenliebe in jedem Leser rührt.“ (vgl. *Die Zeit* 47/2015). Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* bezeichnet das Buch als „kleine[s], ebenso verstörende[s] wie fesselnde[s] Meisterwerk“, dessen Sprache die „Tristesse und die Verrohung der jungen Menschen beängstigend greifbar“ mache. Die „Geschichte in Beauvais’ Roman“ sei keine „schreckliche Fiktion, sondern beängstigend nah an der Wirklichkeit“ (vgl. *FAZ* vom 08.01.2016). Sowohl in der *Zeit* als auch in der *FAZ* wird der Roman als Jugendbuch bzw. Jugendroman bezeichnet. In der *Neuen Zürcher Zeitung* heißt es, der Roman wecke „[s]tärker als andere Jugendromane zum Thema [...] das Bedürfnis, sich auszutauschen: über Gewalt und Rassismus – und darüber, was es ausmacht, in einer Gruppe zu handeln.“ (vgl. *NZZ* vom 06.01.2016). Auf der Seite des Carlsen-Verlags wird der Roman als „psychologische Studie über Gruppenzwang, Rassismus und Gewalt“ beworben, die „ideal für den Schulunterricht“ sei. Der Verlag empfiehlt das Buch für Jugendliche ab 14 Jahre und bietet auch ein Unterrichtsmodell für Lehrkräfte zum kostenlosen Download an.

Hans-Heino Ewers weist darauf hin, dass „[h]insichtlich der Festlegung dessen, was als eine geeignete Kinder- und Jugendlektüre gelten darf“, „keineswegs alle Personen oder Instanzen die gleiche Autorität [genießen].“ (vgl. Ewers 2012).

Während historisch gesehen zunächst kirchliche Einrichtungen, später Organe der Staatsmacht und schließlich Gremien des säkularen Bildungswesens die Autorität

besessen hätten, Empfehlungen auszusprechen, sei diese Autorität inzwischen bei den Instanzen der pädagogischen Fachöffentlichkeit angesiedelt. Die Instrumente positiver Sanktionierung von der „Nennung in Empfehlungs- oder Bestenlisten über die Auszeichnung mit Preisen aller Art bis hin zur Aufnahme in Klassikerreihen“ (Ebd.). In dem mittlerweile sehr großen und unübersichtlichen Kinder- und Jugendbuchmarkt würden Leseempfehlungen, so Ewers, jedoch auch von „Personen oder Instanzen ausgesprochen [...], die dazu gesellschaftlich nicht autorisiert sind“. In erster Linie fallen laut Ewers hierunter die Empfehlungen von Verlegern und Buchhändlern, die „unter Umgehung oder gar in Missachtung der gesellschaftlich anerkannten Bewertungsinstanzen auf den Markt gebracht“ werden und hauptsächlich kommerziellen Interessen entspringen (Ebd.).

Dreckstück fällt, zumindest was die deutsche Übersetzung des Romans betrifft, in die Kategorie nicht bzw. noch nicht positiv sanktionierter Literatur, da der Roman bislang weder in die einschlägigen Empfehlungslisten aufgenommen, noch mit Preisen ausgezeichnet wurde. Erwägen Lehrer/-innen also den Einsatz des Romans im Unterricht, sind sie auf die Besprechungen im Feuilleton bzw. die Werbung von Seiten des Verlags angewiesen. Diese vermitteln, wie gezeigt wurde, den Eindruck, der Roman rege dazu an, sich mit der Entstehung von Rassismus und rassistisch motivierter Gewalt auseinanderzusetzen.

Im Folgenden soll ermittelt werden, ob dem Roman tatsächlich eine für Jugendliche nachvollziehbare Darstellung der Entstehung rassistisch motivierter Gewalt gelingt. Darüber hinaus stellen sich weitere Fragen: Kommen Alterität und Diversität im Text auf eine Art und Weise zur Darstellung, die zur Förderung von interkultureller Kompetenz beiträgt? Oder transportiert *Dreckstück* rassistische Stereotype auf eine Art und Weise, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit ethnischer, religiöser und sprachlicher Diversität unterläuft? Diesen Fragen wird im Folgenden mit Hilfe des oben vorgestellten Instrumentariums nachgegangen.

