

Anne Sturm (Halle/Saale)\*

ORCID: 0000-0001-6760-363X

## Wolfgang Herrndorfs *Tschick* im interkulturellen Deutschunterricht

Werke der *interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur* werden dem Anspruch, Diversität abzubilden und damit Alteritätserfahrungen zu ermöglichen, ihrer Definition nach in besonderer Art und Weise gerecht. Umso verstörender ist die Erkenntnis, dass auch als *interkulturell* bezeichnete Werke, entgegen ihrer Werk- bzw. AutorInnenintention, u. a. rassistische Stereotype reproduzieren. Um derartige Tendenzen in fiktionalen erzählenden Texten identifizieren und systematisieren zu können, wird ein Kriterienkatalog auf der Grundlage von Heidi Röschs und Eske Wollrads Beiträgen zur Debatte vorgeschlagen und an Wolfgang Herrndorfs Jugendroman *Tschick* exemplarisch vorgeführt.

**Schlüsselwörter:** Interkulturalität, Jugendliteratur, Rassismus, Stereotype, Heterogenität und Deutschunterricht, Heidi Rösch, Eske Wollrad

### Intercultural German classes and *Tschick* by Wolfgang Herrndorf

Intercultural children's literature/literature for young people is committed to deal with diversity and enable experiences of alterity. Nevertheless, some works labelled as intercultural literature reproduce racist stereotypes, often against their author's intentions. In order to identify and systematise these tendencies in texts, I suggest a catalogue of criteria on the basis of contributions to the debate by Heidi Rösch and Eske Wollrad. With *Tschick* by Wolfgang Herrndorf, I chose a recently very popular novel to demonstrate an analysis based on the developed catalogue.

**Keywords:** interculturalism, literature for young people, racism, stereotypes, heterogeneity and teaching, Heidi Rösch, Eske Wollrad

---

\* Dr. Anne Sturm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Germanistik, Abteilung Sprachwissenschaft, DaZ, Luisenstraße 2, 06108 Halle (Saale), E-Mail: anne-maria.sturm@germanistik.uni-halle.de

## ***Tschick* Wolfganga Herrndorfa w ujęciu interkulturowym na lekcji języka niemieckiego**

Dzieła międzykulturowej literatury dziecięcej i młodzieżowej zgodnie ze swoją definicją mają w szczególności sposób prezentować różnorodność, umożliwiając tym samym doświadczanie inności. Tym bardziej niepokoi fakt, że także dzieła określane jako międzykulturowe wbrew swojej intencji i intencji autorek/autorów powielają m.in. rasistowskie stereotypy. Autorka próbuje zidentyfikować i uporządkować tego rodzaju tendencje w literaturze pięknej, poddając pod dyskusję zestaw kryteriów oparty na pismach Heidi Rösch und Eske Wollrad i omawiając go na przykładzie powieści młodzieżowej *Tschick* Wolfganga Herrndorfa.

**Słowa klucze:** międzykulturowość, literatura młodzieżowa, rasizm, stereotypy, heterogeniczność i lekcja języka niemieckiego, Heidi Rösch, Eske Wollrad

LehrerInnen sehen sich in ihren Klassenzimmern einer zunehmend heterogenen Schülerschaft gegenüber, die neue Herausforderungen an das Verständnis von Unterricht und dessen Organisation stellt. Zu diesen Herausforderungen gehört der Einsatz von Medien ebenso, wie die Auswahl von Sozialformen und Materialien. Heterogenität bedeutet in diesem Kontext zum einen Mehrsprachigkeit: Auch in Regelklassen herrscht zunehmend sprachliche Diversität vor. Unterricht muss dabei jedem Kind, von der einsprachigen MuttersprachlerIn des Deutschen bis hin zu zwei-, drei- oder viersprachigen Kindern mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen, gerecht werden. Heterogenität schließt jedoch auch eine Bandbreite biografischer Erfahrungen und kultureller Hintergründe ein. Erklärtes Ziel der Schulen ist es, Diversität, die sich „in besonderen Ausgangsbedingungen“ wie Sprache, sozialen Lebensbedingungen sowie kulturellen und religiösen Orientierungen äußert, „zu berücksichtigen“.<sup>1</sup>

Wie lässt sich diesen Herausforderungen im Kontext des Deutschunterrichts begegnen? Und genauer gefragt: Wie kann im Rahmen des Literaturunterrichts Lektüre gefunden werden, die einer sprachlich, biographisch und kulturell heterogenen Schülerschaft gerecht wird? Eine Antwort auf diese Frage scheint die *interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur* zu geben.

### **1. Untersuchungsgegenstand: *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur***

*Kinder- und Jugendliteratur* stellt einen Sammelbegriff für ein breites Spektrum von Texten mit „verschiedenen Formen und Funktionen“ und „unterschiedlichen Graden an Komplexität und ästhetischen Ansprüchen“ dar.<sup>2</sup> Da sich der

<sup>1</sup> Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, S.2. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (26.01.2020).

