universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Motiv des Coming-of-Age im postkolonialen Roman“

verfasst von / submitted by

Marina Ninić, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 870
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Vergleichende Literaturwissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Norbert Bachleitner

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis 2
Einleitung 3
Postkolonialismus als literaturwissenschaftlicher Terminus 7
„Postkoloniale“ Literatur 8
Das Problem der Homogenisierung 13
Ein Ausblick 16
Coming-of-Age im postkolonialen Roman 18
Die Problematik der Sprache 32
„The Empire Writes Back“: Strategien zur Verwendung von Sprache im postkolonialen Kontext 39
Der Aspekt der Sprache in den gewählten Literaturbeispielen 42
Die postkoloniale Identität und das Coming-of-Age Motiv 58
Die Identitätsentwicklung bei den ProtagonistInnen der gewählten Romane 60
Purple Hibiscus 60
Nervous Conditions 68
Annie John 75
Abeng 80
Where We Once Belonged 89
Conclusio 98
Bibliographie 100
Abstract 104

Einleitung

Das Ziel dieser Masterarbeit ist die Untersuchung des Coming-of-Age Motivs im postkolonialen Roman anhand von fünf Literaturbeispielen. Die dafür ausgewählten Bücher sind „Purple Hibiscus“ (2003) von Chimamanda Ngozi Adichie, „Where We Once Belonged“ (1996) von Sia Figiel, „Nervous Conditions“ (1988) von Tsitsi Dangarembga, „Annie John“ (1985) von Jamaica Kincaid und „Abeng“ (1984) von Michelle Cliff.

Im ersten Kapitel wird auf das literaturwissenschaftliche Konzept des Postkolonialismus eingegangen. Um besser damit arbeiten zu können, soll der Begriff der postkolonialen Literatur so gut wie möglich eingegrenzt werden. Bei der Auseinandersetzung mit einem so weitgefächerten literaturwissenschaftlichen Konzept wie diesem, ist es besonders wichtig, möglichst klar zu definieren, wofür ein solcher „umbrella term“ (McLeod 2000: 3) wie „postkoloniale Literatur“ stehen kann, was seine Vor-und Nachteile sind und wie sich eine generalisierende Anwendung des Konzepts vermeiden lässt. Außerdem soll auf bestimmte Aspekte der Postkolonialen Theorie eingegangen werden, die für die Analyse der gewählten Romane nützlich sein können.

Das zweite Kapitel widmet sich einer generellen Untersuchung des Coming-of-Age Motivs in der postkolonialen Literatur, in welcher es oft als inhaltliches Hauptmotiv verwendet wird. Das Kapitel geht der Frage nach, warum dies der Fall ist, und welche symbolische Bedeutung dahinter stecken könnte.

Meiner Meinung nach dient das Motiv des Coming-of-Age im postkolonialen Roman der Auseinandersetzung mit dem Thema der Identitätsbildung im Spannungsfeld von Kolonisatoren und Kolonialisierten. Adoleszente postkoloniale Charaktere finden sich oft in einem Zwiespalt der Kulturen, wobei hinzukommt, dass eine der Kulturen, nämlich die des Kolonisators, als „wahre“ Kultur dargestellt wird, während es zu einer Abwertung der indigenen Kultur kommt. Den Prozess der Identitätsentwicklung literarischer Figuren, der unter diesen Voraussetzungen stattfindet anhand bestimmter Literaturbeispiele zu analysieren, ist eines der Hauptanliegen dieser Arbeit.

Ebenso kann das Coming-of-Age Motiv im postkolonialen Kontext auch als nationale Allegorie auf eine Nation auf dem Weg in die Unabhängigkeit gelesen werden. Wie das Heranwachsen einer literarischen Figur und die damit einhergehende Emanzipation und Neuorientierung, „wächst“ demnach auch die Nation (vgl. Gunning 2013: 81).

Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den fünf repräsentativ gewählten Literaturbeispielen. Sie haben mehrere Gemeinsamkeiten und können, sowohl thematisch als auch literaturhistorisch, als „postkolonial“ bezeichnet werden – sofern es überhaupt möglich ist, einen Roman mit diesem Etikett zu versehen. Natürlich sind sie nicht nur postkolonial. In dieser Analyse steht jedoch der postkoloniale Aspekt im Vordergrund, genauer gesagt das Motiv des Heranwachsens im postkolonialen Kontext.

„Purple Hibiscus“ von Chimamanda Ngozi Adichie und „Nervous Conditions“ von Tsitsi Dangarembga sind einander in vieler Hinsicht ähnlich. Beide behandeln das Erwachsenwerden eines Mädchens in zum Teil entkolonialisierten afrikanischen Ländern. Adichies Roman spielt in Nigeria in der Zeit nach der Erlangung der Unabhängigkeit und dem Bürgerkrieg, die von Staatsstreichen und Unruhen geprägt ist. Dangarembgas „Nervous Conditions“ ist etwas früher angesetzt, zu einer Zeit, in der Simbabwe noch eine britische Kolonie namens Rhodesien ist. Beide Protagonistinnen, obwohl aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten, müssen gegen Widrigkeiten ankämpfen, die ihren Ursprung zum großen Teil in der kolonialen Geschichte ihrer Herkunftsländer haben, wie auch gegen ein patriarchales Gesellschaftssystem, dessen Auswüchse in prä-kolonialen, kolonialen und post-kolonialen Gesellschaften zu finden sind. Die Romane zeichnen sich außerdem durch eine intensive Auseinandersetzung mit postkolonialen Theorien und postkolonialer Literaturgeschichte aus. Dies mag unter anderem daran liegen, dass sowohl Adichie als auch Dangarembga international verwurzelte Autorinnen sind und ihre akademischen Ausbildungen in verschiedenen Ländern erhalten haben.

„Where We Once Belonged“ ist der 1996 erschienene Debütroman der samoanischen Autorin Sia Figiel. Auch hier ist das Thema der Identitätsbildung vorherrschend, im Spannungsfeld zwischen der samoanischen Kultur und sogenannten „westlichen Werten“. Figiel setzt sich insbesondere mit der in ihrem Ursprung europäischen Form des Romans auseinander und vermischt diese Erzählform mit Elementen aus der samoanischen Literaturtradition.

Auch in den Romanen „Annie John“ von Jamaica Kincaid und „Abeng“ von Michelle Cliff ist die Suche nach einer eigenen Identität das dominante Narrativ. Die Werke sind knapp nacheinander erschienen (1984 und 1985) und behandeln das Erwachsenwerden eines Mädchens im (noch) kolonialen karibischen Raum (Antigua und Jamaica), sie unterscheiden sich jedoch sehr in ihrer Bearbeitung des Themas. Kincaid wählt eine äußerst persönliche und

teils autobiographische Herangehensweise, die in der ersten Person geschrieben und stark in der Gedanken- und Gefühlswelt der Protagonistin verankert ist. Cliffs „Abeng“ wiederum ist der einzige der hier behandelten Romane, der nicht in der Ich-Form erzählt wird. Die Autorin verknüpft verschiedene, zeitlich weit entfernte Handlungsstränge miteinander, um die dominante koloniale Geschichtsschreibung zu unterlaufen und ein alternatives Narrativ zu kreieren. Sie verflicht die Haupterzählung vom Heranwachsen eines karibischen Mädchens mit der jahrhundertelangen Geschichte der jamaikanischen Sklavenaufstände, die von kolonialen Historikern totgeschwiegen wurde.

Da alle gewählten Bücher in englischer Sprache verfasst wurden, obwohl diese Sprache in den Herkunftsländern der Texte erst durch die Kolonisierung als Amts- und Bildungssprache zwangsinstalliert wurde, wird zuerst dem Aspekt der Sprache Aufmerksamkeit gewidmet. Die Diskussion, in welcher Sprache Literatur verfasst werden soll, hat in der Postkolonialen Theorie eine lange Tradition. Grob zusammengefasst kann man von zwei ideologischen Lagern sprechen: Auf der einen Seite die Verteidiger der Verwendung der englischen Sprache, also der Sprache des Kolonisators; auf der anderen Seite die Verfechter der indigenen Nationalsprachen, die Englisch als Literatursprache ablehnen. Die prominentesten Stimmen dieser Diskussion sind Chinua Achebe und Ngũgĩ wa Thiong’o, doch auch Aimé Césaire und Frantz Fanon haben sich bereits früh mit dem Aspekt der Sprache in der postkolonialen Literatur beschäftigt.

Die gewählten Literaturbeispiele sind literaturgeschichtlich gesehen junge Werke. Die zwei ältesten Romane stammen aus dem Anfang der 1980er Jahre, der jüngste aus 2003. Wie wir sehen werden, sind der Aspekt der Sprache und die damit verbundenen ideologischen Positionen jedoch nach wie vor äußerst relevant für AutorInnen aus Herkunftsländern mit kolonialer Geschichte.

Das vierte Kapitel widmet sich der Analyse der fünf Romane. Der Fokus liegt dabei auf der Ausarbeitung des Coming-of-Age Motivs und den damit in Zusammenhang stehenden Themen. Das wichtigste Thema aller fünf Romane ist die Entwicklung einer eigenen Identität im Spannungsfeld von kolonialen Ideologien und einer kolonialen oder post-kolonialen Realität. Für viele Figuren verläuft diese Identitätsfindung äußerst schmerzhaft und mit teils fatalen Folgen. Eine große Rolle spielt das koloniale Schulsystem, in welchem den SchülerInnen koloniale Ideologien eingebläut werden. Die permanente Abwertung der

eigenen Kultur und die Vormachtstellung der Werte der Kolonialmacht führen bei vielen ProtagonistInnen schließlich zu Widerstand. Doch Widerstand allein reicht nicht aus, um eine eigene Identität zu entwickeln. Die Charaktere stehen gewissermaßen zwischen zwei Welten, da auch die Besinnung auf eine prä-koloniale Kultur keine wirkliche Lösung darstellt. Dies ist das Spannungsfeld, in welchem sich die Figuren eines postkolonialen Coming-of-Age Textes befinden. Durch eine sorgfältige Analyse der Literaturbeispiele soll herausgearbeitet werden, wie die Autorinnen diese Problematik der Identitätsfindung behandeln und welche Lösungsansätze sie ihren ProtagonistInnen anbieten.

Postkolonialismus als literaturwissenschaftlicher Terminus

Die vorliegende Arbeit untersucht das Motiv des Coming-of-Age anhand bestimmter postkolonialer Romane. Doch was ist überhaupt ein postkolonialer Roman? In diesem Kapitel soll versucht werden, den Begriff der postkolonialen Literatur zu definieren und eventuelle Probleme bei der Auseinandersetzung mit demselben zu erkennen. Bei der Beschäftigung mit postkolonialen Theorien stößt man relativ schnell auf grundlegende Fragen, die deutlich machen, dass das Konzept des Postkolonialismus keineswegs einheitlich gestaltet ist. Auch über die Definition von postkolonialer Literatur herrscht in der zeitgenössischen Forschung kein Konsens. Wir wollen trotzdem versuchen, so nah wie möglich an den Kern der Thematik zu gelangen.

Die einfachste Definition von Postkolonialismus ist wohl die historische: Postkolonialismus bezeichnet die Zeit nach dem Ende der kolonialen Besetzung einer Region. Diese koloniale Besetzung wird meistens mit der Besetzung durch westliche Imperien gleichgesetzt. So weit, so simpel und so unbrauchbar für unsere Zwecke. Denn abgesehen von der historischen Bezeichnung, die rein chronologisch definiert ist, ist Postkolonialismus auch ein theoretisches, man könnte sagen, philosophisches Konzept. Dahinter steht der Versuch, sich mit den kulturellen Folgen der Kolonialisierung auseinanderzusetzen und der dominanten Geschichtsschreibung und Identitätspolitik der Kolonialmacht etwas entgegenzustellen. Denn Kolonialismus manifestiert sich nie nur in der Eroberung und Besetzung eines bestimmten geographischen Gebiets. Er hinterlässt seinen Stempel überall, sowohl in der Kultur der Kolonisatoren als auch in der Kultur der Kolonialisierten. Er ist nicht das entscheidende Definitionskriterium einer Kultur, doch sein Einfluss auf dieselbe darf keineswegs unterschätzt werden - egal, wie lange die Zeit der Besetzung angedauert hat.

Postkoloniale Literatur sollte nicht mit dem historischen Terminus „post-kolonial“, also der Zeit nach einem Ende der kolonialen Besetzung, gleichgesetzt werden - weshalb die verschiedenen Schreibweisen für diese Arbeit essentiell sind. Ein postkolonialer Roman kann in der post-kolonialen Ära geschrieben worden sein, es ist jedoch keine Voraussetzung für seine postkoloniale Charakteristik. Die Schreibweise „post-kolonial“ signalisiert wie „prä-

kolonial“ einen historischen Abschnitt, bei „postkolonial“ handelt es sich um einen theoretischen Diskurs.[1]

Postkolonialismus bezeichnet unter anderem den Versuch, den Fängen des Kolonialismus zu entkommen, ohne die Auswirkungen desselben zu ignorieren oder kleinzureden. Von diesem Aspekt aus ist Postkolonialismus also eher ein geistiges als ein strikt historisches Konzept. Aber was bedeutet das für die Literatur? Welche Kriterien muss ein Werk erfüllen, um als postkolonial zu gelten? Wenn sich das Adjektiv „postkolonial“ auf die Thematik eines Buches bezieht, kann dann jedes Buch postkolonial sein?

„Postkoloniale“ Literatur

Die erste literaturwissenschaftliche Abhandlung, in der der Begriff „postkoloniale Literatur“ verwendet wurde, ist „The Empire Writes Back“ von den australischen LiteraturwissenschaftlerInnen Bill Ashcroft, Gareth Griffiths und Helen Tiffin, erschienen 1989. Sie wurzelt in einer Auseinandersetzung mit dem Terminus der „Commonwealth Literatur“ und der Kolonialen Diskurstheorie (geprägt von Edward Said, Frantz Fanon, Aimé Césaire - um nur einige der prominentesten Köpfe zu nennen) und mündet schließlich in der Entstehung der Kategorie einer „postkolonialen Literatur“, in welcher die verschiedenen Aspekte dieser Konzepte verknüpft werden. Ashcroft, Griffiths und Tiffin präsentieren hier also erstmals das Adjektiv „postkolonial“ und definieren es wie folgt:

> We use the term ‘post-colonial’, however, to cover all the culture affected by the imperial process from the moment of colonization to the present day. (…) In this sense this book is concerned with the world as it exists during and after the period of European imperial domination and the effects of this on contemporary literatures. (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1994: 2)

Hier bezieht sich „postkolonial“ ganz klar nicht auf den zeitlichen Abschnitt nach dem Ende der Kolonialzeit. Ebenso geht es den AutorInnen nur um den europäischen Imperialismus, wobei gesagt werden muss, dass ihre Arbeit sich eigentlich nur mit dem britischen Imperialismus auseinandersetzt.