3.1 Erzählerische Vermittlung

Dreckstück ist durchgehend autodiegetisch erzählt, wodurch die Perspektive des Romans bereits in dessen Anlage auf den Blickwinkel einer einzigen Figur beschränkt wird. Der Erzähler, David, ist Teil der relativ homogenen Jugendlichen-Gruppe, die als „weiß“ und eher wohlhabend beschrieben wird. Ihnen gegenüber steht das Mädchen Elikya, die als einzige handelnde Figur des Buches „schwarz“ ist. Der Erzähler gehört damit einer Gruppe an, die für die Mehrheitsgesellschaft steht. Neben seiner kommen keine weiteren Erzählerstimmen im Text zum Tragen. Elikyas Perspektive ist jedoch nicht nur in der erzählerischen Anlage des Romans ausgespart, sie findet darüber hinaus auch kaum Eingang in Davids Schilderungen. Dieser liefert als Erzähler fast ausschließlich direkte Beschreibungen dessen, was er sieht, reflektiert jedoch kaum. Der Anblick des Mädchens, das mit seinem Schal an einen Heizkörper gefesselt wurde, löst in ihm kein Mitgefühl, sondern eher Widerwillen aus. Mehrfach

erwähnt David, dass er sich von Elikya abwendet, wobei er zumeist nicht nur für sich, sondern für die gesamte Gruppe spricht:

Mit genervter Miene wandten wir uns ab, wir konnten einfach nicht begreifen, wieso Anne-Laure in den Augen dieses Görs einen fast schon mythischen Status einnahm, wieso ausgerechnet sie mit ihrem weißblonden Haar die Hoffnung dieser kleinen Schwarzen schürte, wo doch Élise mit ihrer dunkelbraunen Mähne und dem sanften Blick im selben Raum war. (S. 41f.)

Als Begründung für sein Desinteresse an Elikya, das Ausdruck in seiner seltsamen Indifferenz gegenüber der Situation findet, dient David weiterhin der Vorwand, er „habe immer Mühe, bei Schwarzen den Gesichtsausdruck zu deuten, er ist schwer zu entziffern [...]“ (S. 28). Eine weitere Begründung dafür, dass David Elikya kaum Aufmerksamkeit schenkt, hängt mit einer Eigenart der Handlungsführung zusammen: So geht Elikya nicht nur ohne ersichtlichen Grund mit den Jugendlichen nach Hause, sie verhält sich auch über weite Teile ihres Martyriums außerordentlich passiv. Im Rahmen der normalen Dialogizität des Romans bekommt Elikya ebenso wenig eine Stimme. Ihre Äußerungen beschränken sich auf wenige kurze Sätze und die wiederholte Ansprache Anne-Laures als „Madame“. Passend dazu wird ihre Stimme von David als „dünn und spröde“ bezeichnet und mit „Salz, das durch eine Sanduhr rieselt“ verglichen (S. 26). Am Ende wird Elikyas Ausdrucksfähigkeit auf Laute reduziert: Als sie „so etwas wie ›Ich will nach Hause‹“ murmelt, „hätte ich [David, A.S.] fast gesagt, wir beenden das Ganze, [...] aber dann stieß sie irgendwelche unverständlichen Laute aus, und das ging Florian und Gonzague auf die Nerven.“ (S. 41) Der achtzeilige Brief am Ende des Romans ist die einzige Äußerung des Mädchens zu der an ihr verübten Entführung und Misshandlung. In ihm heißt es:

Vor drei Jahren
wusste ich nicht, was ich sagen soll,
aber jetzt weiß ich es:
Ich bin kein DRECKSTÜCK,
[...]
Ihr seid die Dreckstücke. (S. 82)

Diese erste und einzige Äußerung Elikyas kommt spät und ist kurz; inhaltlich beschränkt sie sich auf eine formelhafte Wiederholung der Beschimpfung, welche die Jugendlichen zuerst gegen sie verwendet haben. Ob der abschließende Brief damit eine wirkliche Stimmergreifung und Ermächtigung Elikyas vorführt, bleibt fraglich.