<sup>2</sup> O'Sullivan/ Rösler (2013: 25).

vorliegende Aufsatz mit der Behandlung literarischer Texte im Unterrichtskontext befasst, untersucht er im engeren Sinne *intentionale Kinder- und Jugendliteratur*, d. h. Texte, „die nach den Vorstellungen der Erwachsenen“, im Schulkontext LehrerInnen bzw. Fachleuten in den Landesinstituten, die Lektüreempfehlungen ausgeben, „für Kinder und Jugendliche geeignet sind.“<sup>3</sup> Mit der Bezeichnung *interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur* werden Texte versehen, „in denen dargestellt wird, wie zwei oder mehrere Kulturen miteinander in Berührung kommen und die auf sprachliche, inhaltliche oder formale Weise von dem Aufeinandertreffen der Kulturen bestimmt sind.“<sup>4</sup>

Mit der Vermittlung von Literatur, vor allem Ganzschriften, verbinden sich im Kontext des Deutschunterrichts mannigfaltige Ziele. So sollen SchülerInnen durch literarische Texte „Alterität in vielfältiger Form erfahren“. Diese Erfahrung soll unter anderem ihre „Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ entwickeln und festigen sowie eine „interkulturelle Kompetenz“ vermitteln, „die sich im verständigen und souveränen Umgang mit dem kulturell Anderen zeigt“.<sup>5</sup> Um LehrerInnen bei der Wahl der Lektüre zu entlasten, legen die Landesinstitute für Schulqualität und Lehrerfortbildung Empfehlungslisten vor, auf denen Werke einzelnen Jahrgangsstufen und Themenkomplexen zugeordnet werden. Auswahlkriterien sind dabei u. a. die „literarische oder literaturgeschichtliche Bedeutsamkeit“ der Werke sowie „ihr Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler.“ Zudem sollen sie SchülerInnen bei der „Entfaltung ihrer Identität unterstützen“.<sup>6</sup>

Werke der *interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur* werden dem Anspruch, Diversität abzubilden und damit Alteritätserfahrungen zu ermöglichen, ihrer Definition nach in besonderer Art und Weise gerecht. Somit überrascht es kaum, dass sich vermehrt derartige Werke auf den Empfehlungslisten der Landesinstitute finden. Umso verstörender ist die Erkenntnis, dass auch als *interkulturell* bezeichnete Werke, entgegen ihrer Werk- bzw. AutorInnenintention, u. a.

---

<sup>3</sup> Ebd., 26.

<sup>4</sup> Vgl. Rauch 2012: 240. Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, den der Begriffsbildung *interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur* immanenten Kulturbegriff ausführlich zu problematisieren. An dieser Stelle sei lediglich darauf hingewiesen, dass der Begriff *interkulturell* eine seiner Anlage nach strittige Vorstellung von Kulturen als klar definierbaren Entitäten transportiert und daher in der jüngsten Forschung von dem Begriff *transkulturell* abgelöst wird, siehe hierzu Alter (2016: 50–61).

<sup>5</sup> 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](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (26.01.2020).

<sup>6</sup> Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA): Lektüreempfehlungen Schuljahrgänge 5 bis 12 für das Gymnasium/ Fachgymnasium. Stand: 09.02.2015. [https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL\\_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/Deu\\_Lektuere\\_090215\\_LT.pdf](https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/Deu_Lektuere_090215_LT.pdf) (26.01.2020).

rassistische Stereotype<sup>7</sup> reproduzieren und damit ihrer eigentlichen Funktion, nämlich einen „souveränen Umgang mit dem kulturell Anderen“ zu fördern, entgegenstehen.

## 2. Rassistische Stereotype in Texten der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur

Vor allem Heidi Rösch<sup>8</sup> und Eske Wollrad<sup>9</sup> haben in verschiedenen Publikationen und im Rahmen von Tagungen und Konferenzen auf dieses Paradox hingewiesen und jeweils ein Instrumentarium entwickelt, das bei der Beurteilung von Werken hinsichtlich ihrer Eignung für didaktische Kontexte helfen soll.

In ihrer 2000 erschienenen Monografie *Jim Knopf ist (nicht) schwarz* beschreibt Rösch rassistische Argumentationsmuster, die sie als ‚Syndrome‘ bezeichnet. Als komplexe Kategorien verbinden diese Fragen der narrativen Vermittlung mit Aspekten der Handlungsführung sowie der Figurengestaltung. Neben dem ‚Vermeidungssyndrom‘, demzufolge im Text eine konfliktfreie Welt zur ‚Multi-Kulti-Idylle‘ stilisiert wird, benennt Rösch das ‚Kulturalisierungssyndrom‘, welchem zufolge ProtagonistInnen in Texten nicht individuell dargestellt, sondern über kulturalisierende Merkmale charakterisiert werden. Als ‚Harmonisierungssyndrom‘ bezeichnet Rösch eine ‚polarisierende Konfliktdarstellung, die auf einem asymmetrischen Vergleich beruht‘, wobei der Konflikt durch die Integration des Individuums in die Mehrheitsgesellschaft gelöst wird. Das ‚Oasensyndrom‘ bezeichnet die Kontrastierung der Mehrheitsgesellschaft mit einer einzelnen VertreterIn der Minderheit, die als ‚völlig anders strukturiert‘ dargestellt wird. 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 ‚Abenteuersyndrom‘ steht für eine Darstellung, in der das Leben von Minderheitenangehörigen zur Kulisse für Abenteuer von ProtagonistInnen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, wird. Dem ‚Enthistorisierungssyndrom‘ zufolge beschreiben Texte geschichtliche Prozesse nur bruchstückhaft und binden diese an VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft, während ‚Helden der Minderheit nicht oder als naiv‘ beschrieben werden. Das ‚Helfersyndrom‘ beschreibt nach Rösch schließlich den Vorgang, in