[1] Auch über die Schreibweise ist sich die Forschung nicht einig. Ich bevorzuge für meine Untersuchung diese Variante.

Wir gehen weiter: Was ist also postkoloniale Literatur? Ist jedes Buch, das in einem Land mit Kolonialgeschichte entstanden ist, postkolonial? Für Ashcroft, Griffiths und Tiffin ist der Begriff sehr weit gefächert:

So the literatures of African countries, Australia, Bangladesh, Canada, Caribbean countries, India, Malaysia, Malta, new Zealand, Pakistan, Singapore, South Pacific Island countries, and Sri Lanka are all post-colonial literatures. The literature of the USA should also be placed in this category. (…) What each of this literatures have in common beyond their special and distinctive regional characteristics is that they emerged in their present form out of the experience of colonization and asserted themselves by foregrounding the tension with the imperial power, and by emphasizing their differences from the assumptions of the imperial centre. It is this which makes them distinctively post-colonial. (ebd.)

Das Hauptaugenmerk liegt also sowohl auf der Herkunft eines literarischen Werks aus einem Land mit kolonialer Geschichte, also auch auf dem Spannungsfeld zwischen Kolonialmacht und Kolonie. Die Behauptung, die hierbei aufgestellt wird, nämlich, dass *jedes* Werk aus einem Land mit kolonialer Geschichte diese Spannung aufweist, ist, gelinde gesagt, radikal. Denkt man diese weiter, beginnt man, postkoloniale Literatur mit Literatur der Unterdrückung gleichzusetzen und über kurz oder lang muss man schließlich so gut wie jede Literatur darin einbeziehen: Wenn US-amerikanische Literatur, also Literatur aus einem Land, das sich von seiner Kolonialmacht befreit hat, um danach selbst zur Kolonialmacht zu werden, postkoloniale Literatur ist, dann muss dies ebenso für die gesamte lateinamerikanische Literatur gelten. Wenn wir jedoch davon ausgehen, dass amerikanische Literatur postkolonial ist, was bedeutet das dann für die Literatur der indigenen Völker des amerikanischen Kontinents, die, sofern sie die Zeit der europäischen Expansion überlebt haben, nach wie vor in einem Zustand der internen Kolonialisierung leben? Dasselbe gilt für australische oder kanadische Literatur: Weist Literatur, geschrieben von Nachkommen der Kolonisatoren, die gleichen postkolonialen Merkmale auf wie Literatur der Aborigines und First-Nation-People? Und was ist mit Irland, das im vorherigen Zitat überhaupt nicht genannt wird? Wenn laut dieser Definition US-amerikanische Literatur postkoloniale Literatur ist, wieso sollte dies nicht auch für die irische Literatur gelten, wenn in diesem Fall sogar der Kolonisator der gleiche ist?

Gehen wir noch einen letzten Schritt weiter: Wenn postkoloniale Literatur sich durch ihre Spannung zwischen Unterdrückten und Unterdrückern definiert, könnte man dann nicht genau das gleiche auch über von Frauen verfasste Literatur sagen? Dies würde zwangsläufig

bedeuten, dass weibliche Literatur ewig an die geschichtliche Unterdrückung der Frau gebunden sein müsste und niemals außerhalb davon existieren könnte - eine Ansicht, die nur vehement abgelehnt werden kann.

Diese Definition von postkolonialer Literatur ist also äußerst problematisch und wirft mehr Fragen auf, als sie beantwortet. Fairerweise muss jedoch gesagt werden, dass „The Empire Writes Back" erstens das erste Werk war, das den Begriff „postkolonial", wie wir ihn heute kennen, in die Literaturwissenschaft eingeführt und eine Definition desselben versucht hat, und zweitens, dass das Hauptaugenmerk des Buches auf die Sprache der postkolonialen Literatur gerichtet ist. Wenn wir die vorher zitierte Definition hauptsächlich im Zusammenhang mit der Sprache, in welcher postkoloniale Literatur verfasst ist, lesen, so wird vielleicht deutlicher, was die AutorInnen mit „Spannung" gemeint haben. Denn die Sprache wäre in diesem Fall eine fremde Sprache, genauer gesagt, die Sprache des Unterdrückers. Es wäre außerdem eine Sprache, die sich im Laufe der Zeit anders entwickelt hat als die Sprache des Zentrums der Kolonialmacht. Australisches Englisch ist anders als Nigerianisches Englisch und beide „Englische" sind anders als das Britische Standardenglisch.

Das Spannungsfeld ist also ein Spannungsfeld der Sprache. Wobei dadurch wieder eine neue Frage aufgeworfen wird: Ist postkoloniale Literatur nur postkolonial, wenn sie in der Sprache der Kolonialmacht verfasst wird? Dieser Aspekt soll in Kapitel Drei genauer untersucht werden.

Auf der Suche nach einer zufriedenstellenden Definition stößt man auf einen weiteren, eng mit Sprache verknüpften Begriff: Repräsentation. Ein wichtiger Pfeiler der Postkolonialen Theorie ist die von Michel Foucault übernommene Auffassung, dass Repräsentation (und damit verknüpft, Sprache) die Realität nicht nur abbildet, sondern ebenso gestaltet. Wissen und Macht sind demnach eng miteinander verbunden (vgl. McLeod 2013: 456). Umgestülpt auf das Wesen des Kolonialismus bedeutet das, dass eine seiner stärksten Waffen die Waffe der Repräsentation war, die dazu diente, den Kolonialismus zu rechtfertigen, in Stand zu setzen und zu bewahren (vgl. ebd. 457). Der Kolonialismus wirkt unter anderem in seinen Formen der Repräsentation nach, beispielsweise in der Sprache:

> Language carries with it a set of assumptions about the ‚proper order of things' that is taught as ‚truth' or ‚reality'. It is by no means safe to assume that colonialism conveniently stops when a colony formally achieves its independence. (McLeod 2000: 32)

Durch Werkzeuge wie Sprache werden Weltanschauungen nicht nur verbalisiert, sondern ebenso produziert. Dies hat Einfluss auf jeden Aspekt des menschlichen Lebens, ob auf der Seite der Kolonisatoren oder der Kolonialisierten. Die Macht der Repräsentation kann nur gebrochen werden, wenn ihre Prämissen nicht mehr unhinterfragt übernommen werden. Ein typisches Beispiel dafür ist Edward Saids Studie „Orientalism“, in welcher der Autor verdeutlicht, wie sogenanntes „Wissen“ über eine bestimmte kulturelle Region, in diesem Fall der „Orient“, zuerst dazu kreiert wird, einen fiktiven Raum mit fiktiven Attributen („Orient“) zu erschaffen, der dem eigenen fiktiven Raum binär entgegengesetzt ist („Okzident“). Beide Räume müssen sich in ihren Grundsätzen absolut unterscheiden. Der nächste Schritt ist die Beherrschung des „fremden“ Raumes auf jeder möglichen Ebene (vgl. Said 1979).

Postkoloniale Literatur versucht, dieser dominanten Repräsentation etwas entgegenzusetzen. Ein Beispiel dafür wäre die Praxis des klassischen „writing back“. Dabei handelt es sich um eine Form der postkolonialen Literatur, die sich an berühmten, identitätsstiftenden Werken der westlichen Literaturgeschichte orientiert und diesen eigene Geschichten entgegensetzt, wodurch neue Perspektiven eröffnet werden. Auf die für diese Arbeit ausgewählten Romane trifft das jedoch nicht zu, weshalb ich nicht näher auf diese Form eingehe.

Postkoloniale Literatur setzt sich über koloniale Ideologien hinweg. Das Präfix post- wäre in diesem Zusammenhang wieder nicht chronologisch als „nach dem Kolonialismus“ zu lesen, sondern konzeptuell: Die vorangegangenen Theorien sind bekannt, doch man setzt sich über diese hinweg (vgl. Childs/Williams 1997: 4). Laut dieser Definition muss auch anti-koloniale Literatur unter den weitgefächerten Terminus des Postkolonialismus fallen, denn sie geht über die Ideologien des Kolonialismus hinaus, setzt diesen ihre eigenen entgegen und ermöglicht dadurch eine kritische Auseinandersetzung mit kolonialen Repräsentationen. Sowohl für postkoloniale als auch für anti-koloniale Texte gilt: “[they] reject the premises of colonialist intervention (the civilizing mission, the rejuvenation of stagnant cultures) (…)“ (ebd.).

Kolonialismus benötigt mehr als Waffengewalt, um geographische Gebiete zu erobern und seine Vormachtstellung zu behalten:

Colonialism was certainly dependent upon the use of force and physical coercion, but it could not occur without the existence of a set of beliefs that are held to justify possession and

continuing occupation of other peoples' lands. These beliefs are encoded into the language which the colonisers speak and to which the colonised peoples are subjected. (McLeod 2000: 37)

Im Endeffekt soll postkoloniale Theorie das toxische ideologische Erbe des Kolonialismus natürlich nicht nur in den einst kolonialisierten Ländern bekämpfen, sondern ebenso in dessen Ausgangspunkt, dem kolonialen Zentrum (vgl. Young 2001: 65).

Der Kampf gegen koloniale Repräsentationen richtet sich nicht nur gegen die Ideologie der Kolonialmacht und deren Träger. Es ist auch ein persönlicher Kampf: Er beginnt im Geist der Kolonialisierten. Gemeint ist der von Vordenkern der Kolonialen Diskurstheorie geprägte Prozess der kulturellen und geistigen Entkolonialisierung: „Decolonising the mind", auch der Titel von Ngũgĩ wa Thiong'os 1986 erschienener Abhandlung über das Problem des Englischen als am stärksten akzeptierter und propagierter Sprache für afrikanische Literatur. Da die Entkolonialisierung des Denkens eng mit der Identitätsbildung verknüpft ist, ist sie besonders wichtig für Coming-of-Age Romane, deren vorherrschendes Thema die Suche nach einer eigenen Identität ist. Dieser Punkt wird deshalb im anschließenden Kapitel, welches sich mit den Besonderheiten des Motivs des Coming-of-Age im postkolonialen Roman auseinandersetzt, genauer behandelt werden.

Ein letzter wichtiger Punkt der postkolonialen Praxis ist der Aspekt des Lesens. Dabei kommt es nicht nur darauf an, was gelesen wird, sondern wie gelesen wird. Entscheidend dafür ist, zu hinterfragen, unter welchen Bedingungen wir bestimmte Texte lesen und interpretieren (vgl. McLeod 2000: 33). Bei einer postkolonialen Auseinandersetzung mit Literatur ist es wichtig, sich auch mit Texten zu beschäftigen, deren Berührungspunkte mit dem Kolonialismus nicht offensichtlich, aber dennoch tief in den Text verstrickt sind.[2] In unserem Fall gilt dies beispielsweise für „Where We Once Belonged" und „Annie John", während „Abel" und „Nervous Conditions" das Thema des Kolonialismus und seiner Auswirkungen offen behandeln. „Purple Hibiscus" wiederum ist ein in dieser Hinsicht besonders interessanter Roman, da er lange nach Ende der Kolonialzeit spielt und diese nicht explizit adressiert, durch

[2] Das klassische Beispiel für postkoloniales Lesen ist die Auseinandersetzung mit kolonialen Aspekten in viktorianischen Romanen wie „Jane Eyre", „Mansfield Park" oder „Great Expectations", die auf den ersten Blick nichts mit Kolonialismus zu tun zu haben scheinen.

Themen wie christliche/indigene Religion, koloniale Erziehung oder Diaspora jedoch integriert.

Das Problem der Homogenisierung

Bevor wir zum nächsten Kapitel übergehen, möchte ich noch kurz auf einige Gefahren eingehen, welche die Auseinandersetzung mit postkolonialer Theorie beherbergen kann – Gefahren, die diese Arbeit so gut wie möglich zu umschiffen versucht. Denn postkoloniale Theorie birgt viele Stolpersteine und Schwachstellen, nicht nur beim Versuch einer Definition. Eines ihrer größten Probleme ist ironischerweise die Macht der Repräsentation. Genauso wie laut Said „Wissen" über den Orient erzeugt wurde, um diesen zu dominieren, fällt postkoloniale Theorie oft dem Fehler anheim, eine scheinbar unüberbrückbare Differenz zwischen „Ost" und „West" zu kreieren. Der „Osten" ist hierbei alles, was der „Westen" nicht ist. Wer, oder genauer gesagt wo der „Osten" ist, ist nicht klar definiert: Er ist überall, wo der „Westen" nicht ist. Der „Westen" wiederum sind vermutlich die europäischen und nordamerikanischen Staaten, denen dadurch auch gleich eine gemeinsame Kultur unterstellt wird, die sich von den Kulturen des „Ostens" angeblich signifikant unterscheidet. Man muss wohl nicht weiter ausführen, wie unsinnig und gefährlich diese Annahme ist, die zum Teil mit der anglozentristischen Behaftung des Themas zusammenhängt. Führen wir diese Gedanken weiter, ist der „Westen" schließlich nur mehr England und der „Osten" der vom Britischen Imperium besetzte Rest der Welt. Dieser „England-Westen" hat bestimmte Werte und kulturelle Merkmale, die mit denen des Ostens nicht kompatibel sind. Abgesehen davon, dass diese Annahme England eine absurde Homogenität an Kultur und Werten unterstellt, unterstellt sie dem Rest der Welt, komplett „anders" als dieser „Westen" zu sein (im Übrigen auch eine absurde Homogenität - die ganze Welt ist ident anders).

