

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 22, Nummer 1 (April 2017)

Bedingungen und Ertrag der Erkenntnis kultureller Hybridität in Saša Stanišićs Roman *Wie der Soldat das Grammophon repariert*

Mark-Oliver Carl

Pädagogische Hochschule Weingarten,
Am Kirchplatz 2
88250 Weingarten
E-Mail: carl@ph-weingarten.de

Abstract: Aus transkultureller wie auch aus poststrukturalistischer Perspektive erscheint die Beschäftigung mit Formen von Hybridität in der Chamisso-Literatur geboten. Der vorliegende Beitrag geht zwei unterschiedlichen Suchrichtungen auf der Spur kultureller Hybridität in Saša Stanišićs Roman *Wie der Soldat das Grammophon repariert* nach. Aus kognitiv-didaktischer Perspektive erscheint die Beschäftigung mit dem Zusammenbruch des tito-sozialistischen kulturellen Koordinatensystems des Ich-Erzählers Aleksandar dabei im fremd- wie auch im erstsprachlichen Literaturunterricht ergiebiger als die seinerzeit im Feuilleton dominierende Auseinandersetzung mit evozierten und gegebenenfalls ironisch gebrochenen Balkan-Klischees.

From a transculturalist as well as from a poststructuralist perspective, hybridity in texts of Chamisso literature deserves a closer look. This paper examines two interpretative approaches towards cultural hybridity in Saša Stanišić's novel *Wie der Soldat das Grammophon repariert*. Arguing from a perspective of cognitive didactics, it is shown how looking at the collapse of the cultural normalcy which the first-person narrator, Aleksandar, experiences, can yield greater transcultural learning results in the L2 literature classroom than a discussion of German stereotypes about the Balkans and whether the novel renders them ironically or not.

Schlagwörter: transkultureller Literaturunterricht, kognitive Literaturdidaktik, Kulturtheorie, Differenzbewältigung, Saša Stanišić, Osteuropa, Wende, Jugoslawienkrieg, Migration, Klischees, kulturelle Hybridität, kultureller Zusammenbruch: transcultural literary education, cognitive approaches to literary education, cultural theory, critical cultural awareness, Saša Stanišić, Eastern Europe, transformations post 1989, Yugoslavian War, migration, stereotypes, cultural hybridity, cultural collapse

Mein besonderer Dank gilt Dr. Arno Schneider, ohne dessen Inspiration und Mitwirkung dieser Beitrag nie entstanden wäre.

1. Konjunktur des Hybriden

„Der Begriff Hybridität“, so schreibt Armin Schulz, „scheint sich in der poststrukturalistischen Theoriedebatte und in den Feuilletons zum Modewort zu entwickeln“ (Schulz 2000: 9) – um dann selbst eine *Poetik des Hybriden* zu formulieren. Dieser Hochkonjunktur des Hybriditäts-Begriffs ging eine „positive Umdeutung von Idee und Begriff des Hybriden“ (Papadimitriou & Rosebrock 2014: 3) voraus: vom biologischen Begriff des Zwitterhaften zum Inbegriff kultureller Komplexität. Sie gipfelt in der Position Wolfgang Welschs, der Hybridität in kritische Stellung gegen essenzialisierende Kulturvorstellungen bringt, die er bis zu Johann Gottfried Herder und Samuel von Pufendorf zurückverfolgt (1995: 39-40), und bald zum definitorischen Merkmal von Kultur schlechthin erklärt (Höppner & Welsch 2010: 10).

Welschs Erhebung der Hybridität ins Zentrum seiner transkulturellen Theorie ist bekanntermaßen die Auseinandersetzung der *postcolonial theory* mit dem Hybriden vorausgegangen. Wichtiger Bezugspunkt ist Homi Bhabhas (1994) Theorie eines hybriden dritten Raums, in dem Selbst- und Fremdbestimmungen postkolonialer Identität sich bewegen.

Über die transkulturelle Theorie hat der positiv aufgeladene Hybriditätsbegriff merkliche Wirkung auf die fremd-, zweit- und muttersprachliche Literaturdidaktik ausgeübt, so etwa bei Anja Wildemann (2011: 5) oder bei Werner Wintersteiner (2006), der eine Poetik der Verschiedenheit zum Kern seiner *Transkulturellen Literarischen Bildung* macht. Es leuchtet zweifellos ein, nicht

erst vermeintlich homogene Kulturen im landeskundlichen und im muttersprachlichen Literaturunterricht zu konstruieren und aufeinandertreffen zu lassen, sondern bei der Beschäftigung mit kulturellen Differenzen die Unterschiedlichkeit der Quellen, aus denen sich Identitäten unter den Bedingungen von Globalisierung und Migration immer speisen, konsequent im Blick zu behalten. Chamisso-Literatur liegt als Gegenstand eines Unterrichts, der hybride Konstellationen in den Blick nimmt, nahe. Wenn die Auseinandersetzung mit ihren Hybriditäten jedoch nicht brachial auf die Biographien migrierter Autor*innen als Wandernde zwischen den Welten reduziert werden soll, sind die jeweils unterschiedlich literarisch gestalteten Hybridisierungen einzeln näher zu beleuchten: Was wird auf welche Weise und mit welchem Effekt hybridisiert?