<sup>7</sup> Der Begriff des Stereotyps wird in diesem Aufsatz jenseits seiner neutralen Definition als „Grundbestandteil menschlicher Kognition“ im Sinne der „diskriminierenden, verhetzenden, verletzenden und letztlich mörderischen Implikationen von Vorurteilen“ verwendet und daher negativ bewertet. Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Stereotypbegriff siehe O’Sullivan/Rösler (1999: 312–321).

<sup>8</sup> Anti-/Rassistische Argumentationsmuster, siehe: Rösch (2000: 114ff.).

<sup>9</sup> Wollrad (2014: 11–25).

dem „Angehörige der Mehrheit“ zum „Helden der Befreiung der Minderheit“ werden.<sup>10</sup>

Eske Wollrad legt eine konkrete Liste mit Prüffragen vor, die in erster Linie Aspekte der Perspektivierung sowie der Figurengestaltung beinhaltet. Wollrads zentrale Frage lautet, inwieweit die ProtagonistInnen 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.<sup>11</sup> Anders als Rösch, deren Argumentationsmuster sich sowohl auf Kinder- als auch auf Jugendliteratur anwenden lassen, bezieht sich Wollrad damit stärker auf das ‚identifizierende Lesen‘, das als Kategorie für die Kinder-, weniger jedoch für die Jugendliteratur relevant ist.<sup>12</sup>

Auf der Grundlage von Röschs bzw. Wollrads Ausarbeitungen habe ich einen eigenen Kriterienkatalog zusammengestellt, der wesentliche Aspekte beider Zugänge zusammenführt. Ich schlage daher vor, eine Untersuchung fiktionaler und im engeren Sinne erzählender Texte an den folgenden Kriterien zu orientieren:

### **2.1. Erzählerische Vermittlung (Wer bekommt eine Stimme?, oder: Durch wessen Brille sehen wir die Welt?)**

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

### **2.2. 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“? (vgl. Rösch: Oasensyndrom)
- Wer ist aktiv, problemlösend, bewundernswert? Werden Angehörige der Minderheit als Opfer gezeigt, während Angehörige der Mehrheit als Helfer auf den Plan treten? (vgl. Wollrad, Rösch: Helfersyndrom)
- Werden alle Hauptfiguren in vergleichbarer Weise individuell kategorisiert?

---

<sup>10</sup> Vgl. Rösch (2000: 144ff.).

<sup>11</sup> Wollrad (2014: 11–25.).

<sup>12</sup> Zu identifizierendem Lesen siehe Abraham und Kepser (2009: 14).

- Inwiefern werden MinderheitsvertreterInnen durch einen Rückgriff auf ihre Zugehörigkeit zu einer ‚fremden‘ Sprache, Kultur, Religion etc. beschrieben? (vgl. Rösch: Kulturalisierungssyndrom)
- Werden Unterschiede (sprachlich, kulturell, äußerlich) neutral, d. h. als normal dargestellt oder herausgestellt bzw. bewertet? (vgl. Wollrad)
- Können sich Kinder/Jugendliche unterschiedlicher sprachlicher / kultureller / religiöser / ethnischer Herkunft im positiven Sinne mit den Hauptfiguren der Geschichte identifizieren? (vgl. Wollrad)

### 2.3. Handlungsentwicklung / Plot

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

Im Folgenden soll das soeben vorgestellte 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, die jedoch die Voraussetzung für eine fundierte Aussage darüber wäre, wie sich einzelne Aspekte des Textes zu dessen Gesamtaufbau verhalten und entsprechend zu gewichten sind. Der Aussagewert der vorliegenden Untersuchung beschränkt sich daher darauf, potentiell kritische Strukturmerkmale bzw. Episoden des Textes aufzuzeigen und die Einsetzbarkeit des Romans im Deutschunterricht auf dieser Grundlage zu hinterfragen.

### 3. Beispieltext: Wolfgang Herrndorf: *Tschick*. Berlin: Rowohlt 2010

Wolfgang Herrndorfs Jugendroman *Tschick* erwies sich bereits kurz nach seinem Erscheinen als Bestseller. Nach seiner Veröffentlichung stand er ein Jahr lang auf der deutschen Bestsellerliste<sup>13</sup> und wurde in kurzer Zeit mit drei großen Literaturpreisen geehrt: Neben dem Deutschen Jugendliteraturpreis und dem

<sup>13</sup> Buchreport für *Tschick*. [https://web.archive.org/web/20111125080022/http://www.buchreport.de/bestseller/bestseller\\_einzelansicht.htm?tx\\_bestseller\\_pi1%5Bisbn%5D=9783871347108](https://web.archive.org/web/20111125080022/http://www.buchreport.de/bestseller/bestseller_einzelansicht.htm?tx_bestseller_pi1%5Bisbn%5D=9783871347108) (26.01.2020).