3.2 Figuren

Mit Blick auf die Figurenkonstellation fällt auf, dass einer homogenen, „weißen“ Gruppe eine einzige „schwarze“ Protagonistin gegenübergestellt wird. Die

Figurenverteilung ist somit nicht dazu geeignet, gesellschaftliche Diversität abzubilden. Im Sinne von Heidi Röschs *Oasensyndrom* lässt sich vielmehr festhalten, dass der Mehrheitsgesellschaft eine Protagonistin aus einer Minderheit gegenübergestellt wird, die als völlig anders strukturiert dargestellt wird. So ist Elikya im Roman nicht nur viel jünger und damit kleiner als die Jugendlichen, es wird auch mehrfach auf ihr anderes Äußeres hingewiesen.

Der Roman bedient sich eines klaren Täter-Opfer-Schemas, wobei Elikya gleichzeitig als Angehörige einer Minderheit und als Opfer gezeigt wird. Erzähllogisch nur bedingt nachzuvollziehen ist, dass sie sich förmlich von selbst in eine Opferrolle begibt. Wie bereits erwähnt, lässt sie sich ohne Widerstand von ihrer Schulklasse trennen und geht mit den Jugendlichen in deren Wohnung. Dort bleibt das Mädchen gehorsam an die Heizung gefesselt sitzen, beantwortet nahezu höflich alle Fragen und unternimmt keinerlei Versuch, sich zu befreien, zu fliehen oder auch nur um Hilfe zu rufen. Aus dem Fahrstuhl wird sie letztlich vom Pförtner befreit, der sie zufällig findet und als Helfer auf den Plan tritt – den Alarmknopf konnte sie aufgrund ihrer geringen Körpergröße nicht erreichen (vgl. S. 79). Durch die Tatsache, dass Elikya im Roman tatsächlich Läuse hat, wird sie sozial stigmatisiert. Für den Umstand, dass Elikya trotz ihrer Läuse in die Schule und sogar in den Schwimmunterricht geht, was eine Form der Vernachlässigung durch ihre Eltern darstellt, wird keine Begründung gegeben. Dieses Muster wurde von Heidi Rösch als *Defizitsyndrom* beschrieben.

Die jugendlichen Figuren des Romans werden bereits auf den ersten Seiten als Rassisten entlarvt: Gonzague entgeht nur knapp einem Zusammenprall mit einem schwarzen Rollerfahrer, den er daraufhin als „dreckige[n] Gorilla“ und „dreckige[n] Neger“ beschimpft. Vom Erzähler wird der Vorfall als „typisch“ kommentiert: „Gonzague, der sagt ständig solche Sachen, die man eigentlich nicht sagen darf.“ (vgl. S. 14) Nur andeutungshalber wird im Roman ein Unfall erwähnt, der vor der eigentlichen Handlung angesiedelt ist: Mathieu, ein weiteres Gruppenmitglied, war mit seinem Roller verunglückt, der zuvor von einem Schwarzen repariert wurde. Aus Sicht der Jugendlichen war die Reparatur mangelhaft und Grund für den Unfall.

Auch wenn die Entführung Elikyas aus Sicht des Erzählers nicht in erster Linie aus rassistischen Gründen erfolgte, sondern eher der Tatsache geschuldet war, dass sie sich von ihrer Gruppe entfernt hatte, kommen in den späteren Gesprächen zwischen den Jugendlichen und Elikya rassistische Einstellungen und Äußerungen zum Ausdruck. So spielt sich zwischen Anne-Laure und Gonzague folgender Wortwechsel ab, nachdem Elikya erstmals ihren Namen genannt hat:

»Das ist doch kein Vorname.«

»Da, wo sie herkommt, schon.«, spottete Gonzague, und dann rief er mit einem starken Akzent, »Elikya! Elikya! Komm und rupf dieses fette Huhn!« (S. 21)