Damit rückt eine ältere, literaturwissenschaftliche Tradition der Beschäftigung mit Hybridität ins Blickfeld: die poststrukturalistische Theorie. Michail Bachtin hob die innovative Dynamik der Hybridität hervor, die aus der Dialogizität von Sprache resultiere und deren gezielte Orchestrierung etwa die literarische Stärke des Romans ausmache (Bachtin 1981: 360-361). Julia Kristeva schrieb der „karnevalesken“ Intertextualität das Potenzial zu, psycho-sozial prohibitive Vereindeutigungskonstrukte – „God, Law, Definition“ (Kristeva 1986: 51) – zu unterlaufen. Roland Barthes schließlich sah die Herrschaft des „Autorgottes“ und die Pflicht zur ideologischen Parteinahme in der irreduzibel pluralen „Echokammer“ ausgeschaltet (vgl. Barthes 1984: 46, 1988: 146). Auf die Zusammenhänge zwischen poststrukturalistischen und transkulturellen Hybriditätskonzepten haben von literaturwissenschaftlicher Seite unter anderem Ortrud Gutjahr (2002: 365) und Michael Hofmann (2006: 26) hingewiesen.

Entsprechend ist eine Didaktik des transkulturell Hybriden, wie sie dem Gegenstand der Chamisso-Literatur angemessen erscheint, gut beraten, sich die von Elisabeth Paefgen (2001) diagnostizierte Schwierigkeit vor Augen zu führen, die bereits der didaktischen Applikation poststrukturalistischer Theorieansätze im Wege stand:

[E]s ist nicht zu übersehen, dass die theoretischen Einsichten [...] nicht „einfach“ sind und in der praktischen Umsetzung nicht selten den literarisch gebildeten wie hermeneutisch grundgeschulten Leser voraussetzen (Paefgen 2001: o.S.).

Solche Lesende kann und darf jedoch weder die Mutter-, noch die Fremd- oder die Zweitsprachendidaktik voraussetzen. Konkret bedeutet dies, dass kulturelle Hybriditätsphänomene erst dann erkannt werden können, wenn Wissen und Vorstellungen über die in Frage gestellten Konstrukte nationalkultureller Identitäten vorhanden sind.

Bevor man Chamisso-Literatur im Unterricht thematisiert, ist deshalb nicht nur eine Sachanalyse der literarischen und kulturellen Hybriditäten geboten. Ebenso erforderlich ist eine didaktische Analyse, die auf den Erkenntnisstand hinsichtlich der Entwicklung komplexer literarischer Rezeptions- und Interpretationsstrategien, wie sie für die Identifikation hybridisierter Elemente und ihrer Hybriditätsrelationen erforderlich ist, zurückgreift.

Verschiedene empirische Studien (Potts, St. John & Kirson 1989; Winkler 2007; Zwaan 1994) haben gezeigt, dass bewusstseinsfähige und hochgradig anpassungsbereite heuristische kognitive Strukturen notwendig sind, um komplexe, interpretationsförderliche Erwartungen sowohl bezüglich der literarischen Gestaltung, als auch der thematisierten kulturellen Identitäten und Weltansichten aufzubauen. Das gilt umso mehr für ihre anschließende Akkomodation an verarbeitete Textinformationen und für die Reflexion auf diese Anpassungsprozesse. Wer Hybridität erkennen soll, benötigt bestimmte kulturspezifische kognitive Schemata – jene Schemata, die durch den hybriden Text herausgefordert werden sollen (Cook 1995; Semino 1997; Strasen 2008).

Was bei einer solchen Sach- und didaktischen Analyse zu beachten ist, soll im Folgenden am Beispiel von Saša Stanišićs 2006 erschienenen Roman *Wie der Soldat das Grammophon repariert* illustriert werden.

2. Über Autor und Textwelt, am Beispiel von Saša Stanišićs Roman *Wie der Soldat das Grammophon repariert*

Wie auch anderen Texten der Chamisso-Literatur, wurde Stanišićs Roman deutlich kulturelle Hybridität zugeschrieben. Dabei setzen Richard Kämmerlings (2006) und Laura Scheifinger (o.J.) die Migrationsgeschichte des Autors in eine sehr enge interpretatorische Beziehung zur Gestaltung des Texts und seiner Figuren, insbesondere des Ich-Erzählers. Eine hybride kulturelle Identität von Ich-Erzähler und Autor wird unter anderem aus Migration und Mehrsprachigkeit hergeleitet.