Es ist nicht schwer, diese angebliche „Andersheit" zu instrumentalisieren, beispielsweise für nationalistische Zwecke. Ein weiteres Problem ist die Romantisierung dieser „Andersheit", wie sie laut Aijaz Ahmad in den 1960er/70er Jahren vor allem in westlichen akademischen Kreisen begonnen hat (Stichwort „Third-World-Literature"):

> The homogenization of the Third World into an idealized movement of resistance to imperialism is another example of the West ignoring the specificity of alien societies and cultural products while, by 'othering' the Third World, also ignoring what is common to humanity. To claim, for example, that a Hindu or Muslim does not have similar desires for

personal liberty or economic advancement to someone in the West contributes to the perpetuation of feudalism, tyranny, and neo-colonialism. (King 1996: 19)

Doch nicht nur der „Osten", die „Dritte Welt", wird homogenisiert: Das Gleiche geschieht mit dem sogenannten „Westen". Gerade wenn von der westlichen akademischen Welt gesprochen wird, ist in Wahrheit eine kleine, zumeist an Universitäten in den Vereinigten Staaten arbeitende intellektuelle Elite gemeint. Ebenso ist die Postkoloniale Theorie, obwohl ihre Vorläufer aus dem frankophonen Raum kamen, heute fast ausschließlich auf englischsprachige Literatur beschränkt.

Die Homogenisierung und binäre Gegenüberstellung von „Ost" und „West" führt schließlich zur Darstellung einer Welt, in der sich der eine Teil in einem romantisch idealisierten Kampf gegen den anderen befindet. Ein Aspekt, der dabei vollkommen ausgeblendet wird, ist (unter anderem) der der Klasse. Der Historiker Robert J. C. Young ist der Meinung, dass diese Ignoranz in vielen postkolonialen Abhandlungen zu der vereinfachten Annahme geführt hat,

(…) that ‚the west' and all who live in it (including migrants who may have become postcolonial critics) are agents of capitalism, while the non-west and all who live in it (including the wealthy neocolonial elites) are not. (Young 2001: 9)

Durch diese Versimplifizierung werden alle EuropäerInnen zu Imperialisten und alle nicht-EuropäerInnen zu Opfern, während historische Fakten (beispielsweise, dass keine der imperialistischen europäischen Großmächte zur Zeit der kolonialen Expansion demokratisch regiert wurde) ausgeblendet werden (vgl. ebd.).

Postkoloniale Literatur besteht aus vielen verschiedene Facetten, welche ein Werk mehr oder weniger „postkolonial" machen können. Dazu gehören unter anderem die Herkunft der AutorIn; die vorherrschenden Themen eines Textes; die Sprache, in welcher dieser verfasst wurde; die historische Einordnung; die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem imperialen Zentrum; die Verwendung einer „fremden" literarischen Form; die Weigerung, eine eurozentristische Kulturgeschichte schweigend zu akzeptieren; die Weigerung, seine eigene Literatur als minderwertige, bestenfalls exotische Abweichung der „wahren" westlichen Kultur wahrzunehmen; der Kampf gegen koloniale Repräsentationen und letztendlich: Die

Beharrung auf dem Recht zu schreiben, auf dem Recht auf eine eigene Stimme. So landet man schließlich doch wieder bei „The Empire Writes Back“: Postkoloniale Literatur ist immer in irgendeiner Form eine Literatur der Spannung. Doch ich halte es für falsch, die gesamte Literatur eines Landes automatisch als postkolonial zu bezeichnen, nur weil dieses Land während eines gewissen Zeitraums einer Fremdherrschaft unterworfen war. Es ist ein Grundproblem des Terminus „postkolonial“, dass sein Hauptaugenmerk auf den Auswirkungen des Kolonialismus liegt und diesem dadurch eine möglicherweise zu dominante Position eingeräumt hat. Dies mag vor allem für viele afrikanische Staaten gelten, deren Zeit unter imperialer Besetzung zwar verheerend, jedoch historisch gesehen relativ kurz war (vgl. Young 2001: 60). In der Karibik wiederum sind die Folgen der jahrhundertelangen Kolonialzeit (ausgelöst durch die fast vollständige Ausrottung der indigenen Bevölkerung und die Entwurzelung und Versklavung Millionen afrikanischer Menschen) tief in das gesellschaftliche Leben eingeflossen, in welchem sozialer Status immer noch eng mit der Frage der Hautfarbe korreliert (vgl. Lemming 2016: xi). Dennoch, und dies ist vor allem aus einer komparatistischen Perspektive wichtig, kann man bei vielen Werken, die aus Ländern mit kolonialer Geschichte stammen, gewisse Gemeinsamkeiten erkennen, die eine Kategorie wie „postkolonial“ überhaupt erst ermöglichen.

Ich halte es deshalb für sinnvoll, drei Richtlinien für die Auseinandersetzung mit postkolonialer Literatur aufzustellen:

Erstens scheint es angebrachter zu sein, von gewissen postkolonialen Aspekten eines Werkes zu sprechen, als es an seiner (angeblichen) Postkolonialität festzunageln und zu beurteilen. Kein Buch ist nur „postkolonial“, genauso wie kein Buch nur „irisch“ oder nur „modernistisch“ ist. Halten wir uns nicht an diese Prämisse, so laufen wir Gefahr, literarische Werke auf ein einziges Merkmal zu reduzieren. Diese „postkoloniale Brille“ (Shakelton 2007: 87) macht uns blind für alles andere, beispielsweise wenn wir indigene kanadische Literatur nur als Reaktion auf die Ankunft der europäischen Siedler lesen (vgl. ebd.).

Zweitens ist postkolonial nicht gleich postkolonial (man denke beispielsweise an den vorher erwähnten Unterschied zwischen interner und externer Kolonialisierung): Wie auch der Imperialismus in diversen Formen auftritt und unterschiedliche Auswirkungen auf unterschiedliche Personen hat, so unterscheiden sich auch deren Antworten auf denselben. Nicht alle von Kolonialisierung Betroffenen reagieren mit absoluter Zurückweisung auf ihre

Kolonisatoren. Für manche Bevölkerungsschichten mag die Kolonialisierung ihres Landes teilweise von Vorteil sein, wenn sie ihre persönliche Situation verbessert bzw. eine vorherige Unterdrückung aufhebt (vgl. El-Enany 2009: 1). Doch auch wenn die Kolonialisierung komplett abgelehnt wird, bedeutet das nicht, dass auch alle Werte und Ansichten der imperialen Übermacht zurückgewiesen werden müssen. Widerstand gegen koloniale Ideologien zu leisten heißt nicht, in eine prä-koloniale Nostalgie verfallen zu müssen und jede Veränderung kategorisch abzulehnen.

Drittens schließlich, geht es bei dem Konzept der postkolonialen Literatur immer genauso um eine bestimmte Art des Lesens wie um eine bestimmte Art des Schreibens. Wie wir etwas lesen und interpretieren, ist ein wichtiger Teil der postkolonialen Praxis, weshalb es sinnvoll ist, auch Werke zu lesen, die man als „kolonial" verdammen würde. Lassen wir noch einmal Bill Ashcroft zu Wort kommen, mit einem Kommentar, der mehr als zwanzig Jahre nach seiner Mitarbeit an dem Aufruhr erregenden „The Empire Write Back" geschrieben wurde:

> We might add some caveats to this: that the term refers to postcolonization and not post-independence, that it identifies neither a chronology nor a specific ontology – it is not 'after colonialism' nor is it a way of being. Post-colonial is a way of reading. (Ashcroft 2012: xvi)

Ein Ausblick

Die große Blüte der Postkolonialen Theorie fand in der akademischen Welt Ende der 1980er Jahre statt, ausgehend vom Boom der Kolonialen Diskurstheorie. Dies lag wohl unter anderem an dem endgültigen Zerfall der traditionellen kolonialen Imperien und der infolgedessen stattfindenden Entkolonialisierung. Um diese Entwicklungen fassen zu können, brauchte man mehr als klassische antikoloniale Theorien, vor allem, als sich herausstellte, dass viele der unabhängigen Nationen sich zu nationalistischen und/oder neokolonialistischen Regimes entwickelten (vgl. Chew 2010: 4). Durch die intensive Auseinandersetzung mit literarischen Texten war die Postkoloniale Theorie unter anderem im Stande, die historischen Veränderungen mit der individuellen Subjektivität des Einzelnen zu verbinden. Außerdem, wie Ashcroft rückblickend feststellt, gelang es mit Hilfe der Postkolonialen Theorie eine Sprache zu kreieren, mit der man die neuen Entwicklungen angemessen untersuchen und verstehen konnte:

> Post-colonial theory provided that language, a way of talking about the engagement of the global by the local, particularly local cultures, and, most importantly, provided a greatly

nuanced view of globalization that developed from its understanding of the complexities of imperial relationships. (Ashcroft 2012: xvii)

Heute, 30 Jahre nachdem der Terminus „post-colonial" zum ersten Mal in der Literaturwissenschaft verwendet wurde, ist er vor allem im anglophonen Raum nach wie vor in aller Munde, abgesehen davon jedoch nicht so weit verbreitet. Dies ist umso interessanter, als die Wurzeln der Postkolonialen Theorie, wenn auch noch nicht als postkolonial betitelt, eigentlich in der französischen Literaturwissenschaft liegen, mit Vordenkern wie Fanon, Léopold Sédar Senghor, Césaire, etc.

Obwohl einst kolonialisierte Länder immer noch unter den Folgen des Kolonialismus, und inzwischen unter den Folgen des kapitalistischen Neokolonialismus leiden, wie auch unter militärischen Konflikten, die ihre Wurzeln in der Zeit des Kolonialismus haben, gibt es inzwischen neue Generationen, die ohne die direkte Erfahrung von kolonialer Besetzung aufwachsen. Dies spiegelt sich auch in der Literatur wieder. „Purple Hibiscus" unterscheidet sich in vielen Punkten grundlegend von den anderen vier Literaturbeispielen dieser Arbeit, und das, obwohl literaturhistorisch gesehen alle fünf Werke relativ jung sind. Bei „Purple Hibiscus" liegt die Kolonialzeit in der Vergangenheit und auch die Erlangung der Unabhängigkeit ist bereits Geschichte. Die Betonung liegt auf den langanhaltenden Folgen des Kolonialismus und der Instabilität einer Nation. Das demokratische Nigeria befindet sich in einem Vakuum, geprägt von internen Konflikten und Putschversuchen. Zusätzlich zu den politischen Wirren kommt es auch im privaten Raum zu Veränderungen und neuen gesellschaftlichen Herausforderungen. Ein Aspekt liegt in der scheinbar immer enger zusammenwachsenden Welt, ob durch Migration, Diaspora, Globalisierung oder neue technologische Möglichkeiten. Dadurch entstehende Konzepte wie Transkulturalismus und Transnationalismus sind inzwischen zu Hauptthemen der neueren postkolonialen Literatur geworden (vgl. u. a. Ashcroft 2012: xxii). Diese Entwicklungen werden früher oder später wohl dazu führen, dass „postkolonial" durch einen neuen Terminus abgelöst werden muss.

Coming-of-Age im postkolonialen Roman

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Bedeutung des Coming-of-Age Motivs in der postkolonialen Literatur, insbesondere in Romanen. Die Relevanz des Themas zeigt sich unter anderem an der Vielzahl der in diesem Genre verfassten Romane und an deren Stellung innerhalb der postkolonialen Literaturwissenschaft.

Der Coming-of-Age Roman, im Englischen auch novel of formation genannt, entspricht im Deutschen wohl am ehesten dem Bildungsroman, eine Gattung, die das Heranwachsen eines Charakters auf seiner Suche nach Glück und einem Platz in der Gesellschaft zum Thema hat (vgl. Gunning 2013: 80). Doch der Begriff „Bildungsroman“, für im deutschen Sprachraum sozialisierte LeserInnen stark mit Goethe und der deutschen Literatur des 18./19. Jahrhunderts verknüpft, eignet sich meiner Ansicht nach nur bedingt für postkoloniale Zwecke. Zum ersten aufgrund dieser historischen Verankerung und zum zweiten wegen seiner reaktionären Betonung auf „Bildung“, die in diesem Fall dazu dient, einen Charakter zur Zufriedenheit aller Beteiligten in die Mehrheitsgesellschaft einzugliedern. In ihrer postkolonialen Studie „Unsettling the Bildungsroman“ schreibt Stella Bolaki über die Probleme mit dem Terminus:

> The Bildungsroman has a certain baggage attached to it. In its schematic representation, its primary function is to make integration into the existing social order legitimate by channeling individual energy into socially useful purposes. (Bolaki 2011: 12)

Im postkolonialen Roman ist jedoch genau das Gegenteil der Fall: Die ProtagonistInnen weichen von dem für sie vorgeschriebenen Weg ab, ihre Entwicklung verläuft nicht einheitlich und das Ziel ist nicht die Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit derselben. Die Herausbildung einer eigenen Identität verläuft für Figuren eines postkolonialen Romans im Spannungsfeld von verschiedenen Kulturen, Werten und Gesellschaften – oft ist nicht einmal erkennbar, welche Gesellschaft überhaupt die Mehrheitsgesellschaft sein soll. In der Auseinandersetzung mit diesen Themen ist der postkoloniale Coming-of-Age Roman einerseits sehr individuell, andererseits funktioniert diese Form durch ihre universale Problematik in den unterschiedlichsten von Kolonialisierung betroffenen Ländern. Diese Problematik, dieses Spannungsfeld, in welchem sich die ProtagonistInnen befinden, zieht sich über Generationen hinweg und findet sich auch in

Romanen, die lange nach dem Ende der kolonialen Phase spielen, beispielsweise bei Diaspora-AutorInnen.

Aus diesen Gründen bin ich der Meinung, dass der Begriff „Bildungsroman“ für die Zwecke dieser Arbeit ungeeignet ist, obwohl einige LiteraturwissenschaftlerInnen ihn in diesem Zusammenhang verwenden. Ich bevorzuge den Terminus „Coming-of-Age“. Dieser ist auch deshalb passend, weil er explizit den Übergang von Kindheit zu Erwachsenenalter bezeichnet, ein Thema, das auch abseits des Bildungs- oder Entwicklungsromans zu finden ist.

Bei der Untersuchung von postkolonialer Coming-of-Age Literatur lassen sich zwei dominante Erzählweisen erkennen. Die erste behandelt das Thema der Identitätsbildung in einem kolonialen Zusammenhang: Das Motiv des Coming-of-Age dient unter anderem der Auseinandersetzung mit dominierenden Kräften (in diesem Fall die Kolonialmacht und die von ihr propagierten kolonialen Ideologien) und der Herausbildung einer eigenen Identität, oftmals durch Widerstand gegen ebendiese Kolonialmacht. Die Kolonialmacht kann hier als patriarchale Figur gelesen werden, eine Art übermächtiger Vater, gegen den es sich zu behaupten gilt. Dieser „Kampf“ führt für viele Figuren zu einer Identitätskrise, da auch die Rückbesinnung auf eine prä-koloniale Kultur keine Zuflucht bietet. Die ProtagonistInnen sind gefangen zwischen zwei Extremen: Einer kolonialen Ideologie, die sie immer als minderwertige Objekte ansehen wird, und einer sturen Beharrung auf prä-kolonialen Traditionen, welche aufgrund des gewaltsamen Auftretens der Kolonialmacht nie weiterentwickelt wurden und sich für ein Leben in der modernen Welt letztendlich als Hindernis erweisen. In Bezug auf die fünf für diese Arbeit ausgewählten Literaturbeispiele werden wir in den folgenden Kapiteln feststellen, dass diese Problematik alle heranwachsenden ProtagonistInnen betrifft, oft mit fatalen Folgen.