Eine Besonderheit des Romans stellt dar, dass sämtliche Figuren eher holzschnittartig gezeichnet und kaum individuell charakterisiert werden. Anne-Laure und Élise werden

in erster Linie über ihr Äußeres beschrieben, wobei diese Charakterisierung der Ambivalenz ihres Verhaltens, vor allem im Fall Élises, kaum gerecht wird. Die männlichen Jugendlichen Florian und Gonzague lassen sich kaum voneinander unterscheiden. Auch über David erfährt die Leser/-in, obwohl sie bedingt durch die Erzählperspektive einen kompletten Zugang zu seiner Gedanken- und Gefühlswelt hat, so gut wie nichts. Auch Elikya wird lediglich über ihr Äußeres charakterisiert und wirkt als Figur eher schablonenhaft. Die Fokussierung auf das Äußere der Figuren führt zwangsläufig dazu, dass die äußerlichen Unterschiede zwischen den Jugendlichen und Elikya herausgestellt werden. So wird mehrfach Elikyas braune Haut mit der weißen Haut Anne-Laures und später auch Florians kontrastiert, ohne dass dies einen textimmanenten Zweck erfüllt. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang die Metapher der „baumrindenfarbigen Haut“ (S. 64), die das Stereotyp des „Afrikaners als Naturmensch“ (vgl. Diallo/ Weule) reproduziert. Von den Jugendlichen wird im Gespräch das rassistische Stereotyp aufgegriffen, demzufolge „Schwarze“ „schmutzig“ oder „unrein“ seien. So erwidert Anne-Laure auf Elikyas Aussage, alle Kinder in ihrer Klasse hätten Läuse: „Nicht alle, nur so schmutzige Kinder wie du.“ (S. 28) Auch Élise sagt: „Diese Zöpfe sind widerlich, die stehen ja förmlich vor Dreck“. (S. 31) Die Frage, ob sich Jugendliche unterschiedlicher sprachlicher, kultureller bzw. ethnischer Herkunft in irgendeiner Form positiv mit einer der Hauptfiguren der Geschichte identifizieren können, ist vor dem Hintergrund des bis hierhin Ausgeführten zu verneinen.

3.3 Handlungsentwicklung/ Plot

Wie eingangs ausgeführt wurde, ist Jugendliteratur im Gegensatz zu Kinderliteratur nicht mehr ausschließlich auf identifizierendes Lesen angelegt. Dass weder Elikya noch die Jugendlichen als positive Helden und damit als Identifikationsfiguren taugen, macht den Roman also nicht per se für die Unterrichtslektüre unbrauchbar. Auch dass fünf der sechs Hauptfiguren als Rassisten inszeniert werden und rassistische Stereotype durch ihr Sprechen und Handeln transportieren, stellt zunächst keinen hinreichenden Grund dafür dar, das Buch selbst als rassistisch zu klassifizieren. Nachvollziehbarerweise müssen, um die Entstehung rassistischer Gewalt nachvollziehbar zu machen, rassistische Sprache und rassistisches Gedankengut zur Darstellung kommen. Liefert der Roman jedoch eine für Jugendliche verständliche Darstellung der Entstehung rassistischer Gewalt? Wie bereits erwähnt, werden die Jugendlichen bereits als Rassisten in den Roman eingeführt. Ihre Ansichten sind, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt und unterschiedlich vehement vertreten, bereits gefestigt. Die als Mitläufer charakterisierten Figuren David und Élise äußern sich zwar weniger als die restlichen Gruppenmitglieder, tolerieren jedoch deren Grenzüberschreitungen. Woher der Rassismus in der Gruppe rührt, wird durch den Unfall Mathieus nur unzureichend erklärt. Letztlich wird er im Roman vorausgesetzt und bleibt damit eine Leerstelle. Die Entstehung von rassistischem Denken lässt sich