Auch wenn autobiographische Interpretationen sich angesichts von Namens- und Schicksalsähnlichkeiten geradezu aufzudrängen scheinen, ist hier jedoch Vorsicht geboten, um weder der Gefahr ethnisierender Interpretation und der Reduktion des Autors auf seinen Migrantenstatus, noch der Gefahr narratologischer Nachlässigkeit bei der Vermengung von Erzählinstanzen, implizitem und empirischem Autor zu erliegen.

Der folgende Versuch einer näheren Bestimmung kultureller Hybridität in *Wie der Soldat das Grammophon repariert* beschränkt sich deshalb auf die fiktive Welt im Text und betrachtet die Figuren, die sie bewohnen, ebenso als fiktiv. Die Konzentration auf kulturelle Hybridität in der fiktionalen Textumgebung wirft die Frage nach der Referenzialität auf: Da Stanišić kein Sachbuch, sondern einen Roman geschrieben hat, gibt es im Roman ein fiktives Jugoslawien, ein fiktives Bosnien-Herzegowina und ein fiktives Deutschland. Ist unser Wissen über die realen Länder und ihre kulturellen Gegebenheiten hier überhaupt einschlägig?

Vom Standpunkt der kognitiven Semantik ist diese Frage zu bejahen; John Saeed fasst die Befunde in seinem „general similarity principle“ (Saeed 2015: 385) zusammen: Sofern der Text es zulässt, inferieren wir beim Aufbau von Situationsmodellen aus unseren allgemeinen Schemata. Die Fiktionalitätstheoretikerin Marie-Laure Ryan fasst denselben Gedanken in den Begriffen der Mögliche-Welt-Theorie und stellt das „principle of minimal departure“ (Ryan 1991: 48-60) auf: Wenn es zum Beispiel im fiktiven Bosnienkrieg zu einem Fußballspiel der Kriegsparteien kommt, das in der Realität nie stattgefunden hat, stellen wir uns dennoch den sonstigen Kriegsverlauf und die von ihm in Mitleidenschaft gezogene Gesellschaft und ihre kulturellen Modelle so vor, wie sie unserem Wissen über die reale Geschichte entsprechen. Eine solche Beziehung zwischen fiktiver und realer Kultur erlaubt einerseits literarische Interventionen als abweichende Gestaltungen kultureller Konstellationen und andererseits deren Inbezugsetzung zu tatsächlichen kulturellen Konstellationen.

Doch wie untersucht man die fiktive Textwelt am besten auf kulturelle Hybridität?

3. Eine erste Perspektive auf Hybridität: Das Spiel mit Klischees

Ein Interpretationsschema lässt sich in den Feuilleton-Rezensionen Kämmerlings' (2006) und Iris Radischs (2006) erkennen. Sie identifizieren in *Wie der Soldat das Grammophon repariert* Balkan-Klischees bzw. „Balkanfolklore“, kommen dann aber zu unterschiedlichen Auffassungen, ob Stanišićs Roman diese bloß reproduziert oder doch untergrabe.

Solche Interpretationen suchen in der Gestaltung des Texts nach Positionsbestimmungen des zugewanderten Autors in der Debatte um homogene oder hybride Kulturen. Bietet er seinen Text – gegebenenfalls biographisch authentifiziert – als Beweismittel der Welschschen Emphase kultureller Hybridität und der Kritik der Vorstellung von Nationalkulturen als „Kugeln“ (Welsch 1995: 40-42) an, die homogen und voneinander abgegrenzt seien, durch gemeinsame Rituale und Praktiken, geteilte Geschichten und Werthaltungen konstituiert? Werden Stereotype im Text aufgerufen und anschließend dekonstruiert, wie in diesem Interpretationsschema, so bejaht er die transkulturelle Hybridität zwischen „Abschied und Ankunft“ (Kämmerlings 2006: o.S.).

Nicht nur, aber besonders für den fremdsprachlichen Unterricht ist dieser Interpretationsansatz äußerst voraussetzungsreich. Er erfordert, zum ersten, umfassende Kenntnisse des hiesigen kulturtheoretischen Diskurses einschließlich einer Vertrautheit mit Transkulturalität als abstrakter Kategorie. Er funktioniert, zum zweiten, nur dann, wenn die Lesenden sich bereits mit den in Deutschland verbreiteten Klischees – in diesem Fall über den Balkan – auskennen, denn nur dann können sie Darstellungen der erzählten Welt als solche kategorisieren und schließlich beurteilen, wie der Text mit ihnen umgeht.