Clemens-Brentano-Preis 2011 erhielt das Buch 2012 den Hans-Fallada-Preis. Mit über 2,2 Millionen verkauften Exemplaren in der ersten fünf Jahren nach seinem Erscheinen<sup>14</sup> und Übersetzungen in 24 Sprachen hat das Werk nicht nur rasenden Absatz gefunden, es hat Wolfgang Herrndorf auch quasi über Nacht einer breiten Leserschaft bekannt gemacht. *Tschick* erwies sich als überaus anschlussfähig für Adaptionen: Der Roman wurde verfilmt, vielfach für das Theater adaptiert<sup>15</sup> und selbst als Oper inszeniert. Auch in die Schulen hat das Werk Einzug gehalten: In Sachsen-Anhalt wird die Lektüre des Romans für das Gymnasium in den Klassenstufen 9/10 empfohlen<sup>16</sup>, in Baden-Württemberg ist es Bestandteil des Deutschabiturs.<sup>17</sup> Besonders diesem Umstand verdankt es sich, dass zu *Tschick* mittlerweile eine Flut an Didaktisierungen und Materialien für den Unterrichtgebrauch existiert.<sup>18</sup> Eine Ausgabe in leichter Sprache, die vom Goethe Institut betreut wurde, legt zudem eine besondere Einsetzbarkeit des Werkes in einem DaZ-Kontext nahe.<sup>19</sup>

*Tschick* lässt sich als Adoleszenzroman beschreiben, der seine Handlung nach dem Vorbild des *Roadmovie* vorantreibt. Im Mittelpunkt der Erzählung stehen zwei Jungen in der frühen Pubertät, die zunächst als Antagonisten eingeführt werden: Maik Klingenberg, der Erzähler des Romans, bekommt kurz vor den Sommerferien einen neuen Mitschüler. Bei Andrej Tschichatschow, kurz Tschick genannt, handelt es sich um einen Russlanddeutschen, der als Außenseiter inszeniert wird. Tschick wirbt um Maiks Freundschaft und überzeugt ihn schließlich, sich mit einem gestohlenen Lada auf den Weg in die Walachei zu machen, wo Tschick nach eigenen Aussagen Familie hat. Beide erleben daraufhin eine Reihe von Abenteuern in der Brandenburger Provinz, in deren Verlauf sich ihre Freundschaft intensiviert, bis die Reise durch einen Unfall auf der Autobahn ihr Ende findet. Sowohl Maik als auch Tschick werden daraufhin angeklagt und versuchen

---

<sup>14</sup> Anke Westphal: Bestseller-Verfilmung „Tschick“ trifft das Lebensgefühl des Romans. Online-Ausgabe der Berliner Zeitung vom 11.09.2016. <https://archiv.berliner-zeitung.de/kultur/film/bestseller-verfilmung—tschick--trifft-das-lebensgefuehl-des-romans-24724068> (26.01.2020).

<sup>15</sup> Allein in der Spielzeit 2014/2015 wurde das Stück deutschlandweit 1156 Mal aufgeführt. Vgl. Ebd.

<sup>16</sup> Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA): Lektüreprüfungen Schuljahrgänge 5 bis 12 für das Gymnasium/ Fachgymnasium. Stand: 09.02.2015. [https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL\\_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/Deu\\_Lektuere\\_090215\\_LT.pdf](https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/Deu_Lektuere_090215_LT.pdf) (26.01.2020).

<sup>17</sup> <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/jugendbuch-mittelstufe/herndorf-tschick> (26.01.2020).

<sup>18</sup> Neben zahlreichen gedruckten Materialsammlungen und Lektürehilfen existieren auch unzählige freie Angebote, einen Überblick bietet die folgende Plattform: <https://www.schule-studium.de/Deutsch/Landesabitur-Deutsch/Tschick-Wolfgang-Herrndorf-Zusammenfassung-Inhalt-Analyse.html> (26.01.2020).

<sup>19</sup> Vgl. [https://www.goethe.de/resources/files/pdf34/Tschick\\_Unterrichtsmaterial.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf34/Tschick_Unterrichtsmaterial.pdf) (26.01.2020).

im Gerichtsprozess, sich gegenseitig zu entlasten. Maik kommt mit Sozialstunden davon, während Tschick aus der Schule in ein geschlossenes Heim verschwindet.

Im Folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern Alterität und Diversität im Text auf eine Art und Weise zur Darstellung kommen, die wie eingangs beschrieben zur Förderung von interkultureller Kompetenz bei jugendlichen LeserInnen beiträgt. Der Frage wird im Folgenden mit Hilfe des oben vorgestellten Instrumentariums nachgegangen, wobei der erste Untersuchungskomplex die erzählerische Vermittlung des Textes, der zweite die Figurencharakteristik und der dritte die Handlungsentwicklung des Romans darstellt.