im Roman somit letztlich nicht nachvollziehen. Gezeigt wird hingegen, wohin rassistisches Gedankengut führen kann, wenn es durch ungünstige Gruppendynamiken entfesselt wird. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Gruppendynamik im Roman tatsächlich nachvollziehbar dargestellt wird. Als größter Hemmschuh erweist sich hier die eher grobe Figurenzeichnung, welche die Rollen innerhalb der Gruppe nur bedingt verständlich macht. So wird Anne-Laure als Anführerin inszeniert: Sie bestimmt, wohin die Gruppe geht und ergreift häufiger das Wort als die anderen Gruppenmitglieder, auch gegenüber der Polizei. Wie sie jedoch in diese Machtposition gekommen ist oder warum die anderen ihr diese zugestehen, lässt der Roman offen. Nicht aufgelöst wird auch, warum Anne-Laure, Florian und Gonzague David, den Erzähler, potentiell aus der Gruppe ausschließen wollen. Es wird lediglich angedeutet, dass er als letzter zu der Gruppe gestoßen ist, als diese bereits bestand. Dass er jedoch beispielsweise einen mäßigenden Einfluss auf die Gruppe hätte haben können, bestreitet David gleich zu Beginn des Romans selbst: „Hätte ich mehr Einfluss gehabt, hätte ich trotzdem genau das Gleiche gemacht.“ (vgl. S. 15) Die Motive der einzelnen Gruppenmitglieder in Bezug auf die Entführung kommen nicht zur Darstellung. Auch diesen Umstand nimmt David bereits vorweg, indem er gleich zu Beginn des Romans angibt, es gäbe keine Erklärung für das Vorgefallene: Die Leute wollen immer wissen, warum, warum, warum – aber es gibt kein Warum, ist euch das noch nie passiert, dass es kein Warum gibt? (vgl. S. 10f.) Diese Einlassung des Erzählers deutet darauf hin, dass die Autorin das Verbrechen bewusst als letztlich unmotiviert darstellen wollte. Stellenweise wirkt es eher, als seien die Jugendlichen von der selbstgeschaffenen Situation gelangweilt und überfordert zugleich. Ihr Vorgehen scheint vor diesem Hintergrund weder rassistisch begründet, noch zielgerichtet oder einfach sadistisch. Stattdessen reiht sich ein spontaner Einfall an den nächsten, der jeweils prompt und unreflektiert umgesetzt wird. Die Dynamik der dabei stattfindenden Grenzüberschreitungen zu durchbrechen, hat keiner der Jugendlichen die Kraft oder Lust. Was der Roman damit eigentlich vorführt, ist nicht die Entstehung oder Ausübung rassistisch motivierter Gewalt, sondern eine unerklärliche Abstumpfung bzw. Verrohung, die sich im völligen Fehlen von Empathie äußert. Diese Haltung ist selbstverständlich der ideale Nährboden für Gewalt. Geht man jedoch davon aus, dass im Text rassistisch motivierte Gewalt vorgeführt wird, bleibt der Ablauf des Verbrechens unplausibel. Welchen Sinn ergibt es, dass die Jugendlichen das in ihren Augen widerwärtige kleine Mädchen überhaupt in ihre eigene Wohnung mitnehmen, sich stundenlang mit dessen verlausten Haaren befassen und diese im gesamten Apartment verteilen? Warum verlassen Élise und David die Wohnung, holen jedoch keine Hilfe, sondern bleiben stattdessen bei den Nachbarn, die sie zu Tee und Gebäck einladen? Sicherlich bieten diese Fragen das Potential für Diskussionen, die über den Text hinausweisen. Die Frage ist jedoch, ob es sich hierbei um Diskussionen handelt, welche die oben beschriebene Auseinandersetzung mit Alterität und Diversität zu fördern imstande sind.

4. Fazit

Der Roman *Dreckstück* wurde mit Hilfe eines Instrumentariums aus Prüffragen analysiert, die auf den Ebenen der narrativen Vermittlung, Figurengestaltung und Handlungsführung an den Text angelegt wurden. Hierbei wurde zunächst ausgeführt, dass der Text aus der Perspektive einer „weißen“ Täterfigur erzählt wird, während die „schwarze“ Opferfigur im Text weitgehend stimmlos bleibt. In der Untersuchung der Figurengestaltung konnte gezeigt werden, inwiefern einer monolithisch gestalteten „weißen“ Gruppe eine einzelne „schwarze“ Protagonistin gegenübergestellt wird, die als kleiner, hilfloser und zudem völlig passiv charakterisiert wird. Aus der Situation, in die sie sich scheinbar von Anfang an ergeben hat, befreit sie sich nicht selbst, sondern wird von dem Pförtner, der als Helferfigur fungiert, gerettet. Warum die „schwarze“ Protagonistin im Roman *Läuse* hat, wird nicht erklärt; stattdessen wird hier auf der Metaebene des Textes ein Stereotyp reproduziert, demzufolge „Schwarze“ schmutzig, unrein und von Ungeziefer befallen sind. Auch die Erklärung Elikyas, in ihrer Klasse hätten alle Kinder *Läuse*, wirkt angesichts der Tatsache, dass die gesamte Klasse auf dem Weg zum Schwimmunterricht ist, unglaubwürdig. Indem die Figuren fast ausschließlich über ihr Äußeres charakterisiert werden, wird deren äußerliche Verschiedenheit übermäßig herausgestellt; in Metaphern wie der „baumrindenfarbenen Haut“ wird zudem das Stereotyp des „Afrikaners als Naturmensch“ reproduziert. Ob es der „schwarzen“ Figur im Roman tatsächlich gelingt, mit dem Brief, den sie ins Gefängnis schickt, ihre Stimme zu ergreifen, bleibt angesichts des geringen Umfangs und eher redundanten Inhalts des Schreibens zu bezweifeln.