Diesen hohen Anforderungen stehen geringe geistige Erträge entgegen: Das transkulturelle Hybriditätsideal muss bereits vorher präsent gewesen sein, es kann also nicht als Lektüregewinn veranschlagt werden. Die Einsortierung eines Romans als pro-transkulturell oder eher als kulturalistisch ist auch von eher geringem Bildungswert. Der Kenntnis deutscher Balkan-Klischees mag das eine oder andere Detail hinzugefügt werden, doch auch hier ist wenig kultureller Erkenntnisgewinn zu erwarten, da Klischees per Definition nicht allzu viele Details aufweisen dürfen und die vorher bestehenden Kenntnisse immerhin zur Identifikation derselben bereits ausreichend gewesen sein müssen. Den vergleichsweise größten Gewinn verspricht die potenziell facettenreiche Erfahrung vielfältiger Möglichkeiten, ironisch mit kulturellen Klischees zu brechen.

4. Eine zweite Perspektive auf Hybridität: fiktive Normalität im Wandel

Ein alternativer Interpretationsansatz könnte nach Brüchen und Umbrüchen in den kulturellen Orientierungsmustern der fiktiven Figuren fragen. Dazu müsste man – ebenfalls ein hoher kognitiver Anspruch – einen entmystifizierten, theoriegesättigten Kulturbegriff wie jenen von Klaus Hansen voraussetzen, demzufolge das Wesen einer Kultur statt in gemeinsamen Praktiken und Überzeugungen in der Bekanntheit der Differenzen besteht, durch die Normalität gestiftet wird:

Man erkennt sofort die verklausulierte Art des deutschen Nationalisten wieder, der sich nicht so keck zu seiner Position bekennt wie der amerikanische Patriot. Man weiß um die Vehemenz des deutschen Antifaschisten, die größer ist als anderswo, und man kann den Pazifismus des fundamentalen Grünen jederzeit vorhersagen. Wir kennen diese Standpunkte, und wenn wir sie hören, wissen wir, dass wir zu Hause sind. [...] Da divergent, tendieren diese

Lebenswirklichkeiten eher zu Feindschaft und Zerfall als zu Harmonie und Zusammenhalt. Der Kitt, der sie trotzdem zur Kohäsion bringt, ist die Vertrautheit der Verschiedenheiten oder, anders formuliert, ihre Normalität. [...] Eine Nationalkultur, das ist [...] ihre wirkungsvollste und tiefste Leistung, definiert Normalität [... Sie bleibt] als bloßes Wissen im Hintergrund (Hansen 2000: 232-233).

Diesem Interpretationsschema folgend, wären die Gedanken und Vorstellungen fiktiver Figuren auf ihr Wissen um die abweichenden Standpunkte und Lebenswirklichkeiten der anderen und auf ihre Orientierungsfähigkeit und Verortung in den spezifischen Differenzkonstellationen der sie umgebenden fiktiven Gesellschaft hin zu untersuchen. In einem zweiten Schritt wäre zu fragen, ob diese Orientierungsmuster bei allen Figuren ähnlich sind und über den Verlauf der Erzählung hin stabil und unverändert bleiben, oder ob sich unterschiedliche Differenzbewältigungsmuster und Umbrüche zeigen.

Aus dieser Perspektive betrachtet, bietet es sich in Stanišićs Roman an, die Verortung des Ich-Erzählers, Aleksandar Krsmanović, in den Differenzkonstellationen des sozialistischen Jugoslawiens, Deutschlands und des Nachkriegs-Bosniens zu untersuchen. Die Konzentration auf den Ich-Erzähler liegt offenbar so nahe, dass fast alle Rezensionen sich ihrer bedienen (vgl. Böttiger 2010; Kämmerlings 2006; Radisch 2006; Scheifinger o.J.). Das Wissen und die Vorstellungen aller anderen Figuren lassen sich nur sehr bruchstückhaft rekonstruieren.

„Zu Hause“ ist Aleksandar Krsmanović nur in den spezifischen Differenzen des sozialistischen Jugoslawiens seiner Kindheit, bei deren Vermittlung sein Opa Slavko die zentrale Rolle spielte:

Über die praktische Umsetzung marxistischer Ideologie, den Selbstverwaltungssozialismus, Titos Außenpolitik oder wie man einen Fisch am besten ausnimmt, hatte ich immer am liebsten mit Opa gesprochen (Stanišić 2008: 75¹).