### 3.1. Erzählerische Vermittlung

Der Roman wird, wie bereits erwähnt, durchgängig von Maik als einem Vertreter der Mehrheitsgesellschaft erzählt. Aufgrund der erzählerischen Anlage des Textes bleibt Tschicks Perspektive damit von der unmittelbaren Mitteilung und Perspektivierung des Geschehens ausgeschlossen. Dies führt Heidi Rösch zu der Frage:

Warum ist es nicht anders herum? [...] Wolfgang Herrndorf lässt den Ich-Erzähler Maik im Rückblick von diesem Abenteuer berichten. Warum lässt er nicht Tschick berichten oder wenigstens mitberichten?<sup>20</sup>

Während Rösch zufolge der Ausschluss Tschicks aus der Erzählhoheit des Textes „das Vorurteil gegenüber Russlanddeutschen“ verstärke<sup>21</sup>, vertritt Cornelia Zierau die gegenteilige These: Der Text unterstütze „die Vorurteilsbildung gegenüber Aussiedlern wie Tschick“ gerade nicht, sondern reflektiere vielmehr „deren Bedingungen des Entstehens und Aufrechterhaltens“..<sup>22</sup> Um die erzählerische Verfasstheit des Textes genauer zu verstehen, muss die Beschaffenheit der Erzählstimme und die Beziehung der beiden Hauptfiguren zueinander offensichtlich genauer betrachtet werden.

Hierbei fällt zunächst auf, dass Tschick auch im Rahmen der Dialogizität des Romans wenig zu Wort kommt. Der Roman führt stattdessen sogar vor, wie die Figur Redeanlässe und Möglichkeiten, sich mitzuteilen, bewusst ausschlägt. Dies lässt sich an der folgenden Szene exemplarisch nachvollziehen, in welcher Tschick seiner neuen Klasse durch den Geschichtslehrer Wagenbach vorgestellt wird:

<sup>20</sup> Rösch (2015: 29).

<sup>21</sup> Ebd, 29.

<sup>22</sup> Zierau (2016: 89). Weitere Ausführungen, wie genau diese Reflexion im Text vonstatten geht, bleibt Zierau jedoch schuldig.

„Andrej“, sagte Wagenbach, starrte auf seinen Zettel und bewegte lautlos die Lippen.  
 „Andrej Tsch... Tschicha... tschoroff.“  
 Der Russe nusichelte irgendwas.  
 „Bitte?“  
 „Tschichatschow“, sagte der Russe, ohne Wagenbach anzusehen. [...]  
 „Schön, Tschicharoff. Andrej. Willst du uns vielleicht kurz was über dich erzählen?  
 Wo du herkommst, auf welcher Schule du bisher warst?“ [...]  
 Wagenbach nickte ernst und sagte: „Du willst nicht erzählen, wo du herkommst?“  
 „Nein“, sagte Tschick. „Mir egal.“  
 „Na schön. Dann erzähle ich eben etwas über dich, Andrej. [...] (Tschick, 43)

Tschick überlässt es dem Lehrer, seine Einführung in die Klasse, mit der er gleichzeitig der LeserIn vorgestellt wird, nach eigenem Gutdünken zu gestalten. Dieser nutzt die Gelegenheit für eine russlandstereotype und marginalisierende Darstellung. So kommt Tschick Wagenbach zufolge „aus den unendlichen russischen Weiten“ und wird als „ungewöhnlich“ und „bewundernswert“ beschrieben, da er es „in nur vier Jahren“ von der Förderschule aufs Gymnasium geschafft habe (Tschick, 44f.). Was sagt diese Passage nun über Maik als Erzähler und die Beziehung Maiks und Tschicks zueinander aus?

Die Welt aus Maiks Perspektive zu sehen, bedeutet für die LeserIn, die Welt durch die Brille eines Jungen zu betrachten, der als Erzähler mehrfach sein eigenes Unvermögen thematisiert: „Schon klar: Ich kann hier noch lange rumschwafeln, aber das Erstaunliche ist, dass ich überhaupt nicht weiß, wovon ich rede.“ (Tschick, 23) Neben dieser Haltung, mit welcher Maik sich selbst als Erzähler fortlaufend in Frage stellt, unterlaufen auch „Versprecher[n] und Falschaussagen“ dessen Glaubwürdigkeit. Maik wurde daher beispielsweise von Julian Osthues als unzuverlässiger Erzähler beschrieben.<sup>23</sup> Auch Boris Hoge-Benteler stellt fest, dass es sich bei der Erzählung nicht um eine bloße „Nacherzählung eines wirklich erlebten Sommers“ handele, „sondern um einen sowohl subjektiv gebrochenen als auch wohlkalkulierten Wirklichkeitsentwurf“:

Maik wählt das zu Erzählende aus und arrangiert es, und zwar keineswegs unmittelbar, willkürlich oder intentionlos, sondern aus zeitlicher, vielleicht auch räumlicher Distanz sowie mit dem Ziel der Konstituierung einer ebenso spannenden wie jugendlich-romantischen Abenteuererzählung.<sup>24</sup>

Durch den Autor wird also ein jugendlicher Erzähler inszeniert, den man sicherlich als arglos und naiv beschreiben kann. Hinter dieser Inszenierung steckt

<sup>23</sup> Vgl. Osthues (2016: 73f.).