Ebenso kann der Coming-of-Age Roman im postkolonialen Kontext als Allegorie auf eine junge, gerade erst die Unabhängigkeit erlangte Nation gelesen werden, die ihre ersten eigenen Schritte geht und ihr Schicksal selbst zu bestimmen lernt (vgl. Gunning 2013: 81). Dies ist aber eine Art der Leseweise, die ich nur bedingt anwenden würde. Es ist natürlich wahr, dass sich die Handlung vieler postkolonialer Romane mit einem Coming-of-Age Motiv vor dem Hintergrund eines sich verändernden Staates abspielt. Beispiele dafür wären Chinua Achebes „No Longer at Ease“, „Purple Hibiscus“, oder der 1999 erschienene Roman “A Star Called

Henry" von Roddy Doyle.[3] Dieser Text passt besonders gut in diese Kategorie, da er das Heranwachsen eines irischen Jungen mit der Geschichte des irischen Kampfs für Unabhängigkeit verknüpft (vgl. Doyle 2005). In Michelle Cliffs „Abeng", das im zweiten Teil dieser Arbeit genauer untersucht wird, spielt nicht nur der Weg zur Unabhängigkeit, sondern auch eine alternative Historiographie eine Rolle. Die Autorin verknüpft das Heranwachsen ihrer Protagonistin mit der jahrhundertlangen Geschichte des jamaikanischen Widerstands gegen die Kolonialherrschaft und die Sklaverei – eine Geschichte, die im kurz vor der Unabhängigkeit stehenden Jamaika von der offiziellen Geschichtsschreibung totgeschwiegen wird (vgl. Cliff 1995).

Der Weg einer Nation zur Unabhängigkeit eignet sich aus allegorischen Gründen gut als Hintergrund für die Abhandlung einer Coming-of-Age Geschichte. Doch ich halte es für einen Fehler, postkoloniale Texte auf nationale Allegorien zu reduzieren. Ein interessantes Beispiel hierfür ist Salman Rushdies „Midnight's Children", dessen Protagonist in der gleichen Nacht geboren wird, in der Indien unabhängig und außerdem geteilt wird. Diese übertriebene Betonung auf der Verbindung zwischen einem individuellem Leben und der Geschichte einer Nation führt den Literaturwissenschaftler Dave Gunning in seiner Analyse zu der Annahme, dass Rushdie bewusst mit der Metapher der „nationalen Allegorie" spielt und diese parodiert (vgl. Gunning 2013: 82). Gunning ist ebenfalls der Meinung, dass es zu einfach wäre, postkoloniale Romane nur auf ihren nationalen Zusammenhang hin zu lesen:

(…) we can instead view it as one possible strategy, or element of storytelling, that might allow them to explore diverse political *and* individual predicaments. When found in the postcolonial novel of childhood and adolescence, it may be just one way of exploring the materiality of the cultures in which individuals are formed. (Gunning 2013: 83)

Das Thema der Entwicklung von Identität ist typisch für jede Art des Coming-of-Age Romans, ob postkolonial oder nicht. Was bei den postkolonialen Romanen hinzukommt, ist das von Theoretikern wie Frantz Fanon und Ngũgĩ wa Thiong'o geprägte Konzept von „decolonising the mind", also eine Entkolonialisierung des Denkens. Damit verknüpft ist der von Jean-Paul Sartre vorgestellte und in der englischen Übersetzung leichter zugängliche Terminus der

[3] Auch „Annie John" und „Nervous Conditions" könnten teilweise auf diese Art gelesen werden, wenn auch nur zwischen den Zeilen.

sogenannten „nervous condition of native“ (im Original: „L'indigénat est une névrose introduite et maintenue par le colon chez les colonisés avec leur consentement.“, Sarte 2002: 27), welcher Tsitsi Dangarembga zum Titel ihres ersten Romans „Nervous Conditions“ inspiriert hat. Sartre verwendete den Begriff erstmals im Vorwort zu Fanons wenige Tage nach dessen Tod 1961 erschienenem Monumentalwerk „Les damnés de la terre“. Diese „nervous condition“ hängt laut Fanon mit einem Minderwertigkeitskomplex zusammen, der bei der kolonialisierten Bevölkerung durch ökonomische Umstände und die Verinnerlichung dieser Minderwertigkeit (vgl. Fanon 1952: 8) entstanden ist, oder, um es mit Aimé Césaire zu sagen, das „eingebläute Domestikentum“ (Übersetzt von Heribert Becker. Césaire 2017: 14. Im Original „le larbinisine“, Césaire 1955: 13).

Diese Theorien beschäftigen sich mit dem fatalen Einfluss, den der Kolonialismus, seine rassistischen Ideologien und seine ökonomischen Gegebenheiten auf die individuelle Psyche der Kolonialisierten haben. Durch die koloniale Situation ist es einer Gesellschaft nicht möglich, sich frei zu entwickeln. So entsteht eine dysfunktionale, geteilte Gesellschaft:

> (…) with an image of alienation and domination where the colonial looks at the world and sees only a reflection of imperial power which has replaced an enabling sense of otherness. The colonial condition prevents, therefore, the formation of workable forms of social and cultural life by creating psychological dependence on these substituted images of domination and inferiority. (Richards 2010: 11)

Fanons Theorie zum Minderwertigkeitskomplex der kolonialisierten Bevölkerung findet sich am stärksten ausgeprägt in einem seiner ersten Werke, „Peau noires, masques blancs“. Darin stellt er, als praktizierender Psychiater, den Einfluss, den Kolonialisierung auf die Psyche der Betroffenen hat, in den Vordergrund. Laut Fanon hat die Kolonialisierung eine Dynamik der Entfremdung ausgelöst, sowohl auf Seite der Kolonisatoren als auch auf Seite der Kolonialisierten (oder, wie er sie nennt, zwischen den Schwarzen und den Weißen) (vgl. Fanon 1952: 48). Beide Seiten sind in dieser Situation gefangen und verhalten sich neurotisch: „le nègre esclave de son infériorité, le Blanc esclave de sa supériorité, se comportent tous deux selon une ligne d'orientation névrotique.“ (ebd.). Für den Weißen bedeutet das, sich immer überlegen zu fühlen; für den Schwarzen, ein Weißer sein zu wollen und alles Mögliche dafür zu tun, um den Weißen ähnlicher zu werden (beispielsweise durch die perfekte Aneignung der Sprache des Kolonisators). Doch es ist der Weiße, der die Minderwertigkeit des Schwarzen

kreiert hat, so wie, hier bezieht Fanon sich auf Sartre, der Antisemit den Juden kreiert. Das Problem des Schwarzen ist, dass er durch Jahre, teilweise Jahrhunderte der Kolonialisierung, der Unterdrückung oder gar Zerstörung seiner Kultur, der ökonomischen Ungleichstellung und der Versklavung begonnen hat, diesen Minderwertigkeitskomplex zu internalisieren, also sich selbst mit den Augen eines Weißen zu sehen: "L'infériorisation est le corrélatif indigène de la supériorisation européenne. Ayons le courage de le dire: *c'est le raciste qui crée l'infériorisé.*" (Fanon 1952: 75). Das schwarze Kind einer schwarzen Familie ist ein normales schwarzes Kind, bis es in Berührung mit den Weißen kommt (vgl. ebd. 117).

Anders als Protagonisten der Négritude wie Léopold Sédar Senghor und Aimé Césaire hat Fanon sich schnell von der Idee einer urtypischen afrikanischen, bzw. „schwarzen" Kultur abgewandt, deren Wurzeln in prä-kolonialer Zeit liegen. Fanon sieht in der Rückbesinnung auf diese Wurzeln, die der Kultur der Weißen eine ebenso wertvolle Kultur der Schwarzen entgegenstellen soll, keine dauerhafte Lösung des Problems. Erstens möchte er sich nicht zum Menschen der Vergangenheit machen lassen, auch wenn er die Erforschung der prä-kolonialen afrikanischen Kulturen begrüßt. Zweitens, und diesen Punkt halte ich für die Auseinandersetzung mit postkolonialer Theorie besonders interessant, sieht Fanon seine Identität nicht darin begründet „nur" schwarz zu sein, sondern ein Mensch zu sein. Als Mensch ist er genauso ein Erbe des Peloponnesischen Krieges wie der afrikanischen Zivilisationen (vgl. Fanon 1952: 182).

Fanons Beharrung auf einem universalen kulturellen Erbe des Menschen hindert ihn nicht daran, der Rolle der nationalen Kultur große Bedeutung zuzuschreiben. Die Besinnung auf diese ist seiner Ansicht nach unerlässlich für den Kampf gegen Kolonialmächte, wie er fast zehn Jahre später in „Les damnés de la terre" schreibt, nachdem er selbst aktiv am Algerischen Unabhängigkeitskrieg teilgenommen hat: „Se battre pour la culture nationale, c'est d'abord se battre pour la libération de la nation, matrice matérielle à partir de laquelle la culture devient possible." (Fanon 2002: 221). Der Kampf um die nationale Kultur ist also ein Kampf um die Freiheit der Nation an sich, ohne die es keine nationale Kultur geben kann.

Die nationale Kultur kann laut Fanon jedoch nicht durch die sture Rückbesinnung auf alte Traditionen gefunden werden, sondern muss zukunftsorientiert sein. Sie ist keine Folklore, keine Erinnerung, sondern tägliche Praxis, die mit dem Leben der Menschen verbunden ist (vgl. Fanon 2002: 222). Als Beispiel nennt Fanon den Schriftsteller, der seine Werke nicht mehr

an die Kolonialmacht, sondern an sein eigenes Volk richtet. Erst wenn dieser Umstand eingetroffen ist, kann seiner Meinung nach von nationaler Literatur gesprochen werden (vgl. Fanon 2002: 228). Das bedeutet nicht, dass alte Traditionen vergessen werden sollen. Doch sie dürfen auch nicht erstarren und blind verehrt werden. Sie müssen offen für Veränderungen sein, damit sie mit der jetzigen Realität der Menschen verbunden sind:

Il ne faut donc pas se contenter de plonger dans le passé du peuple pour y trouver des éléments de cohérence vis-à-vis des entreprises falsificatrices et péjoratives du colonialisme. Il faut travailler, lutter à la même cadence que le peuple afin de préciser l'avenir, préparer le terrain où déjà se dressent des pousses vigoureuses. (…) La culture nationale est l'ensemble des efforts faits par un peuple sur le plan de la pensée pour décrire, justifier et chanter l'action à travers laquelle le peuple s'est constitué et s'est maintenu. (Fanon 2002: 222)

Es gilt natürlich zu bedenken, dass Fanons Texte zu einer Zeit geschrieben wurde, in der viele Länder, die heute unabhängig sind, noch unter kolonialer Besetzung standen. Auch ist beispielsweise „Peau noire, masques blancs“ explizit aus der Sicht eines Antillaners geschrieben und speist sich aus den Beziehungen der Kolonialmacht Frankreichs zu ihren Überseegebieten, wie der Autor selbst betont (vgl. Fanon 1952: 11). Anders „Les damnés de la terre“, in welchem ein radikalerer, kämpferischer Ton vorherrscht und das in seinem revolutionären Anspruch eindeutig von Fanons Erfahrungen im Algerischen Unabhängigkeitskrieg geprägt ist. Nichtsdestotrotz ist Fanons Analyse für die heutige Zeit nützlich und nach wie vor von Bedeutung. Wenn wir davon ausgehen, dass seine These des Minderwertigkeitskomplexes ihre Berechtigung hat, dann sind dessen Auswirkungen auch in einer Zeit nach Erlangung der Unabhängigkeit zu beobachten. Fanon sieht diesen Komplex bei jeder kolonialisierten Bevölkerung, egal welche Landes. Er entsteht durch die Vernichtung der eigenen kulturellen Besonderheiten durch eine dominante Macht (vgl. Fanon 1952: 14). Bei der folgenden Auseinandersetzung mit einigen Romanen werden wir erkennen, dass das Thema der Entfremdung ein ständiger Begleiter ist, sowohl in Werken, die vor, als auch nach Fanons Text geschrieben wurden.

Das Thema der Identitätsbildung im Zwiespalt von alten und neuen Werten, der Konflikt und der Widerstand gegen jede Form der Unterdrückung, ob von der eigenen, ursprünglichen Kultur oder der durch die Kolonialisierung angeeigneten, ist eines der Hauptthemen

postkolonialer Literatur (vgl. Gunning 2013: 79). Dies zeigt sich nicht nur an den fünf für diese Arbeit gewählten Literaturbeispielen, die repräsentativ wirken sollen, sondern auch an unzähligen anderen Werken. Das Thema der Identitätsbildung ist hierbei oft stark verknüpft mit dem Eintritt in das koloniale Bildungssystem. Es kommt zu einem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Werte und Weltansichten, die die Figuren in einen Zustand der inneren Zerrissenheit versetzen. Loyalitäten und Ideologien werden auf die Probe gestellt. Die ProtagonistInnen sollen zu einer Entscheidung gezwungen werden: Entweder eine Bekennung zu „altbewährten" Werten und Traditionen, die in ihrem Widerstand gegen den Kolonialismus oft zu Extremen geworden sind, oder die Annahme der Werte der Kolonialmacht und vollständige Assimilierung, was zwangsläufig zu einer Herabwürdigung des eigenen Selbst führt, da man sich nur mehr mit den Augen des Kolonisators als das „Andere", Minderwertige, wahrnimmt. Nur wenigen Figuren gelingt ein Balanceakt zwischen diesen beiden Extremen. Dies führt zu paradoxen Situationen, wie sie beispielsweise der ägyptische Autor Yusuf Idris beschreibt, wenn er den Protagonist einer Kurzgeschichte zum Bewunderer der englischen Administration macht und ihn gleichzeitig auf Demonstrationen gegen die Besetzung „Down with the English!" rufen lässt (vgl. El-Enany 2009: 23f).