Das symbolische Zentrum dieser Normalität ist (Josip Broz) Tito (73-79). In dieser Differenzkonstellation, an deren Artikulation Aleksanders Mutter beruflich mitwirkt („Sie schreibt die Reden für die Sekretäre und den Präsidenten des Lokalkomitees, diese Hohlköpfe“ (75)), steht der kindliche Aleksandar, der sich als „Chefgenosse“ (23) bezeichnet, als treuer Pionier „sozialistisch aufrecht“ (79), auf Seiten des „Bundes der Kommunisten Jugoslawiens“ (74), auf Seiten Titos und der Partisanen der Filme, die Aleksandar in seiner Kindheit in endlosen Wiederholungen im Fernsehen sieht (76), auf Seiten Karl Marx` (73-74), aus dessen *Kapital* er bockig im Unterricht von Lehrer Nicht-mehr-Genosse-Fazlagić zitiert (79-80), und der Blockfreien Staaten. In den Partisanenfilmen und im Geschichtsbuch sind der bekannte Gegner „die Ustaschas [...], die Nazis und die Tschetniks und die Mussolinis und überhaupt alle, die etwas gegen Jugoslawien und die Freiheit hatten“ (53). In der ebenfalls medial (über das Fernsehen) vermittelten Gegenwartsgeschichte gehört dazu offenbar Westdeutschland, das der junge Aleksandar – ein Zitat der Fernseh-Nachrichten? – als das „schlechtere Deutschland“ bezeichnet:

Im besseren Deutschland ist eine Wand umgefallen und ab jetzt gibt es nur noch das schlechtere Deutschland. [...] Weil die Wand im besseren Deutschland umgefallen ist, kommt alles Schlimme zu uns! (174)

Auch wenn bei Aleksanders erstem kulturellen Koordinatensystem kindliche Gut-Böse-Dichotomien wie auch reale Gleichschaltungsmechanismen mitzuwirken scheinen, zeichnet es sich dennoch nicht durch übertriebene Schwarz-Weiß-Malerei aus. Aleksandar stellt klar, dass er sich lieber mit seinem Opa als mit seiner Mutter über Politik unterhält; er nimmt Parteiversammlungen als Angelegenheit „zänkisch[er]“ alter Männer, die „den Zeiten früher“ (77) nachtrauern, wahr. Onkel Bora, der das schlechtere Westdeutschland für seine Häuser, Verkehrsführung, „Lothar Matthäus und Tanpons, die Tante Taifun passen“ lobt, wird von Aleksandar nicht als Klassenfeind abgestempelt; er bezeichnet ihn stattdessen als „der Gasterbeiter, wie ihn jede Familie braucht“ (174).

Nur in einer Episode, als der italienische Ingenieur Francesco von den Višegradern der Homosexualität bezichtigt wird, erweist sich dieses kulturelle Koordinatensystem für Aleksandar als unzulänglich. Die Tabuisierung spiegelt sich in wiederholten Platzhaltern: „so etwas“ und „nicht gedacht“ (192), und über das Tabuthema hat Aleksandar wenig nachgedacht; er bemerkt seine unreflektierte Verwendung des Schimpfworts „Schwuchtel“ (194). Die Schublade, in die sein italienischer Freund gesteckt wird – auch von ihm selbst – erscheint Aleksandar unangemessen; zugleich vermag er mit seinem kindlichen Horizont nicht aus der heteronormativen Normalität auszubrechen. Daraus resultiert Wut und Scham, die auch gegen sich selbst gerichtet ist:

Meine Wut war jetzt etwas mit Maul und Fangzähnen und Klauen und hing, kopfüber schaukelnd, in meiner Kehle [...]. Alles, was die Leute über Francesco sagten und dachten, und alles, was ich selbst dachte, ließ das Schamherz lauter schlagen (193-194).

Von dieser Ausnahme abgesehen, funktioniert dieses kulturelle Koordinatensystem in Aleksanders Kindheit jedoch und vermag ihm die nötige Orientierung zu stiften. Dann aber kommt der zuerst von Lehrer Fazlagić verkörperte „gesellschaftlich-politische Ideologiewechsel“ (80). Für Aleksandar bedeutet er den totalen und ersatzlosen Zusammenbruch jeglicher Normalität. Er nimmt sich vor, „die Bedeutung der Ausdrücke [...] politischer Ideologiewechsel beziehungsweise Umbruch genauer unter die Lupe zu nehmen“ (ebd.), scheint damit aber keinen Erfolg erzielt zu haben. Aleksanders Nationalkultur hört auf zu funktionieren, und in den kommenden, von Gewalt gezeichneten Differenzkonstellationen vermag sich Aleksandar nicht mehr zu orientieren:

Carl, Mark-Oliver (2017), Bedingungen und Ertrag der Erkenntnis kultureller Hybridität in Saša Stanišićs Roman *Wie der Soldat das Grammophon repariert*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 36-43. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Es gibt ein Dazugehören und ein Nichtdazugehören, plötzlich ist die Veranda dem Schulhof gleich, auf dem mich Vukoje Wurm gefragt hat: was bist du eigentlich? Die Frage klingt nach Ärger, und ich wusste die richtige Antwort nicht [...] ich hielt [...] die Erklärung meiner Mutter für einen Witz. Ich bin ein Gemisch. Ich bin ein Halbhalb. Ich bin Jugoslawe – ich zerfalle also (52-53).