<sup>24</sup> Hoge-Benteler (2015: 38).

jedoch ein Kalkül, so dass Maiks Erzählung letzten Endes mit einer doppelten Optik gelesen werden muss. In Bezug auf die oben zitierte Passage lässt sich vor diesem Hintergrund Zweierlei beobachten: Da Maik den Geschichtslehrer Wagenbach nicht besonders schätzt, ist es grundsätzlich nicht von Belang, auf welcher Art dieser Tschick in die Klasse einführt. Die von Wagenbach verbalisierten Stereotype werden jedoch weder sofort, noch zu einem späteren Zeitpunkt im Roman von Maik hinterfragt. So bezieht sich Maik zu Beginn des Romans auf Tschick als „der Russe“ (Tschick, 43) oder „Scheißmongole“ (Tschick, 49), wobei die verschiedenen nationalen Zuschreibungen synonym verwendet werden. Maik nimmt Tschick auch später weder gegenüber Isa, die diesen als „Russenschwuchtel“ und „Scheißkanake“ (Tschick, 151f.) bezeichnet, noch gegenüber dem Weltkriegsveteranen, der von „Iwans“ und „Scheißrussen“ (Tschick, 186f.) spricht, in Schutz. Tatsächlich nennt Maik Tschick trotz der sich intensivierenden Freundschaft, die durchaus auch erotische Momente hat, nie bei seinem richtigen Namen – Tschick bleibt „Tschick“, im Übrigen das umgangssprachliche Wort für Zigarettenskippe im Österreichischen.<sup>25</sup>

### 3.2. Figurencharakteristik

Maik charakterisiert sich, entsprechend der erzählerischen Anlage des Romans, selbst, indem er umfassenden Einblick in seine Gedanken- und Gefühlswelt gibt. „Alles, was wir über den zweiten Protagonisten, Tschick, erfahren, erschließt sich über die Wahrnehmung von Maik oder die Dialogizität des Romans.“, so Cornelia Zierau.<sup>26</sup> Seinen ersten Eindruck von Tschick beschreibt Maik als „ungut“:

Er war ein Russe, wie sich dann herausstellte. Er war mittelgroß, trug ein schmutzdeliges weißes Hemd, an dem ein Knopf fehlte, 10-Euro-Jeans von KiK und braune, unförmige Schuhe, die aussahen wie tote Ratten. Außerdem hatte er extrem hohe Wangenknochen und statt Augen Schlitze. Diese Schlitze waren das Erste, was einem auffiel. Sah aus wie ein Mongole, und man wusste nie, wo er damit hinguckte. Den Mund hatte er auf auf einer Seite leicht geöffnet, es sah aus, also würde in dieser Öffnung eine unsichtbare Zigarette stecken. Seine Unterarme waren kräftig, auf dem einen hatte er eine große Narbe. Die Beine relativ dünn, der Schädel kantig. (Tschick, 42)

Julian Osthues macht zu Recht auf die starke Überzeichnung aufmerksam, die sich in der Charakterisierung Tschicks in sozialer wie ethnischer Hinsicht ausdrückt und in dieser Kombination ein essentialistisches und negativ besetztes

<sup>25</sup> Vgl. ebd., 38. Der Hinweis auf die Bedeutung des Namens findet sich in Rösch (2015: 28).

<sup>26</sup> Zierau (2016: 88).

Russlandbild transportiert. Auch Hoge-Benteler weist darauf hin, „dass im Text wesentliche russlandbezogene Stereotype aufgerufen werden“.<sup>27</sup> Osthuus geht nun davon aus, dass die „negative Überzeichnung bzw. Überdeterminierung der Figur“ „eine ironische, ja geradezu komische Lesart“ ermögliche. Im Rahmen einer „dekonstruktiven Lektüre“ könne, so Osthuus, die Funktionsweise von Stereotypisierungen nachvollzogen werden.<sup>28</sup> In ähnlicher Weise argumentiert auch Hoge-Benteler, wenn er die Figur Tschicks als „erzählerisches Konstrukt“ beschreibt, welches zahlreiche literarische Bezüge vereine:

Der Erzähler übernimmt bzw. zitiert demzufolge überkommene Russlandbilder, verknüpft sie geschickt mit weiteren Fremdbildern und intertextuellen Bezügen und erweitert damit das Deutungs- und Wirkungsspektrum des russischen Protagonisten, lädt ihn künstlich auf: Die Figur des „Tschick“ entpuppt sich als durch und durch literarisch, als erzählerisches Konstrukt und bildet, indem ihr die Funktion der Initiierung und Ermöglichung der phantastischen Reiseschilderung zukommt, einen zentralen Baustein innerhalb der Gesamtkonstruktion der Erzählung.<sup>29</sup>

Diese Argumentation überzeugt aus literaturwissenschaftlicher Sicht, wirft jedoch gleichzeitig die Frage auf, inwiefern es jugendlichen LeserInnen gelingt, die Figur Tschick als Kunstfigur, mit Blick auf die enorme Leerstelle, die seine Gedanken- und Gefühlswelt darstellt, könnte man auch von einer Platzhalterfigur sprechen, zu begreifen.