Das Thema der inneren Zerrissenheit in Bezug auf die (koloniale) Schulbildung findet sich auch in den auf Französisch verfassten autobiographischen Romanen „Le Fils du pauvre" von Mouloud Feraoun und „L'Enfant noir" von Camara Laye, die beide den Eintritt eines afrikanischen Kindes in das französische Schulsystem behandeln. In diesen Werken entsteht durch den Schuleintritt nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine räumliche Entfremdung, da die Protagonisten ihre Heimatdörfer verlassen müssen und dadurch sowohl eine physische als auch eine metaphorische Reise antreten (vgl. Murphy 2007: 65). Das gleiche Motiv findet sich in „Nervous Conditions", wobei hier noch dazukommt, dass die weibliche Protagonistin nur deshalb eine Chance auf Bildung bekommt, weil ihr älterer Bruder ums Leben kommt.

Von einer ähnlichen Problematik handelt der 2007 veröffentlichte Roman „Coconut" von Kopano Matlwa, der vom Heranwachsen zweier schwarzer Mädchen aus unterschiedlichen sozialen Klassen im Südafrika der Jetztzeit erzählt. Die Folgen der Apartheit sind nach wie vor tief im sozialen Gefüge des Landes verankert. Eine gute Ausbildung kann der Schlüssel zum gesellschaftlichen Aufstieg sein - die Möglichkeiten dafür sind für den ärmeren Teil der Bevölkerung jedoch begrenzt. Die junge Fiks ist davon überzeugt, dass sie es schaffen kann,

der Armut ihrer Familie zu entkommen, wenn sie nur hart genug dafür arbeitet. Was ihr fehlt, ist Unterstützung: Ohne finanzielles oder kulturelles Kapital ist sie auf sich alleine gestellt. Fiks träumt davon, die gleichen Chancen wie ihr Onkel zu bekommen. Dieser wurde als Kind von der weißen Familie, für welche seine Mutter als Putzfrau arbeitete, „entdeckt" und für würdig erkoren, bei dieser zu wohnen und eine gute Schulbildung zu bekommen - Schulbildung, die von der weißen Familie finanziert wurde und einen Arzt aus dem schwarzen Jungen machen sollte. Doch der Plan ging nicht auf und „Uncle" wurde nach nur einem Semester aus der Universität ausgeschlossen, woraufhin er in eine anhaltende Depression verfiel, von der weißen Familie fallen gelassen wurde und zu seiner in Armut lebenden schwarzen Familie zurückkehren musste: „(…) *the end of Uncle the smart one, the one who spoke the white man's language, the one who could have saved us."* (Matlwa 2007: 126). „Uncle" arbeitet inzwischen als Pförtner, dient der Firma als Alibi-Schwarzer, wenn Investoren vorbeikommen, liest immer noch Shakespeare und missbraucht seine Nichte für sexuelle Gefälligkeiten, bis diese beginnt, auf dem Boden zu schlafen.

Fiks, ehrgeizig und ignorant, kann nicht verstehen, wie „Uncle the idiot" diese Chance vergeuden konnte - eine Chance, die ihrer Mutter und ihr nie gegeben wurde. Ihrer Meinung nach hat sich die weiße Familie für das falsche Kind entschieden. Einen größeren Zusammenhang zwischen der gescheiterten Existenz ihres Onkels und der Geschichte ihres Landes will sie nicht erkennen:

I'd known Uncle was an idiot even before Gogo told me his story. Like I said, I was a gifted child and I could see right through his fancy English and mounds of books. Gogo's version of Uncle's fall simply confirmed the suspicions I had held since the age of five or something. My own personal interpretation of what really happened is that Uncle had allowed living with the Kinsleys to get to his head. (…) Gogo told me that some blamed it on the Kinsleys, that they had seen a capable young black boy and thought it their right to remove him from his home and his people in the township where he belonged and whisk him off to their thatch-roofed house in the suburbs where they confused him with their white this or that and then dropped him when he crumbled in the real world. Nonsense, I thought. (Matlwa 2007: 125-126)

Hätte Fiks die gleichen Chancen bekommen, sie ist sich sicher, sie wäre nicht gescheitert. Ihre Großmutter Gogo wiederum ist immer noch verbittert darüber, dass nur dem Sohn eine Ausbildung finanziert wurde, nicht jedoch der Tochter:

Gogo would grumble a little about how she couldn't understand why the Kinsleys had chosen to only pay for Uncle's schooling when Charmin (my mother) was just as smart. Then she'd

grouch a bit more about how white people enjoyed breaking up black families. (Matlwa 2007: 124)

Die tragische Problematik, die sich entfalten kann, wenn nur einem, im Normalfall männlichen Kind eine Schulbildung ermöglicht wird, welches dann die Hoffnungen eines ganzen Dorfes auf seinen Schultern trägt, ist ein wiederkehrendes Thema in postkolonialen Coming-of-Age Romanen. Es ist eine Problematik, die in allen Ländern existiert, in denen Schulbildung eine Frage des Geldes ist – ob mit kolonialer Vergangenheit oder nicht.

Die Entfremdung von der eigenen Herkunft und Familie durch den Eintritt in das koloniale Schulsystem hängt nicht nur mit der kolonialen Realität zusammen. Ein wichtiger Punkt ist die Möglichkeit auf eine Verbesserung der sozialen Stellung und die durch Bildung gegebene Chance, der Armut zu entkommen. Dies ist ein universales Thema, das auch in vielen Romanen von Bedeutung ist, die keinen (post)kolonialen Hintergrund haben.

In einem besetzten Land gelingt sozialer Aufstieg meist nur durch die Integration in das von der Kolonialmacht in Stand gesetzte Gesellschaftssystem, beispielsweise durch einen Beruf in der kolonialen Administration. Bildung gibt es nicht umsonst: Sie dient der Kolonialmacht unter anderem dazu, eine Generation an gefügigen Vasallen zu formen, die sie für ihre Zwecke verwenden kann (vgl. Gunning 2013: 26). Eines der bekanntesten Beispiele dafür ist der 1835 publizierte Text „A Minute on Education“ des britischen Politikers Thomas Babington Macaulay, mit welchem er Englisch als einzige Sprache des indischen Schulsystems festlegte. Da es seiner Meinung nach jedoch nicht möglich wäre, Millionen von Indern eine schulische Ausbildung zu ermöglichen, sollte das koloniale Bildungssystem dazu dienen, eine Klasse an im englischen Sinne erzogenen Indern zu bilden, die zwischen den Kolonisatoren und den Kolonialisierten vermitteln. Diese wären laut Macaulay „Indian in blood and colour, but English in tastes, in opinions, in morals and in intellect.“ (Macaulay 1835: 8). Wie Gunning in seiner Analyse des Textes anmerkt, dient diese Art von Bildung jedoch nicht dazu, die indischen SchülerInnen auf die gleiche Höhe mit ihren Kolonisatoren zu stellen. Vielmehr soll eine neue Klasse zwischen „superior Englishness and inferior Indianness“ (Gunning 2013: 27) entstehen. Doch, wie man an unzähligen prominenten AntikolonialistInnen, die durch das jeweilige koloniale Schulsystem gegangen sind, sehen kann, lässt sich Bildung nur begrenzt für

kolonialistische Zwecke missbrauchen: Sie eröffnet auch neue Möglichkeiten des Widerstands.

Es gibt natürlich Unterschiede zwischen den einzelnen kolonialen Systemen und ihrem Umgang mit den Einwohnern der besetzten Gebiete. Sowohl Frankreich als auch Großbritannien unterschieden zwischen Siedlerkolonien und Kolonien, die hauptsächlich für wirtschaftliche Zwecke verwendet wurden. Indien, eine ökonomisch wertvolle Kolonie, die jedoch kaum von Briten besiedelt wurde, wurde vom Britischen Imperium anders behandelt als beispielsweise Australien (vgl. Young 2001: 32). Auch zwischen den kolonialen Ideologien, auf die sich die Großmächte Frankreich und Großbritannien in ihren imperialen Bestrebungen stützten, gab es grundlegende Unterschiede (was heute zu dem Paradox führt, dass viele der ursprünglich im Zusammenhang mit der französischen Kolonialpolitik entstandenen Theorien auf den Britischen Imperialismus angewandt werden, vgl. u. a. Young 2001: 18).

Der französische Kolonialismus war weitaus straffer, einheitlicher und systematischer organisiert als sein britisches Gegenstück (vgl. ebd.). Ideologisch gesehen war er außerdem viel stärker in der sogenannten Zivilisationsmission verhaftet; davon ausgehend, dass die einheimischen Völker durch absolute Assimilation an die französische Kultur und deren Werte nur profitieren könnten. Diese Annahme, die auf einem absurd ausgelegten, eurozentrischen Gleichheitsbegriff aller Menschen beruht, bedeutete in der Realität, dass der französische Kolonialismus enorm wenig Respekt vor anderen Sprachen und Kulturen hatte (vgl. Young 2001: 32). Das Prinzip der Assimilation war demnach auch in der kolonialen französischen Schulpolitik vorherrschend, was sich in vielen literarischen Texten, fiktiv oder autobiographisch, beobachten lässt.

Das britische System beruhte zwar teilweise auf dem Vorwand der Zivilisation, hatte in seiner Ausübung jedoch kaum das Bestreben, besetzte Völker durch Assimilation zu „Briten“ zu machen. In britischen Kolonien wurde grundsätzlich zwischen der weißen und nicht-weißen „Rasse“ (zu der alle nicht-Europäer gehörten) unterschieden. Wer nicht-weiß war, dem wurde nur bis zu einem gewissen Grad die Fähigkeit zu Bildung und Entwicklung zugestanden. Anders als in französischen Gebieten konnte diese Ignoranz und relative Nichteinmischung in lokale Kulturen und Lebensweisen zu gewissen Freiräumen für dieselben führen. Auf der anderen Seite bedeutete es, dass nicht-Weiße immer nur als Menschen zweiter Klasse galten, ohne Chance auf „Aufstieg“ durch Assimilierung (vgl. Young 2001: 32f). In Bezug auf die

Schulbildung erklärt diese Ideologie das Ziel Macaulays, das indische Schulsystem nach den vorher genannten Aspekten zu gestalten.

Ein weiteres Literaturbeispiel für das Thema der Zerrissenheit in Zusammenhang mit Schule und westlicher Bildung in einem postkolonialen Roman mit Coming-of-Age Motiv ist „L'Aventure ambiguë“ des senegalesischen Schriftstellers Hamidou Kane, erschienen 1961. Hier kommt auch das Thema der Religion zur Sprache. Der Schuleintritt des Protagonisten Samba Diallo markiert einen rituellen Übergang auf dem Weg zu einer eigenständigen Identität. Tragischerweise bezahlt er für diese Identität letzten Endes mit seinem Leben, als er von einem Verrückten („le fou“), ermordet wird, weil er es ablehnt, mit diesem zu beten, da er, einst Schüler der Koranschule, nach Jahren des Philosophiestudiums in Europa in einem religiösen Zwiespalt ist (vgl. Kane 1987). Der Charakter des „fou“, der ebenfalls durch das koloniale Schulsystem gegangen ist, ist ein extremes Beispiel für die Entwicklung einer gespaltenen Persönlichkeit beim kolonialisierten Subjekt, vor der Fanon in „Peau noire, masques blancs“ warnt.

In den Romanen von Chinua Achebe ist die innere Zerrissenheit der Charaktere, die im Spannungsfeld zwischen zwei Kulturen und Religionen aufwachsen, ebenfalls ein Thema. „No Longer at Ease“ (erschienen 1960, dem Jahr der Nigerianischen Unabhängigkeit) erzählt die Geschichte eines jungen Nigerianers, der nach einem Stipendium in London in seine Heimat, die noch unter britischer Regentschaft steht, zurückkehrt und versucht, sich in Lagos ein Leben aufzubauen. Doch es gelingt ihm nicht, seinen eigenen Weg zu finden. Zerrieben zwischen den Ansprüchen seiner kulturell-konservativen Familie, die teilweise stur auf alten prä-kolonialen Traditionen beharrt, und dem gesellschaftlichen und beruflichen Leben in Lagos, manövriert er sich in eine Tragödie, die schließlich mit seiner gerichtlichen Verurteilung wegen der Annahme von Bestechungsgeldern endet (vgl. Achebe: 1998).

Auch in Achebes „Things Fall Apart“ sind die Auswirkungen, die das (gewaltsame) Aufeinandertreffen zweier Kulturen auf die Herausbildung einer eigenen Identität haben kann, ein Thema. So widmet sich ein beachtlicher Teil des Romans dem Heranwachsen von Nwoye, dem ältesten Sohn des Hauptcharakters Okwonko, der mit seinem Vater in einem ewigen Konflikt steht. Dem Sohn gelingt es nie, die Ansprüche des mächtigen Vaters zu erfüllen, die meistens in Zusammenhang mit zur Schau gestellter Männlichkeit stehen. Zuflucht findet Nwoye schließlich bei den christlichen Missionaren, die sein Dorf besuchen. Er

verlässt seinen Stamm und konvertiert zum Christentum, ein unverzeihlicher Affront in den Augen seines Vaters (vgl. Achebe: 2010).

Das Motiv des Vaters, der seinen Sohn an das Christentum „verliert“, findet sich auch in Adichies „Purple Hibiscus“. Hier ist es der christliche Vater der Ich-Erzählerin, der seine Tyrannei mit Religiosität rechtfertigt und sich selbst vor vielen Jahren von seinem eigenen Vater abgewandt hat, einem Anhänger der traditionellen religiösen Praktiken der Igbo-Kultur. Den Kindern wird der Kontakt zu ihrem „heidnischen“ Großvater verboten - allein, dessen Haus zu betreten, stellt schon eine Sünde dar. Für den Großvater, wie auch für Achebes Okwonko, ist dieser Übertritt des Sohnes zur Religion des „weißen Mannes“, der mit der Missachtung des Vaters und der Zurückweisung der väterlichen Werte einhergeht, der ultimative Verrat. Die Missionare und das von ihnen propagierte Christentum sieht er als verantwortlich für die Ablehnung seines Sohnes der Igbo-Kultur, ebenso wie für die Entfremdung innerhalb der Familie:

„In the afternoon they gathered the children under the ukwa tree in the mission and taught them their religion. I did not join them, *kpa*, but I went sometimes to see what they were doing. (…) I asked then, Who is the person that was killed, the person that hangs on the wood outside the mission? They said he was the son, but that the son and the father are equal. It was then that I knew that the white man was mad. The father and the son are equal? *Tufia*! Do you not see? That is why Eugene can disregard me, because he thinks we are equal.” (Adichie 2017: 84)

Ich möchte nun noch auf einige andere Themen eingehen, die in postkolonialen Romanen oft in Zusammenhang mit dem Coming-of-Age Motiv verwendet werden. Abgesehen von den Schwierigkeiten der Charaktere bei der Identitätsfindung, die im postkolonialen Roman mit den Folgen des Kolonialismus verbunden sind, gibt es auch bei anderen Themen viele Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Romanen, wenn sie auch, anders als beim Thema der Identitätsfindung, nicht überall gleich stark ausgeprägt zu finden sind. Bildung und Religion sind zwei Themen, die eng im Zusammenhang mit der Identitätsfindung stehen und auf den vorherigen Seiten bereits angeschnitten wurden. Ein weiteres wichtiges Thema ist Tradition, ebenfalls eng mit der Identitätsfindung verknüpft. Auch der eingangs erwähnte Aspekt der

nationalen Allegorie und alternativen Geschichtsschreibung findet sich in mehreren postkolonialen Texten, ob explizit oder zwischen den Zeilen.