Seine Orientierungslosigkeit zeigt sich wiederholt darin, dass Aleksandar die mit dem Bürgerkrieg anbrechende Neukonstellation (z.B. Wer kämpft warum gegen wen mit welchem Ziel?) nicht mit ähnlich abstrakten, kategorisierenden Begriffen zu fassen vermag, wie er dies noch innerhalb der Nationalkultur des Tito-Jugoslawiens (frühreif und geradezu übereifrig) problemlos vermocht hatte. Aleksandar weigert sich sogar explizit, sich auf die Suche nach dem neuen Orientierungsrahmen zu machen:

Folgende Fragen stelle ich nicht:

Wer schießt?

Wer schießt auf wen?

Warum? [...]

Wer verteidigt uns? (288)

Als erwachsener Heimkehrer erkennt Aleksandar zwar widerwillig die ethnisch definierten Differenzrelationen im neuen Gebilde „Bosnien-Herzegowina“, wie man an seinem ängstlichen Schweigen auf die Fragen des dicken Polizisten Pokor hin erkennt, aber er weigert sich, diese Neukategorisierungen anzunehmen:

Herr Pokolj ist auf dem Platz der Befreiung, der heute nicht mehr so heißt, sondern den Namen eines Königs oder Helden trägt, wieder nur Pokor und steckt in der blauen Polizistenuniform. [...] Du bist Aleksandar, oder? Er wiederholt den Vornamen meines Vaters und sagt auch den meiner Mutter, er sagt ihn zweimal, das zweite Mal ist es eine Frage. Und ich müsste sofort Ja sagen. Ich müsste ihren Namen sofort und mit fester Stimme wiederholen, müsste den schönen, arabischen Namen meiner Mutter stolz bejahen und [...] ich müsste Pokor ins Gesicht sagen, es sei eine Ungeheuerlichkeit, dass Mörder in diesem Land nicht nur frei herumlaufen dürfen, sondern auch noch eine Polizeiuniform tragen (280-281).

Aleksandar will weder sich, noch seine Mutter ethnisch-religiös definieren lassen; er will den Polizisten Pokor über dessen „mutmaßliche“ Gräueltaten, die im Nachkriegsbosnien ungesühnt bleiben, definieren. Aleksandar empfindet Scham, sich nicht offen gegen die Menschenschubladen der ethnisch gesäuberten Nationalkultur auszusprechen, doch im Stillen dauert seine Verweigerung, die neue kulturelle Kartographie des ehemaligen Jugoslawiens zur Kenntnis zu nehmen, an, wie das Ignorieren des Namens des „Königs oder Helden“, nach dem der Platz der Befreiung inzwischen benannt ist, ebenso zeigt wie die konsequente Nichtthematisierung der Religion, die das Zentrum der neuen Differenzkonstellationen darstellt. Anstatt sich dem Kulturwandel anzupassen, trauert Aleksandar der verlorenen Normalität nach, in der religiöse Konnotationen von Namen Menschen noch nicht zu Feinden gemacht hatten: Der erwachsene Aleksandar träumt von der „Mischfrau“ „Asijamarija“ (303), die einen muslimischen und einen christlichen Namen in sich vereint.

Wenn Aleksandar aber nicht kulturell im Nachkriegsbosnien anzukommen vermag oder beabsichtigt, zeigen sich im Roman dann wenigstens Indizien einer „Ankunft“ (Kämmerlings 2006) in den spezifisch deutschen Differenzkonstellationen?

Auch hierfür gibt es wenige Indizien. Aleksandars Gewandtheit in der deutschen Gesellschaft beschränkt sich auf den Alltag des gesellschaftlich Nebensächlichen: Fußballvereine und -toto, Kaufhäuser, Straßen. Wo abstrahiert wird, überwiegt der befremdete Blick; wer im Roman Nationalklischees sucht, sollte nicht von der Darstellung deutscher Bürokratie schweigen: „Heute wurden wir für Deutschland erlaubt“ (135). Textpassagen, die von einer Positionsannahme Aleksandars in deutschen Debatten zeugen würden, wie sie sich für seine jugoslawische Kindheit zuhauf finden, fehlen jedenfalls.

In der Gestalt des Ich-Erzählers Aleksandar zeigt sich, diesem Interpretationsansatz zufolge, in *Wie der Soldat das Grammophon repariert* kulturelle Hybridität nicht positiv in einer Vermengung unterschiedlicher kultureller Deutungshorizonte, sondern dramatisch im ersatzlosen Verlust einer Normalität und Orientierungsfähigkeit, die nicht durch einen Migrationsprozess hervorgerufen wird, sondern durch den Zerfall einer Gesellschaft, die ihm vorausgeht. Der erwachsene Ich-Erzähler beginnt, sich selbstbestimmt aus unterschiedlichen Quellen neue universalethische Ordnungskategorien aufzubauen, doch er leidet unter dem Verlust der Zugehörigkeit zu einem „Superkollektiv“ (Hansen 2000: 232):

Mir fehlt alles, um meine Geschichte als einer von uns zu erzählen: [...] Und die Wahrheiten, sie fehlen mir am meisten, solche Wahrheiten, in denen wir nicht mehr Zuhörer und Erzähler sind, sondern Zugeber und Vergeber (Stanišić 2008: 311).