Will man Kinder- und Jugendliteratur beurteilen, so wird man ihr nach Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler nur dann gerecht, wenn man sowohl pädagogische als auch psychologische und ästhetische Gesichtspunkte berücksichtigt. Die pädagogische Perspektive beurteilt „Literatur als Medium der Erziehung, das Kenntnisse, Normen und Werte vermittelt“ (vgl. O’Sullivan/ Rösler 2013: S. 27). Unter einem psychologischen Blickwinkel betrachtet, stellt sich die Frage, ob die „die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Zielgruppe angemessen berücksichtigt“ werden (Ebd.). In ästhetischer Hinsicht geht es nicht zuletzt um die Frage, ob Werke ästhetischen Ansprüchen genügen, die gemeinhin an Literatur angelegt werden. Im Hinblick auf die Vermittlung von Kenntnissen, Normen und Werten und die dieser Vermittlung angemessenen Berücksichtigung jugendlicher Bedürfnisse, stellte sich die Frage, inwiefern es dem Text tatsächlich gelingt, die Entstehung rassistischen Denkens und rassistischer Gewalt für Jugendliche nachvollziehbar zu machen. Ausgeführt wurde, dass zum einen die Entstehung rassistischen Denkens im Roman nicht zur Darstellung kommt, da die Figuren bereits als Rassisten in den Text eingeführt werden und für diese Einstellung auch keine plausible Erklärung geliefert wird. Zum anderen wird auch die Entstehung rassistisch motivierter Gewalt im Text nicht nachvollziehbar, da die Jugendlichen selbst gar keine rassistischen Motive für ihre Tat angeben. Wie ausgeführt wurde, ist der Tathergang zudem, legt man eine rassistische Motivation der Täter zugrunde, nicht plausibel gestaltet.

Zumindest, so könnte man meinen, erhalten die Täter am Ende ihre verdiente Strafe, die sie im Gefängnis absitzen müssen. Bei genauerem Hinsehen werden die Jugendlichen jedoch von der Polizei aufgegriffen, da sie sich wie besessen an den Köpfen kratzen. Auch im Gefängnis stehen sie weiterhin unter dem Bann des „Läusefluchs“ und kratzen sich, obwohl längst kahlgeschoren, weiterhin die Kopfhaut blutig. Mit ihrem Brief, indem sie schreibt, nun seien es die Jugendlichen, die es überall jucke, wird Elikya zur Verkünderin des Fluches – und reiht sich damit in das tradierte stereotype Bild „schwarzer“ Magie im Sinne von Voodoo ein.

Der Roman sieht, da seine Figuren klar in Opfer und Täter unterschieden werden, für Leser/-innen eigentlich nur eine Rolle vor: Sie solidarisieren sich mit dem Opfer, leiden mit ihm und sind abgestoßen von dem grausamen und gedankenlosen Vorgehen der Täter. Warum endet der Roman jedoch mit den Worten: „Je mehr man an die Läuse denkt, desto mehr kribbelt es. Und wie ich sehe, geht es bei euch schon los.“ (vgl. S. 82) Warum trifft der „Läusefluch“ auch die Leser/-in, die durch das Buch hindurch mit Elikya gelitten und um sie geangstigt hat? Warum wird sie am Ende auf eine Stufe mit den Tätern gestellt? Diese Fragen bleiben mit Blick auf den Text unbeantwortet – dass sie im Rahmen eines interkulturell kompetenten Deutschunterrichts bearbeitet werden können, ist schwer vorstellbar.