Mit Blick auf den oben vorgestellten Kriterienkatalog, der als Instrument zur Beurteilung der didaktischen Eignung von Texten dienen soll, lässt sich vielmehr festhalten, dass Tschick die einzige sprachlich, kulturell, ethnisch und in Ansätzen auch religiös als fremd markierte Figur des Romans darstellt. Der Mehrheitsgesellschaft wird damit ein einzelner Vertreter einer sprachlich, kulturell bzw. ethnisch verstandenen Minderheit gegenübergestellt, der als völlig anders strukturiert dargestellt wird. Ohne Zweifel ist Tschick zwar eine aktive Figur, schließlich geht der gesamte Reiseplan auf ihn zurück, seine Problemlösungskompetenz ist jedoch stets mit Illegalität verbunden und daher nur eingeschränkt bewundernswert. „Gemessen an den erfolgsversprechenden Kompetenzen in unserer Gesellschaft“ erscheint er deshalb, so Rösch, trotz allem „defizitär“.<sup>30</sup> Die Frage, inwiefern Maik und Tschick in vergleichbarer Weise individuell kategorisiert werden, wurde im vorherigen Abschnitt bereits beantwortet. Die größte Leerstelle stellt diesbezüglich Tschicks Innenwelt dar, die weder in Maiks Erzählerbericht

<sup>27</sup> Hoge-Benteler (2015: 36).

<sup>28</sup> Osthuus (2016: 75).

<sup>29</sup> Hoge-Benteler (2015: 40).

<sup>30</sup> Rösch (2015: 29).

noch über die Figurenrede zur Darstellung kommt. Stattdessen findet eine Charakterisierung der Figur fast ausschließlich im Rückgriff auf Russlandstereotype (Gewalt, Kriminalität, Alkoholismus) statt, die Maik zwar in vielen Fällen als Meinung anderer lediglich aufgreift, von denen er sich jedoch auch nicht distanziiert. Gerade die äußerliche Beschreibung Tschicks, die Maik als Erzähler liefert, stigmatisiert Tschick nicht nur sozial, sondern kategorisiert Augen- und Schädelform sowie Mimik in biologistischer Art und Weise. Die abschließende Frage, inwiefern hier Figuren agieren, die für Jugendliche mit unterschiedlicher sprachlicher, kultureller, religiöser bzw. ethnischer Herkunft als Identifikationsfiguren fungieren können, ist mit Blick auf das bis hierhin Ausgeführte zu verneinen.

### 3.3. Handlungsentwicklung/Plot

Zur Frage der Handlungsentwicklung bzw. der Entwicklung von Konflikten im Roman lassen sich abschließend drei Bemerkungen im Hinblick auf die von Rösch entwickelten Syndrome machen. Zunächst fällt auf, dass Tschicks unklare Lebenssituation im Sinne des Defizitsyndroms beschrieben wird. Für Tschicks materielle Armut, die an seiner Kleidung und der Plastiktüte, die er als Schultasche benutzt, augenscheinlich wird, für seine soziale Unangepasstheit sowie den angedeuteten Alkoholmissbrauch, werden letztlich keine Begründungen geliefert. Sie rufen stattdessen das „Portfolio russischer Stereotype“<sup>31</sup> auf, so dass beispielsweise der angedeutete Kontakt zur Russenmafia keiner weiteren Begründung bedarf.

Tschicks Bedeutung für Maik und für den Roman ist die eine „Entwicklungshelfers“.<sup>32</sup> Dank Tschick erlebt Maik einen „tolle[n] Sommer [...] [den] beste[n] Sommer von allen“ (*Tschick*, 254). Dabei ist es Tschicks kriminelle Energie, welche die Reise in Gang setzt und am Laufen hält: Er taucht mit dem gestohlenen Lada bei Maik auf und fährt diesen auch über weite Strecken der Reise. Im Sinne des Abenteurersyndroms ist es hier also ausschließlich das Leben Tschicks, das die Kulisse für Maiks Abenteuer darstellt.

Zu dieser Lesart passt der bereits erwähnte Schluss des Romans: Während Maik, der von zwei Polizisten zur Befragung aus dem Unterricht geholt wird, an sozialem Prestige gewinnt und schließlich sogar die Aufmerksamkeit seiner heimlichen Liebe Tatjana auf sich zieht, verschwindet Tschick in einem geschlossenen Heim, in dem er zunächst keinen Besuch empfangen darf, so dass seine Perspektive auch am Ende des Romans fehlt. Zu Recht kann man in Bezug auf dieses Ende mit Heidi Rösch fragen: „Warum ist es nicht anders herum? Warum

<sup>31</sup> Hoge-Benteler (2015: 36).

<sup>32</sup> Rösch (2015: 29).

rückt nicht Tschick in die Mitte der Gesellschaft vor, mit oder ohne Maik?<sup>33</sup> Eine mögliche Antwort lautet: Dies entspricht nicht dem Anliegen des Romans, der Maiks, nicht jedoch Tschicks Sommer schildert.