Eine solche kulturbezogene Interpretation erfordert zum einen die Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung eines Hansenschen Kulturbegriffs, zum anderen zumindest grobe Kenntnisse der großen ideologischen Auseinandersetzungen des 20. Jahrhunderts und der jugoslawischen Geschichte. Ersteres ist, um ein Beispiel aus dem Feuilleton herauszugreifen, im Falle von Iris Radischs Interpretation nicht gegeben, die keinen Sinnzusammenhang zwischen Aleksanders Orientierungsverlust und seinem Begriffsmangel bei der Beschreibung der Bürgerkriegs- und Post-Bürgerkriegs-Konstellationen herstellt:

die Undurchsichtigkeit und Entrücktheit des Krieges, die in dieser manieriert kindischen Erzählhaltung beschlossen liegt, entspricht durchaus dem diffusen Gefühl, das der westeuropäische Betrachter bis heute mit diesem Krieg verbindet. Wer da eigentlich gegen wen war und ob das Ganze nicht nur eine auf ewig unaufklärbare, rätselhafte Kinderei darstellte, scheint bis heute nicht feststellbar zu sein. Der Roman von Saša Stanišić bestätigt diese nebulöse Ansicht auf rührend kindsköpfige Art und Weise (Radisch 2006: 59).

Letzteres darf bei vielen Lernenden ebenfalls nicht vorausgesetzt werden, doch lassen sich solche Lücken möglicherweise durch informierende Sachtexte leichter schließen als dies für die Vorstellungen der Fall ist, die Lernende benötigen, um deutsche Balkanklischees und ihre Brechung zu erkennen. Als Gewinn einer solchen Interpretation winkt das Verständnis des schockartigen Verlusts, den radikale gesellschaftliche Umbrüche wie der Zerfall Jugoslawiens hervorrufen können und der auch heute die Lebensgeschichten von Millionen von Menschen weltweit bezeichnet.

5. Vergleich und Ausblick

Blickt man unter die autobiographische Oberfläche, nimmt kulturelle Hybridität zahlreiche Formen an. In Stanišićs Roman *Wie der Soldat das Grammofon repariert* lässt sie sich auf unterschiedliche Weise entdecken. Dazu ist jedoch nicht nur die Bereitschaft gefordert, vertraute Orientierungsmuster in Frage zu stellen, sondern überhaupt erst einmal die Fähigkeit, die hybridisierten Elemente und Konstellationen zu identifizieren. Unterschiedliche Hybriditätsphänomene dieses Romans stellen stark voneinander abweichende Anforderungen an die Rezipierenden, die sie entdecken wollen oder sollen. Ebenso unterschiedlich fallen auch die Denkanstöße aus, die von den hybriden Konstellationen ausgehen. Hohe Anforderungen müssen dabei nicht mit hohen Erträgen korrelieren.

So stellt etwa das im Feuilleton etablierte Interpretationsschema, das im Roman des Chamisso-Preisträgers Stanišić nach (deutschen!) Balkan-Klischees sucht, um anschließend den Grad transkulturellen Bewusstseins am Umgang mit ebendiesen Klischees zu messen, sehr hohe Anforderungen an Lernende vor allem im fremdsprachlichen Literaturunterricht, verspricht jedoch wenig interessante Denkanstöße.

Zugänglicher und zugleich produktiver verspricht eine Analyse der innerfiktionalen hybridisierten Differenzbewältigungsmuster zu sein, die für den Ich-Erzähler Aleksandar Krsmanović Normalität stiften – beziehungsweise versagen. So wird erkennbar, dass der bedeutsame Umbruch nicht die Migration von Jugoslawien/Bosnien nach Deutschland ist, sondern das Ende des sozialistischen Jugoslawiens und seine Substitution durch ethnisch-religiösen Hass, Krieg und Zersplitterung. Sie wird als schockartige Implosion der Normalität gezeichnet, an deren Stelle indiskutable, gewaltgeborene, trennende und gegeneinander aufhetzende Differenzordnungsmuster getreten sind – eine Veränderung, der sich der Ich-Erzähler hilflos zu verweigern versucht, für deren Bewältigung ihm jedoch die übergreifenden Orientierungsmuster – bis hin zu den sprachlichen Begriffen – fehlen.