Bei vielen postkolonialen Romanen mit einem starken Coming-of-Age Motiv spielt außerdem das Thema der Diaspora eine große Rolle. Dies wird beispielsweise durch den Umzug und die damit einhergehende Entwurzelung eines Kindes in das koloniale „Mutterland“ abgehandelt, wie bei dem Roman „Desirada“ der aus Guadeloupe stammenden Schriftstellerin Maryse Condé (vgl. Condé 1999) oder bei „The Unbelonging“ der jamaikanisch-britischen Autorin Joan Riley (vgl. Riley 1998). Anders als die bisher erwähnten Werke spielen beide Romane hauptsächlich in den neuen Heimaten der heranwachsenden Protagonistinnen. Beide Charaktere wurden ihrem vertrauten Umfeld unfreiwillig entrissen und erleben in Europa ein starkes Gefühl des Fremdseins. Durch ihr Aussehen und ihre Sprache, die als „falsche“ Abweichung des Französischen bzw. Englischen verunglimpft wird, fallen sie auf und sind xenophoben Anfeindungen ausgesetzt. Sie müssen feststellen, dass sie in dem verherrlichten kolonialen Mutterland, wie sie es aus der Schule kennen, nicht willkommen sind, egal ob sie Staatsbürgerinnen sind oder nicht. Dadurch kommt es zu einer Verklärung der Heimat und der Sehnsucht, zurückzukehren. Als diese Rückkehr im Erwachsenenalter endlich möglich ist, stellt sich Ernüchterung ein: Die alte Heimat wird dem Ideal aus der Kindheit nicht mehr gerecht. Die Protagonistinnen werden zu Suchenden, die das Gefühl, nirgends zugehörig zu sein, nicht abschütteln können.

Eine andere Form der Auseinandersetzung mit dem Thema Diaspora findet sich bei „Nervous Conditions“. Während bei vielen der vorher besprochenen Romanen die Rückkehr der ProtagonistInnen aus dem kolonialen Zentrum in das Heimatland thematisiert und aus deren Perspektive beschrieben wird, so ist es bei „Nervous Conditions“ die Protagonistin Tambu, die ihren Onkel und vor allem dessen Kinder skeptisch beäugt, nachdem diese nach einem fünfjährigen Aufenthalt in London nach Rhodesien zurückkehren. Der kritische Blick ist hier nicht der des Rückkehrers auf sein altes Heimatdorf, sondern der des einheimischen Mädchens auf die ihrer Ansicht nach seltsam entfremdeten Rückkehrer.

In dem Roman „Lucy“ von Jamaica Kincaid, der inhaltlich eine große Nähe zu „Annie John“ hat und auch als eine Art Fortsetzung gelesen werden kann, wie auch in „Purple Hibiscus“ oder dem 2016 erschienenen Roman „Homegoing“ der ghanaisch-amerikanischen Autorin Yaa Gyasi, spielt eine Form der Diaspora eine Rolle, die nicht auf die ursprüngliche Kolonialmacht

gerichtet ist. In all diesen Büchern wandern wichtige ProtagonistInnen in die USA aus, manchmal aus Flucht vor einem repressiven Regime, manchmal auf der Suche nach einem Leben unter besseren wirtschaftlichen Bedingungen. „Homegoing“ ist in dieser Hinsicht ein Spezialfall, da einer der zwei primären Handlungsstränge, der mit der Versklavung der Protagonistin beginnt, fast ausschließlich in den USA spielt, wobei im Fall dieser Figur von „Auswandern“ keine Rede sein kann (vgl. Gyasi 2017).

Die in diesem Kapitel behandelten Interpretationsweisen des Coming-of-Age Motivs im postkolonialen Roman, ebenso wie die Benennung der damit in Verbindung stehenden wichtigsten inhaltlichen Themen machen deutlich, warum sich das Coming-of-Age Motiv als besonders nützlich für den postkolonialen Roman erweist. Im folgenden Kapitel soll nun genauer auf die fünf ausgewählten Literaturbeispiele und ihre Verarbeitung des Coming-of-Age Motivs eingegangen werden.

Die Problematik der Sprache

"To be excluded from the realm of language is to be excluded from the realm of the human, the realm in which humans are addressed as humans and constituted as such."

- Achille Mbembe (Mbembe 2011: 20)

Alle fünf zu untersuchenden Romane wurden in englischer Sprache verfasst, obwohl diese Sprache in den Herkunftsländern der gewählten Werke (in diesem Fall: Nigeria, Samoa, Simbabwe, Antigua und Barbuda, Jamaica) erst durch die Kolonisierung durch das Britische Imperium als Amts- und Bildungssprache zwangsinstalliert wurde. Deshalb soll in diesem Kapitel der Aspekt der Sprache in der postkolonialen Literatur und die Problematik, die durch die Wahl einer bestimmten Sprache als Literatursprache entstehen kann, genauer untersucht werden.

Die Diskussion, in welcher Sprache Literatur verfasst werden soll, hat in der Postkolonialen Theorie eine lange Tradition. Noch bevor Chinua Achebe und Ngũgĩ wa Thiong'o zu den prominentesten Stimmen der Debatte wurden und diese in zwei ideologische Lager teilten, setzten antikolonialistische Theoretiker wie Césaire und Fanon sich mit der Thematik auseinander.

Fanon widmet das gesamte erste Kapitel von „Peau noire, masques blancs" dem Thema der Sprache und ihrer Bedeutung für die kolonialisierte Bevölkerung. Es muss jedoch bedacht werden, dass Fanons Untersuchungen auf den sprachlichen Gegebenheiten des karibischen Raums beruhen. Dieser ist in jeder Hinsicht ein Spezialfall. Durch seine Kolonialgeschichte, die auf der Ausrottung der indigenen und Versklavung und Zwangsansiedlung afrikanischer Bevölkerungsteile, wie auch der freiwilligen Ansiedlung europäischer „Siedler" (sprich: Händler und Plantagenbesitzer) beruht, als auch durch starke Arbeitsmigration aus dem asiatischen Raum, entstand in der Karibik ein Schmelztegel aus verschiedenen Kulturen und Sprachen, von denen viele heute unter dem Begriff Kreolsprachen zusammengefasst werden. Durch den Genozid an der indigenen Bevölkerung gibt es in der Karibik jedoch so gut wie keine indigenen Sprachen mehr. Die wenigen indigenen Sprachen, die noch im Alltag gesprochen werden, drohen durch die geringe Anzahl ihrer Sprecher und dem Fehlen von institutioneller Unterstützung zu toten Sprachen zu werden (vgl. Devonish 2010).

Fanons Theorien beziehen sich also auf einen geographischen Raum, in dem es zwar eine eigene Sprache gibt, die sich jedoch unter anderem aus der Sprache der Kolonialmacht entwickelt hat. Es ist eine andere Situation als beispielsweise in Afrika, wo neben der Kolonialsprache seit Jahrtausenden unzählige indigene Sprachen existieren, die nach wie vor von Millionen von Menschen als Muttersprache gesprochen werden.

Mit diesem Gedanken im Hinterkopf, kehren wir nun zu Fanon zurück. Die Sprache der Kolonialmacht zu können, ist laut Fanon für den Kolonialisierten von entscheidender Bedeutung. Erst dadurch, dass er „spricht", kann er (unter Umständen) überhaupt als Mensch existieren (vgl. Fanon 1952: 13). In den französischen Kolonien ist Französisch der heilige Gral. Es gut zu sprechen, also ohne kreolischen Einschlag oder diverse Dialekte, sondern das „richtige Französisch" zu beherrschen, ist ein Zeichen gesellschaftlichen Aufstiegs. Kreolisch ist etwas für Bedienstete (vgl. Fanon 1952: 15). In der Schule wird das Kreolische abgewertet und Französisch zur Hochsprache erhoben. In den Familien kommt es zu einer Verleugnung des Kreolischen, da Eltern von ihren Kindern verlangen, französisch zu sprechen. All dies liegt laut Fanon daran, dass sich die kolonialisierte Bevölkerung, von dem durch die Zerstörung der eigenen Kultur entstandenen Minderwertigkeitskomplex geprägt, der Kultur und Sprache der Kolonialmacht zuwendet: „Le colonisé se sera d'autant plus échappé de sa brousse qu'il aura fait siennes les valeurs culturelles de la métropole." (Fanon 1952: 14). Je besser man französisch spricht und sich die kulturellen Werte der Franzosen aneignet, desto weißer und zivilisierter wird man (vgl. ebd.).

Die Verleugnung des Kreolischen und Lobhudelei auf das Französische ist die eine Seite des Komplexes, die Seite, in der die Kolonialisierten sich selbst als minderwertig empfinden und danach streben, den Kolonisatoren ähnlicher zu sein. Auf der anderen Seite stehen diejenigen, die der Meinung sind, die Kolonialisierten bzw. „die Schwarzen" wären nicht im Stande, auch nur eine einzige Sprache zu erlernen. Deshalb spricht man ein Kinderfranzösisch mit ihnen: „petit-nègre". Dahinter versteckt sich die Grundannahme, dass Schwarze nicht im Stande seien, das „wahre" Französisch zu verstehen. Um es ihnen „leichter" zu machen, spricht man sie in einer vereinfachten Version an – unabhängig davon, ob man mit einem Kind oder einem Erwachsenen, dessen Muttersprache das auf Martinique gesprochene Französisch ist, spricht. Der Schwarze bleibt also immer das Kind, unfähig zur Weiterentwicklung – er wird vom Weißen und dessen paternalistischem Grundverständnis primitivisiert (vgl. Fanon 1952: 25).

Im Endeffekt bedeutet „petit-nègre“ zu sprechen, den Schwarzen in seine Schranken zu weisen und ihm zu signalisieren: Bleib du, wo du bist! (vgl. Fanon 1952: 26).

Anders ist der Umgang der Franzosen mit weißen Menschen, die nicht oder nur schlecht französisch sprechen – sie werden nicht durch ein „verniedlichendes“ Französisch herabgewürdigt. Das liegt laut Fanon daran, dass man selbstverständlich davon ausgeht, dass Deutsche oder Russen, selbst wenn sie kein Französisch sprechen, ihre eigene Sprache beherrschen und eine eigene Kultur und Geschichte haben. Für den Schwarzen gilt das nicht: „Il n'a pas de culture, pas de civilisation, pas ce « long passé d'histoire ».“ (Fanon 1952: 27).

Dieses Vorurteil sitzt tief und hat sich auf beiden Seiten unbemerkt ins Bewusstsein der Menschen geschlichen. Um ihm anheimzufallen, muss man kein Rassist sein. Als Beispiel nennt Fanon das Lob auf die Poetik Aimé Césaires, der als „großer schwarzer Poet“ tituliert wird und dessen Umgang mit der französischen Sprache übermäßig gelobt wird. Die Betonung auf „schwarz“ und „Poet“ suggeriert, dass es eine Besonderheit ist, dass ein Schwarzer überhaupt des Poetenseins fähig ist. Die Betonung auf Césaires sprachlichen Fähigkeiten wiederum offenbart die Überraschung darüber, dass ein Schwarzer, obwohl Martiniquaner und demnach französischer Staatsbürger, überhaupt zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit der französischen Sprache fähig ist (vgl. Fanon 1952: 31).

Den Schwarzen als Kind zu behandeln, bedeutet, ihn nicht ernst zu nehmen und ihn aus jeder erwachsenen Diskussion auszuschließen. Es bedeutet außerdem, ihn nicht als selbstständig existierende und handelnde Person wahrzunehmen, sondern eben als ein Kind, für das die Eltern Entscheidungen treffen müssen. Ein Schwarzer, der sich dem nicht unterordnet, der auf „reinem“, dialektlosen Französisch antwortet und möglicherweise sogar Marx gelesen hat: Verdächtig, und außerdem undankbar (vgl. Fanon 1952: 28).

Ein Beispiel aus der postkolonialen Coming-of-Age Literatur für das Unbehagen des Kolonisators gegenüber der Verwendung der gleichen Sprache wie die von ihm Kolonialisierten, findet sich in dem südafrikanischen post-apartheit Roman „Coconut“, der im zweiten Kapitel bereits erwähnt wurde. Die schwarze Südafrikanerin Ofilwe wächst in einem reichen Haushalt auf, in dem, obwohl die Eltern miteinander Sepedi sprechen, Englisch die gemeinsame Familiensprache ist. Doch als es in Ofilwes Schule zu einer Evaluierung der verschiedenen Muttersprachen der SchülerInnen kommt, glaubt man ihr nicht, dass Englisch ihre erste und einzige Sprache ist:

”What language do you speak at home, Ofilwe?“ asked Mrs Kumalo, sounding a little bit mean again. “English, Mrs Kumalo,” I responded, confused because I had raised my hand when the fattest one had read out ‘English’, but Mrs Kumalo had told me to put my hand down.

“No, Ofilwe, what language do you speak to your mother and father?” insisted Mrs Kumalo.

“English, Mrs Kumalo,” I tried again. (Matlwa 2007: 57)

Für die Frechheit, zu behaupten, Englisch wäre ihre Muttersprache, muss Ofilwe zur Strafe die Klasse verlassen und sich gegen eine Wand stellen. Im Vorbeigehen hört sie die Evaluatoren flüstern, die nicht wissen, welche Sprache sie jetzt ankreuzen sollen. Die Entscheidung lautet: „Just tick her under ‚Zulu‘, it’s all the same“ (ebd.).