LITERATURVERZEICHNIS//BIBLIOGRAPHY

Primärliteratur

Beauvais 2015: Beauvais, C. *Dreckstück*. Aus dem Französischen von Annette von der Weppen. Hamburg: Carlsen.

Sekundärliteratur

Abraham, Kepser 2009: Abraham, U., M. Kepser. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Alter 2016: Alter, G. Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. – In: *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Hrsg. von Rückl. Münster, New York: Waxmann, S. 50–61.

Bergmann 2006: Bergmann, W. *Rassistische Vorurteile*. <https://www.bpb.de/izpb/9710/rassistische-vorurteile?p=all> (31.10.2019).

Diallo, Weule 2019: Diallo, A. R., M. Weule. *Afrikabilder: Kontinuitäten und Brüche. Zur Geschichte und Gegenwart des kolonialen Blicks in der deutschen Medienlandschaft*. https://www.afrika-gibt-es-nicht.de/app/download/15825524996/Modul+02++_Afrikabilder.pdf?t=1522058351 (31.10.2019).

Ewers 2012: Ewers, H.-H. Sanktionierte und nicht-sanktionierte Kinder- und Jugendliteratur. – In: *Art. Kinder- und Jugendliteratur*. <http://kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/411-kinder-und-jugendliteratur> (31.10.2019).

- Mihok, Widmann 2019:** Mihok, B., P. Widmann. *Sinti und Roma als Feindbilder*. <https://www.bpb.de/izpb/9720/sinti-und-roma-als-feindbilder> (31.10.2019).
- O’Sullivan, Rösler 1999:** O’Sullivan, E., D. Rösler. Stereotypen im Rückwärtsgang. Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in zielsprachigen kinderliterarischen Texten. – In: *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Hrsg. von Bredella, L., W. Delanoy. Tübingen: Narr, S. 312–321.
- O’Sullivan, Rösler 2013:** O’Sullivan, E., D. Rösler. *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rauch 2012:** Rauch, M. *Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Hannover: Seelze-Velber Kallmeyer in Verb. mit Klett.
- Rösch 2000:** Rösch, H. *Jim Knopf ist (nicht) schwarz: Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl.
- Sutter 1997/2006:** Sutter, A. *Was heisst (Kultur-)Rassismus?*
https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/061123_arbeitsblatt_rassismus.pdf
(31.10.2019).
- Wollrad 2014:** Wollrad, E. Rassismus in Kinderbüchern. – In: *Sprache – Macht – Rassismus. Dokumentation der Fachtagung vom 22. Oktober 2014*. Hrsg. von Diakonie Düsseldorf. https://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/gender/onlinepublikationen/Duesseld_Sprache-Macht-Rassismus-5MB.pdf (07.10.2019), S. 11–25.

Feuilletonbeiträge

- Geus 2016:** Geus, E. Jugendroman „Dreckstück“. Blutige Köpfe. – In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 08.01.2016.
<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/kinderbuch/jugendroman-dreckstueck-von-clementine-beauvais-13842649.html> (31.10.2019).
- Jakobeit 2015:** Jakobeit, B. Grausames Kammerspiel. – In: *Die Zeit* vom 19. November 2015 (47/2015). <https://www.zeit.de/2015/47/jugendroman-dreckstueck-clementine-beauvais> (31.10.2019).
- Lüthi 2016:** Lüthi, A. Warum gibt es Gewalt? – In: *NZZ digital* vom 6.1.2016. <https://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/warum-gibt-es-gewalt-1.18672379> (31.10.2019).

Internetquellen ohne Autor/-innenangabe

- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, S. 13.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18_Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (07.10.2019). *Dreckstück* auf der Seite des Carlsen-Verlags.
<https://www.carlsen.de/taschenbuch/dreckstueck/78772> (31.10.2019).
- Eintrag „Rassismus“. In: Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rassismus> (31.10.2019).
- Homepage der Autorin. <http://www.clementinebeauvais.com/fr/mes-livres/romans-jeune-adulte/la-pouilleuse/> (31.10.2019).