Letztgenanntes literarisches Sinnkonstruktionspotenzial ist – zumindest im Verbund mit dem Geschichts- und Politikunterricht – leichter zugänglich. Durch die Kontrastierung mit einem anderen Text der Chamisso-Literatur, etwa mit Herta Müllers *Der Fuchs war damals schon der Jäger*, ergeben sich Möglichkeiten, weiter ausdifferenzierte Vorstellungen zu entwickeln von der Bedeutung, die die Umbrüche in der östlichen Hälfte Europas am Ende des 20. Jahrhunderts für ihre vielen unterschiedlichen Bewohnenden hatten, von denen nicht wenige heute in deutschsprachigen Ländern leben.

6. Literaturverzeichnis

- Bachtin, Michail (1981), *The Dialogic Imagination*. Übersetzt und hrsg. von Michael Holquist. Austin: Texas UP.
- Barthes, Roland (1984), *Die Lust am Text*. Übersetzt von Traugott König. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barthes, Roland (1988), *The death of the author. Image, Music, Text*. Übersetzt und hrsg. von Stephen Heath. 18. Aufl. New York: Hill & Wang.
- Bhabha, Homi (1994), *The Location of Culture*. London: Routledge.

- Böttiger, Helmut (2010), Als alles gut war – vor dem Krieg. *Süddeutsche Zeitung*, 17.05.2010 [Online unter <http://www.sueddeutsche.de/kultur/wie-der-soldat-das-grammofon-repariert-als-alles-gut-war-vor-dem-krieg-1.799412>. 26.05.2015].
- Cook, Guy (1995), *Discourse and Literature. The Interplay of Form and Mind*. Oxford: Oxford UP.
- Gutjahr, Ortrud (2002), Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Benthien, Claudia & Velthen, Heinz R. (Hrsg.), *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek: Rowohlt, 345-369.
- Hansen, Klaus P. (2000), *Kultur und Kulturwissenschaft*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Hofmann, Michael (2006), *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Höppner, Christian & Welsch, Wolfgang (2010), Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuß werden. *Musikforum* 8, 8-12.
- Kämmerlings, Richard (2006), Als die Fische Schnurrbart trugen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 03.10.2006 [Online unter <http://www.faz.net/aktuell/wie-der-soldat-das-grammofon-repariert-von-sa-a-stani-ic-als-die-fische-schnurrbart-trugen-1380564.html> 24.05.2015].
- Kristeva, Julia (1986), Word, dialogue and novel. *The Kristeva Reader*. Übersetzt und hrsg. von Toril Moi. New York: Columbia UP, 34-62.
- Paefgen, Elisabeth (2001), Alte Literatur, neue Theorien und der Unterricht. Über ein literaturdidaktisches Spannungsverhältnis. *IASL* [Online unter http://www.iaslonline.de/index.php?vorgang_id=2310. 29.06.2015].
- Papadimitriou, Marina & Rosebrock, Cornelia (2014), Identitätswürfe in der Differenz. Thema eines transkulturellen Literaturunterrichts. *Leseräume* 1, 1-14 [Online unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2014/04/Papadimitriou-Rosebrock-identit%C3%A4tsentw%C3%BCrfe-2014-1.pdf>. 29.06.2015].
- Potts, George R.; St. John, Mark F. & Kirson, Donald (1989), Incorporating new information into existing world knowledge. *Cognitive Psychology* 21: 3, 303-333.
- Radisch, Iris (2006), Der Krieg trägt Kittelschürze. *Die Zeit*, 06.10.2006, 59.
- Ryan, Marie-Laure (1991), *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory*. Bloomington: Indiana UP.
- Saeed, John I. (2015), *Semantics*. 4. Aufl. London: Wiley.
- Scheifinger, Laura (o.J.), Kriegstexte: Kindertexte. Eine Lektüre der Romane von Saša Stanišić, Nenad Veličković und Bora Ćosić. *Textfeld Suedost* [Online unter <http://www.textfeldsuedost.com/kulturwissenschaft/kriegstexte-kindertexte>. 26.05.2015].
- Schulz, Armin (2000), *Poetik des Hybriden. Schema, Variation und intertextuelle Kombinatorik in der Minne- und Aventureepik*. Berlin: Schmidt.
- Semino, Elena (1997), *Language and World Creation in Poems and Other Texts*. London: Longman.
- Stanišić, Saša (2006), *Wie der Soldat das Grammofon repariert*. München: Luchterhand.
- Stanišić, Saša (2008), *Wie der Soldat das Grammofon repariert*. München: btb.
- Strasen, Sven (2008), *Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle*. Trier: WVT.
- Welsch, Wolfgang (1995), Transkulturalität. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45: 1, 39-44.
- Wildemann, Anja (2011), Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule. Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 1-11 [Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Wildemann.pdf>. 21.05.2015].
- Winkler, Iris (2007), Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 22, 71-88.
- Wintersteiner, Werner (2006), *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: Studienverlag.
- Zwaan, Rolf (1994), Effects of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20, 920-933.

Anmerkung

¹ Hier und um Folgenden zitiert nach Saša Stanišić (2008): *Wie der Soldat das Grammophon repariert*. München: btb.