Die Sprache ist die erste Instanz, aus der der Kolonialisierte ausgeschlossen wird: Man verbietet zwar indigene Sprachen, doch man möchte auch nicht, dass die Kolonialisierten den Kolonisatoren zu nahe kommen, beispielsweise durch die gemeinsame Verwendung einer Sprache. Man bevorzugt ein Französisch für die Franzosen und ein „petit-nègre“ für die kolonialisierten Massen. Dies ist ein Teil des Prozesses der Entmenschlichung, der mit der Kolonialisierung einhergeht. Von der Sprache ausgeschlossen zu werden, nicht adressiert zu werden, bedeutet ebenso, als menschliches Gegenüber nicht wahrgenommen zu werden (vgl. Mbembe 2011: 20).

Fanons Ansichten zur Sprache sind im Zusammenhang mit der französischen Kolonialpolitik zu lesen. Sie stammen aus den 1950er Jahren und sind, wenn auch teils von überraschender Aktualität, ein Kind ihrer Zeit. Ich möchte nun einen Sprung in die 1980er Jahre machen, die Zeit, in der man erstmals begann, von „postkolonial“ zu sprechen. Bevor wir uns mit den in „The Empire Writes Back“ vorgestellten Konzepten von *abrogation* und *appropriation* beschäftigen, möchte ich mein Augenmerk noch kurz auf die Diskussion über die Verwendung der englischen Sprache in der afrikanischen Literatur richten, die Anfang der 1980er Jahre ihren Höhepunkt erreichte und, wie wir später sehen werden, auch heute noch aktuell ist.

Grob zusammengefasst kann man von zwei ideologischen Lagern sprechen, die die Debatte beherrschten. Auf der einen Seite die Verteidiger der Verwendung der englischen Sprache, also der Sprache des ehemaligen Kolonisators; auf der anderen Seite die Verfechter der indigenen Nationalsprachen, die Englisch als Literatursprache ablehnten - unter anderem

deshalb, da sie die Verwendung des Englischen als ein weiteres Mittel der anhaltenden Kolonialisierung wahrnahmen, auch in Zeiten der nationalen Unabhängigkeit.

Viele afrikanische Schriftsteller, die zwar eine andere Muttersprache haben, wurden in englischer Sprache unterrichtet und sozialisiert, und verwenden Englisch als die von ihnen gewählte Literatursprache. Einer der bekanntesten afrikanischen Autoren, Ngũgĩ wa Thiong'o, wandte sich jedoch schon 1977 von Englisch als Literatursprache ab. Als Autor von auf Englisch verfasster afrikanischer Literatur erlangte er Berühmtheit, doch stellte schließlich fest, dass es sich für ihn nicht mehr richtig anfühlte, seine eigene Muttersprache, Kikuyu, nicht zur Sprache seines Ausdrucks, seines literarischen Schaffens zu machen. Fortan veröffentliche er seine Werke auf Kikuyu, abgesehen von theoretischen Essays. Mit dem 1986 erschienen Buch „Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature" wandte er sich schließlich komplett vom Englischen ab. Das Buch, das aus mehreren Essays besteht, ist demnach Ngũgĩs letztes Werk in englischer Sprache.

Doch wie kam es zu diesem radikalen Bruch? Um das zu verstehen, ist vor allem der erste Text der Sammlung, „The Language of African Literature", aufschlussreich. Darin kritisiert Ngũgĩ die gängige Praxis, Englisch als die bevorzugte Sprache der afrikanischen Literatur zu sehen und zu propagieren. Englisch wird seiner Ansicht nach fälschlicherweise als vereinende Sprache gesehen, die zwischen den verschiedenen Ethnien und Sprachen Afrikas vermitteln kann (vgl. Ngũgĩ 1986: 6).

Ngũgĩs persönliche Erfahrungen mit der englischen Sprache ähneln dem, was wir im vorherigen Kapitel über die Entfremdung durch das koloniale Schulsystem beobachten konnten. Wie Millionen andere Kinder auch, wuchs Ngũgĩ mit einer indigenen Muttersprache auf, in seinem Fall Kikuyu. Mit dem Eintritt in das koloniale Schulsystem Kenias kam es zu einem Bruch: Das gesamte Schulwesen und alle Bildungsinhalte wurden auf Englisch geführt, das Sprechen der Muttersprache war auf dem Schulgelände verboten (vgl. Ngũgĩ 1986: 11). Englisch wurde zur einzig akzeptablen Sprache für Bildung erklärt, die indigenen Sprachen herabgewürdigt.

Wie auch andere Theoretiker der Kolonialen Diskurstheorie sieht Ngũgĩ Sprache und die Kultur und Ideologien, die von dieser getragen werden, als ein Werkzeug der Macht: „The bullet was the means of the physical subjugation. Language was the means of the spiritual subjugation." (Ngũgĩ 1986: 9). Sprache und Identität sind für ihn untrennbar miteinander verbunden. Die

Verwendung des Englischen als Literatursprache stellt für Ngũgĩ eine Entfremdung von seiner eigenen Kultur dar:

Language carries culture, and culture carries, particularly through orature and literature, the entire body of values by which we come to perceive ourselves and our place in the world. How people perceive themselves affects how they look at their culture, at their politics and the social production of wealth, at their entire relationship to nature and to other things. Language is thus inseparable from ourselves as a community of human beings with a specific form and character, a specific history, a specific relationship to the world. (Ngũgĩ 1986: 16)

Ngũgĩs Entscheidung, seine Texte nur mehr auf Kikuyu zu verfassen, ist für ihn ein Teil des antiimperialistischen Kampfes des kenianischen und des gesamten afrikanischen Volkes. Sein Essay ist ein Aufruf an alle afrikanischen SchriftstellerInnen, es ihm gleichzutun und zu ihrer eigenen Sprache, ihren eigenen Wurzeln zurückzufinden, um eine Literatur zu erschaffen, die der Kultur und den Besonderheiten ihrer Menschen entspricht (vgl. Ngũgĩ 1986: 28). Die Entfremdung des Menschen von seiner Kultur; sich selbst durch die Augen des Kolonisators wahrzunehmen und dadurch herabwürdigen; die Disharmonie zwischen dem eigenen Leben und der Literatur – all das will Ngũgĩ durch die literarische Verwendung seiner Muttersprache bekämpfen. Afrikanische AutorInnen, die in ihrer eigenen Sprache schreiben, erfüllen einen Dienst am afrikanischen Volk und an seinen unterschiedlichen Nationalsprachen:

We African writers are bound by our calling to do for our languages what Spencer, Milton and Shakespeare did for English; what Pushkin and Tolstoy did for Russian; indeed what all writers in world history have done for their languages by meeting the challenge of creating a literature in them, (…) (Ngũgĩ 1986: 29)

Damit jedoch Menschen egal welcher Herkunft seine Texte lesen können, vertraut Ngũgĩ auf das Werkzeug der Translation: Wenn seine Bücher aus dem Englischen in verschiedene Sprachen übersetzt werden, sollte dies genauso für einen Text in einer afrikanischen Sprache gelten (vgl. Ngũgĩ 1986: xiv). Leider muss aus heutiger Sicht gesagt werden, dass enorm wenige Bücher, die in einer afrikanischen Sprache geschrieben wurden, die Hürde überwinden, in eine der „großen“ westlichen Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Deutsch übersetzt zu werden.[4]

[4] Wie die Situation der Übersetzung innerhalb der afrikanischen Sprachen ist, bzw. ob Werke, die in einer afrikanischen Sprache geschrieben wurden, vermehrt in andere, nicht-europäische Sprachen übersetzt werden, kann ich leider nicht beurteilen. Wer weiß – vielleicht gibt es einen regen Übersetzungsverkehr zwischen Hausa und… Chinesisch?

Ngũgĩ war als Schriftsteller bekannt genug, um auch nach seiner Abkehr von der englischen Sprache übersetzt zu werden – für viele afrikanische AutorInnen gilt das nicht. Dies liegt unter anderem an den kapitalistischen Zwängen, denen sich der internationale Literaturmarkt, wie jeder andere Markt auch, unterordnet. Aus der Position des Lesepublikums ist das natürlich ein großer Verlust. Es bedeutet jedoch nicht, dass afrikanische SchriftstellerInnen (bzw. alle nicht-englischsprachigen SchriftstellerInnen) sich der Verwendung der englischen Sprache unterordnen sollten, um von einem internationalen Publikum gelesen zu werden.

Auf der anderen Seite der Debatte über Englisch als afrikanische Literatursprache steht (unter anderem) der nigerianische Schriftsteller Chinua Achebe. Achebe gilt als einer der bedeutendsten Autoren des afrikanischen Kontinents und doch sind alle seine Romane nicht auf seiner Muttersprache Igbo, sondern auf Englisch verfasst worden. Für diese bewusste Entscheidung, Englisch als Literatursprache zu bevorzugen, wurde er von Ngũgĩ scharf kritisiert.

Achebe wehrt sich gegen Ngũgĩs Anschuldigungen mit dem Argument, dass Englisch für ihn eine lingua franca ist, die vereinend wirken kann und soll. Am Beispiel von Nigeria verbindet er die Verwendung des Englischen mit der Bekennung zur nigerianischen Nation, die aus zahlreichen Ethnien, Kulturen und Sprachen besteht: „As long as Nigeria wishes to exist as a nation it has no choice in the forseeable future but to hold its more than two hundred component nationalities together through an alien language." (Achebe 1989, in Ashcroft/Griffiths/Tiffin 2006: 268). Englisch ist für ihn eine Weltsprache, die in dem polyphonen Nigeria täglich gesprochen wird und deshalb auch in der Literatur ihre Berechtigung hat (vgl. ebd. 269).

Ein weiterer Punkt für Achebes Bevorzugung des Englischen gegenüber Igbo ist der Umstand, dass Igbo eine Sprache ist, die zwar viel gesprochen, jedoch kaum geschrieben wird. Das gesprochene Igbo existiert laut Achebe in unterschiedlichen Dialekten, während das geschriebene Igbo eine von den christlichen Missionaren eingeführte hybride Mischung derselben ist. Für Achebe, der einige Gedichte auf Igbo verfasst hat, stellte dies ein Hindernis in seinem kreativen Schaffen dar – ein weiterer Grund für ihn, seine Texte auf Englisch zu verfassen (vgl. Talib 2002: 75; 92).

Natürlich darf in dieser Debatte der Kontext nicht außer Acht gelassen werden. Die Situation ist von Land zu Land, von Sprachgemeinde zu Sprachgemeinde, verschieden. Ngũgĩ, der seine

Ansichten zur Sprache zwar auf andere afrikanische Länder ausdehnt, kommt aus Kenia, dessen linguistische Geschichte sich nicht mit der Situation in Südafrika, Simbabwe oder Nigeria gleichsetzen lässt (vgl. Talib 2002: 94).

Die Frage, die sich in diesem Kontext jedoch immer stellt, ist die Frage der Leserschaft. Für Achebe ist Englisch in Afrika als lingua franca von großer Bedeutung; doch es gibt unzählige AfrikanerInnen, die Englisch weder sprechen noch lesen. In Afrika auf Englisch (oder Französisch) zu schreiben, bedeutet meist auch, für eine gebildete Gesellschaftsschicht zu schreiben (vgl. Talib 2002: 92). Sich für eine der afrikanischen Sprachen zu entscheiden, bedeutet wiederum, einen signifikanten Anteil an möglicher Leserschaft zu verlieren, vor allem im internationalen Bereich. Auch hier kann nur auf die immense Bedeutung der Translation verwiesen werden, deren Möglichkeiten leider viel zu wenig genützt werden.

Es ist schwierig zu sagen, wer die Debatte um Englisch als Sprache für afrikanische Literatur für sich entschieden hat. Aus dem Blickwinkel der westlichen akademischen Landschaft scheint Achebes Lager gewonnen zu haben: Die postkoloniale Literaturwissenschaft beschäftigt sich fast ausschließlich mit Werken, die in den europäischen Sprachen verfasst wurden. Texte in englischer Sprache sind hier unanfechtbar an erster Stelle. Das bedeutet jedoch nicht, dass Texte, die in anderen Sprachen verfasst wurden, sich nicht ebenso intensiv mit (post)kolonialen Themen beschäftigen. Leider sind sie in der westlichen akademischen Welt jedoch so gut wie unsichtbar.

„The Empire Writes Back“: Strategien zur Verwendung von Sprache im postkolonialen Kontext

Wie bereits im ersten Kapitel beschrieben, ist „The Empire Writes Back” trotz seiner teilweise problematischen Konzepte eines der bahnbrechendsten Werke zu postkolonialer Literatur, insbesondere bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Sprache. Die AutorInnen konzentrieren sich jedoch nicht auf das Spannungsverhältnis zwischen der Sprache des Kolonisators und der indigenen Sprachen der kolonialisierten Bevölkerung, sondern auf die verschiedenen Entwicklungen, die eine bestimmte Sprache, in diesem Fall Englisch, im Zuge der Kolonialisierung und der damit einhergehenden Expansion dieser Sprache durchlaufen hat.

Wie in vielen bereits behandelten Texten wird auch hier der wichtige Stellenwert, den Sprache im kolonialen Prozess einnimmt, betont:

The imperial education system installs a ‚standard' version of the metropolitan language as the norm, and marginalizes all ‚variants' as impurities. (…) Language becomes the medium through which a hierarchical structure of power is perpetuated, and the medium through which conceptions of ‚truth', ‚order', and ‚reality' become established. (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1994: 7)

Ashcroft et Al. unterscheiden zwischen „English", der standardisierten Sprache des Imperiums, und „english", welches aus verschiedensten Varianten des ersteren besteht, die sich unterschiedlich entwickelt haben, beispielsweise Jamaikanisches und Kanadisches Englisch. Die Spannung, die zwischen „English" und „english" herrscht, bedingt sich durch die Spannung zwischen dem imperialen Zentrum und seinen Peripherien. „english" gilt hierbei als minderwertig, als eine Abweichung von der Norm (vgl. ebd. 8).

Ich denke, dass der Terminus „English" hier eher als ideelles Konzept als als tatsächliche Gegebenheit gelesen werden muss. Denn auch das imperiale Zentrum, und selbst wenn es nur aus London besteht, spricht nicht das gleiche Englisch. Man kann jedoch behaupten, dass das englische Englisch (im Kontrast zu schottischem oder irischem Englisch) oftmals als Standardenglisch gesehen wird, als „Original", obwohl seine Sprecheranzahl im Vergleich zum Rest der anglophonen Welt minimal ist.