#### 4. Fazit

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“. Unter einem psychologischen Blickwinkel betrachtet, stellt sich die Frage, ob die „die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Zielgruppe angemessen berücksichtigt“ werden. In ästhetischer Hinsicht geht es nicht zuletzt um die Frage, ob Werke ästhetischen Ansprüchen genügen, die gemeinhin an Literatur angelegt werden.<sup>34</sup> Im Hinblick auf die Vermittlung von Kenntnissen, Normen und Werten und die dieser Vermittlung angemessenen Berücksichtigung jugendlicher Bedürfnisse stellt sich die Frage, wie mit den offensichtlichen rassistischen Stereotypisierungen im Text umgegangen werden kann. Wie kann im Deutschunterricht eine Auseinandersetzung mit dem Text angeleitet werden, die zu einer Reflexion über die Entstehung von stereotypen Zuschreibungen führt? Wie kann die Komik des Textes auf einer Ebene erschlossen werden, auf der sie ein subversives Potential entfaltet und nicht beim bloßen Verlachen sozial, kulturell oder sexuell stigmatisierter Gruppen stehen bleibt? Wie kann LehrerInnen im Deutschunterricht die beschriebene Abstraktion von den im Text auftretenden Zuschreibungen wie „Russengrinsen“ (82) oder „Mongolenschlitze“ (129) gelingen, ohne dass dies bei Jugendlichen russischer oder asiatischer Herkunft negative Emotionen hervorruft, die letztlich eine Auseinandersetzung mit dem Buch blockieren? Antworten auf diese Fragen sollten die zahlreich publizierten Unterrichtsmaterialien und Lektüreschlüssel bereithalten, die diesbezüglich kritisch auszuwerten wären. Ein erster Blick lässt indes Zweifel darüber entstehen, dass eine unterrichtliche Aufbereitung des Textes in der Lage ist, SchülerInnen interkulturelle Kompetenz, „die sich im verständigen und souveränen Umgang mit dem kulturell Anderen zeigt“<sup>35</sup>, zu vermitteln.

---

<sup>33</sup> Ebd.

<sup>34</sup> O'Sullivan/ Rösler (2013: 27).

<sup>35</sup> Vgl. 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](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (26.01.2020).

## Bibliografie

- Abraham Ulf, Kepser Matthias (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Alter Grit (2016): Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In: Rückl Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, New York, 50–61.
- Hoge-Benteler Boris (2015): Metakonstruktion. Zu Möglichkeiten des Umgangs mit problematischen Russland-/Russendarstellungen in der jüngsten deutschen Gegenwartsliteratur am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. In: *kjl & m* 15.2, 33–42.
- Osthues Julian (2016): „Wieder hacke, Iwan?“ Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick*. In: Standke Jan (Hrsg.): *Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Trier, 65–80.
- O’Sullivan Emer, Rösler Dietmar (1999): Stereotypen im Rückwärtsgang. Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in zielsprachigen kinderliterarischen Texten. In: Bredella Lothar, Delanoy Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen, 312–321.
- O’Sullivan Emer, Rösler Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Rauch Marja (2012): *Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze-Velber.
- Rösch Heidi (2000): *Jim Knopf ist (nicht) schwarz: Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler.
- Rösch Heidi (2015): *Tschick und Maik – Stereotype in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: *kjl & m* 15.2, 26–32.
- Westphal Anke (2016): *Bestseller-Verfilmung „Tschick“ trifft das Lebensgefühl des Romans*. Online-Ausgabe der Berliner Zeitung vom 11.09.2016. <https://archiv.berliner-zeitung.de/kultur/film/bestseller-verfilmung—tschick--trifft-das-lebensgefuehl-des-romans-24724068>.
- Wollrad Eske (2014): Rassismus in Kinderbüchern. In: *Sprache – Macht – Rassismus*. Dokumentation der Fachtagung vom 22. Oktober 2014, S. 11–25. [https://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/gender/onlinepublikationen/Duesseld\\_Sprache-Macht-Rassismus-5MB.pdf](https://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/gender/onlinepublikationen/Duesseld_Sprache-Macht-Rassismus-5MB.pdf).
- Zierau Cornelia (2016): „Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.“ Wolfgang Herrndorfs Roman „*Tschick*“ – ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht. In: Standke Jan (Hrsg.): *Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Trier, 81–94.

## Internetquellen ohne Verfasserangabe

- [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)
- [https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL\\_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/Deu\\_Lektuere\\_090215\\_IT.pdf](https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/Deu_Lektuere_090215_IT.pdf)
- [https://web.archive.org/web/20111125080022/http://www.buchreport.de/bestseller/bestseller\\_einzelansicht.htm?tx\\_bestseller\\_pi1%5Bisbn%5D=9783871347108](https://web.archive.org/web/20111125080022/http://www.buchreport.de/bestseller/bestseller_einzelansicht.htm?tx_bestseller_pi1%5Bisbn%5D=9783871347108)

---

<https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/jugendbuch-mittelstufe/herrndorf-tschick>  
<https://www.schule-studium.de/Deutsch/Landesabitur-Deutsch/Tschick-Wolfgang-Herrndorf-Zusammenfassung-Inhalt-Analyse.html>  
[https://www.goethe.de/resources/files/pdf34/Tschick\\_Unterrichtsmaterial.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf34/Tschick_Unterrichtsmaterial.pdf)