Dasselbe gilt für die Literaturen der Kolonien. Auch sie galten lange Zeit als Abweichung der Norm und nicht als selbstständige Literaturen mit eigener Geschichte und Tradition. Als Beispiel nennen die AutorInnen die Entwicklung der US-amerikanischen Literatur, die sie als wegweisend für spätere post-koloniale Gesellschaften sehen. Auch wenn nach dem Amerikanischen Unabhängigkeitskrieg langsam von einer distinkten amerikanischen Literatur gesprochen wurde, so galt doch lange Zeit die englische Literatur als Vorbild. Englische Literatur galt quasi als die Elterngeneration, während amerikanische Literatur den Kinderstatus innehatte:

They implied the same distinctions as those existing between metropolis and frontier: parents are more experienced, more important, (…). Above all they are the origin and therefore claim the final authority in questions of taste and value. (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1994: 16)

Erst als sich im Laufe der Jahre herausstellte, dass sich die amerikanische Literatur unabhängig von den englischen Traditionen entwickelte und eigene Charakteristika erkennbar waren, begann die amerikanische Literatur (und Kultur) als eigenständige nationale Literatur akzeptiert zu werden. Dies ist ein Prozess, der laut Ashcroft et. Al. ausschlaggebend für alle postkolonialen Literaturen ist (vgl. ebd.).

Ein Schritt auf dem Weg zur nationalen Literatur ist die Auseinandersetzung mit Sprache. In diesem Zusammenhang formulieren Ashcroft et. Al. ihre Theorie von *abrogation* und *appropriation*, also Abschaffung und Aneignung. Diese zwei Handlungsweisen sind laut den AutorInnen die notwendigen Strategien zur Kreierung einer eigenen Literatur und Literatursprache (vgl. ebd. 38).

Beide Strategien stehen im Wechselspiel zueinander: Während *abrogation* die Ablehnung der ideologischen und linguistischen Vormachtstellung der imperialen Sprache bezeichnet, gelingt erst durch die *appropriation,* also die Annahme der Sprache und ihre Veränderung für eigene kulturelle Zwecke, die Erschaffung einer eigenen Literatur mit eigener Sprache. Sprache ist das Werkzeug mit dem verschiedene kulturelle Erfahrungen artikuliert werden. Dies ist das Spannungsfeld, von welchem im ersten Kapitel die Rede war und in welchem sich postkoloniale Literaturen laut den AutorInnen zwangsläufig befinden:

> This literature is therefore always written out of the tension between the abrogation of the received English which speaks from the centre, and the act of appropriation which brings it under the influence of a vernacular tongue, (…). (ebd. 39)

Entscheidend für diese Theorie ist die Verbindung von Sprache und Lokalität. Sprache wird den lokalen Gegebenheiten in einem gewissen Grad angepasst und dadurch verändert. So ist sie zwar noch als mit der imperialen Sprache verwandt erkennbar, jedoch auch signifikant anders. Sie kann Elemente enthalten, die für SprecherInnen der Standardsprache unverständlich sind (vgl. McLeod 2000: 124). Dadurch tritt sie mit dem imperialen Zentrum in einen Kampf um die Bedeutungshoheit der Sprache und allen Werten und Normen, die durch diese vermittelt werden.

Der Aspekt der Sprache in den gewählten Literaturbeispielen

Doch inwieweit sind die Wahl der Sprache und die damit verbundenen ideologischen Positionen überhaupt noch relevant für zeitgenössische AutorInnen aus Herkunftsländern mit kolonialer Geschichte? Um das herauszufinden, möchte ich mich nun näher mit den fünf gewählten Romanen und ihren Autorinnen befassen.

Da alle fünf Romane aus unterschiedlichen Ländern stammen, ist die Ausgangssituation für die Wahl der Sprache natürlich verschieden. Deshalb soll jedes Werk einzeln behandelt werden; sowohl in Bezug auf die Wahl des Englischen als Literatursprache, als auch auf die Rolle der Sprachthematik innerhalb der Romane.

Tsitsi Dangarembgas Roman „Nervous Conditions" ist der erste auf Englisch verfasste Roman einer weiblichen Autorin aus Simbabwe. Simbabwe ist ein multilinguales Land. Circa 70 % der Bevölkerung sprechen Shona als erste Muttersprache, circa 16 % Ndebele. Beide Sprachen gehören zur Sprachfamilie der Bantu-Sprachen und sind seit Jahrhunderten in dieser Region vertreten. Neben diesen zwei Hauptgruppen gibt es zahlreiche indigene afrikanische Sprachen, wie auch nicht-afrikanische Sprachen, die hauptsächlich von Einwanderern oder dem kleinen Teil der seit mehreren Generationen ansässigen weißen Bevölkerung als Muttersprache gesprochen werden. Heute gibt es in Simbabwe 16 Sprachen, die als offizielle Sprachen anerkannt wurden, Englisch ist eine davon.[5] Aufgrund der britischen Kolonialisierung ist Englisch jedoch auch die Sprache der Administration, Wirtschaft und Politik und außerdem die Sprache, die im schulischen Betrieb vorherrschend verwendet wird (vgl. Chivhanga/Chimhenga 2013). Das bedeutet, dass es eine der am meisten gesprochenen Sprachen in Simbabwe ist, wenn auch nicht als Muttersprache.

Simbabwische AutorInnen sind fast ausnahmslos multilingual und verfassen ihre Texte auf verschiedenen Sprachen, nicht nur auf Englisch. Dass Dangarembga ihren Debütroman auf Englisch geschrieben hat, liegt laut ihrer eigenen Aussage daran, dass sie ihre eigentliche Muttersprache, Shona, viel schlechter beherrscht. Der Grund dafür ist, dass ihre gesamte schulische und universitäre Ausbildung auf Englisch stattgefunden hat. Dangarembga ist jedoch ein Spezialfall, da sie bereits in sehr jungem Alter mehrere Jahre in Großbritannien gelebt hat. Sie selbst bezeichnet Englisch als ihre erste und Shona als ihre zweite Sprache (vgl. Wilkinson 1992: 196). Den Umstand, dass Shona als Bildungs- und Literatursprache stark

[5] Statistik: https://www.britannica.com/place/Zimbabwe/Climate#ref44149

vernachlässigt wurde, hält Dangarembga dennoch für fatal, ebenso wie den Aspekt, dass die orale Literaturtradition auf Shona in Simbabwe in Vergessenheit gerät. Dazu Dangarembga in einem Interview von 1992, vier Jahre nach der Publikation ihres Romans:

I sometimes feel that we need a programme, almost immediately, of sending out tape recorders and cassettes to any point possible, and just asking people, old people in particular, to come in and just talk. (…) I found it very painful that this wealth of literature existed but hadn't been written down, and so one simply doesn't have access to it and it's being lost. (Wilkinson 1992: 195)

Das Problem, das sich hier stellt, ist nicht ein Aussterben der Sprache an sich, sondern der Verlust von oraler Literatur, also der Verlust von einem Teil der Kultur. Die Propagierung von Englisch als Bildungssprache führt zur Benachteiligung der indigenen Sprachen. Ein Vorteil von Shona ist jedoch, dass es auch eine geschriebene Sprache ist, weshalb nicht ausgeschlossen ist, dass seine Stellung als Bildungs- und Literatursprache sich im Laufe der Jahre verbessert.

Das Verhältnis zwischen Englisch und Shona ist auch für die Figuren von „Nervous Conditions" ein wichtiges Thema. Englisch ist hier nicht nur eine Sprache, sie ist auch der Schlüssel für gesellschaftlichen Aufstieg. In der Familie der Protagonistin Tambu wird Shona gesprochen, in der Schule wird jedoch auf Englisch unterrichtet. Als ihr älterer Bruder Nhamo von seinem einjährigen Aufenthalt in der Missionarsschule zurückkommt, weigert er sich, Shona zu sprechen. Für seinen Vater ist diese Hinwendung zum Englischen etwas Positives, da eine perfekte Beherrschung der englischen Sprache für ihn gleichbedeutend mit Erfolg ist. Für Nhamos Mutter ist es eine Tragödie, da sie nicht mehr in der Lage ist, mit ihrem Sohn zu kommunizieren: „She did want him to be educated, but even more, she wanted to talk to him." (Dangarembga 1988: 53).

Für Nhamo scheint Shona untrennbar mit Armut und Scham verbunden zu sein – womit er als „auserwählter" Missionarsschüler nichts zu tun haben möchte. Die Ablehnung seiner Wurzeln geht schließlich so weit, dass er in auch in den Ferien nicht mehr auf Besuch in sein Heimatdorf kommt. Kurze Zeit später stirbt er an Mumps und Tambu nimmt seinen Platz in der Schule ein. Ihre Mutter wehrt sich gegen diese Entscheidung - zu groß ist ihre Angst, dass ihr ein weiteres Kind entrissen wird. Erst im Laufe der Jahre versteht Tambu diese Angst ihrer Mutter vor der Hegemonialstellung des Englischen, sowohl linguistisch als auch kulturell: Sie fürchtet nicht nur den tatsächlichen Tod ihrer Kinder, sondern den Tod deren kultureller Identität. In dieser

Hinsicht stirbt ihr Sohn zwei Tode: Zuerst verliert er seine Wurzeln und dann schließlich sein Leben. Tambus Mutter ist die Einzige, die die Dimension dieser kulturellen Entfremdung begreift, auch wenn sie ihre Befürchtungen nicht anders ausdrücken kann, als die englische Erziehung mit „Hexerei“ gleichzusetzen: „>>First you took his tongue so that he could not speak to me and now you have taken everything, taken everything for good.<<“ (Dangarembga 1988: 54).

Sie fürchtet, dass eine bessere Ausbildung ihrer Tochter Tambu mit der Ablehnung der Kultur, der Sprache und den Werten ihrer Mutter einhergehen wird:

„Tell me, my daughter, what will I, your mother say to you when you come home a stranger full of white ways and ideas? It will be English, English all the time. He-e, Mummy this, he-e Mummy that. (…) I have seen it happen – we saw it happen here in our home.” (Dangarembga 1988: 187)

Tambu versteht die Warnungen ihrer Mutter nur zum Teil. Ihr erscheint es absurd, dass sie ihre kulturelle Identität so leicht verlieren könnte: “If I forgot them, my cousin, my mother, my friends, I might as well forget myself. And that, of course, could not happen.“ (Dangarembga 1988: 191). Kurz danach endet der Roman mit Tambus Wechsel an die renommierte Sacred Heart Schule, in der fast ausnahmslos weiße Schülerinnen unterrichtet werden. Deshalb wissen wir nicht, ob es ihr gelingt, ihre Position zwischen den zwei Kulturen zu halten. Anders als ihr Bruder macht sie sich jedoch schon früh Gedanken über die verschiedenen Welten, in denen sie sich bewegt.

Wie Chinua Achebe, so ist auch Chimamanda Ngozi Adichies Muttersprache Igbo, sie schreibt jedoch auf Englisch. Die Entscheidung dafür sei laut Adichie keine freie Wahl gewesen: Da ihre gesamte Schulbildung auf Englisch stattgefunden hat, kann sie sich in dieser Sprache einfach besser ausdrücken. Ihre Fähigkeiten, Igbo zu schreiben und zu sprechen sind nicht auf dem gleichen intellektuellen Niveau wie ihre Beherrschung der englischen Sprache. Ein weiteres Problem ist die bereits erwähnte Verschriftlichung der Igbo-Sprache, die eine problematische Geschichte hat. Laut Adichie würden viele intellektuelle Leute, die Igbo sprechen, ihre auf Igbo geschriebenen Texte nur schlecht verstehen.

Die Autorin hält es jedoch für unsinnig, zu behaupten, Englisch wäre nicht ihre Sprache. Es ist die Sprache, die sie am besten beherrscht. Deshalb ist es auch die Sprache, in der ihre literarische Produktion stattfindet. Das Englisch, in welchem sie spricht und schreibt, sieht sie als in der nigerianischen Kultur verwurzelt. Durch seine Vermischung mit Elementen aus Igbo ist es außerdem ein Hybrid, der für das heutige Nigeria besser geeignet scheint, als „reines" britisches Englisch oder „reines" Igbo. Dazu Adichie:

> The important thing is to tell African stories. Besides, modern African stories can no longer claim anything like 'cultural purity.' I come from a generation of Nigerians who constantly negotiate two languages and sometimes three, if you include Pidgin. For the Igbo in particular, ours is the Engli-Igbo generation and so to somehow claim that Igbo alone can capture our experience is to limit it. (…) Sometimes we talk about English in Africa as if Africans have no agency, as if there is not a distinct form of English spoken in Anglophone African countries. I was educated in it; I spoke it at the same time as I spoke Igbo. My English-speaking is rooted in a Nigerian experience and not in a British or American or Australian one. I have taken ownership of English. (Adichie 2008: 2)[6]

An diesem Zitat sieht man, dass es für Adichie nicht darum geht, ob sie in der „Sprache des Kolonisators" spricht. Das Englisch, das sie spricht, ist ihre Sprache, eingebettet in ihre Erfahrungen. Sie weigert sich, es als die Sprache von jemand anderem zu bezeichnen. Dieser Standpunkt ist den Verfahren von *abrogation* und *appropriation*, wie sie in „The Empire Writes Back" vorgestellt werden, sehr ähnlich.

Die von Adichie erwähnte Zugehörigkeit zur „Engli-Igbo Generation" findet sich auch in „Purple Hibiscus" wieder. Obwohl auf Englisch geschrieben, finden die Dialoge zwischen den Figuren oft in einer Mischung aus Englisch und Igbo statt. Damit verankert Adichie ihren Roman auch linguistisch in einem nigerianischen Kontext und macht ihn trotzdem für alle englischsprachigen LeserInnen verständlich. Anders als in „Nervous Conditions" kommt es im Alltag der handelnden Figuren nicht zu einer klaren Trennung von Igbo und Englisch, sondern zu einer Vermischung. Diese Vermischung findet jedoch nicht nur auf einer lexikalen Ebene, also durch die Integration einzelner Wörter auf Igbo, statt. In Gesprächen, die auf Englisch stattfinden, werden oftmals linguistische Muster aus Igbo verwendet, wie sie typisch für das Nigerianische Englisch (NE) sind:

[6] Ganzes Interview unter: http://www.iun.edu/~minaua/interviews/interview_chimamanda_ngozi_adichie.pdf

NE: “Do you know that I sucked my mother’s breast when your father sucked his mother’s?” (PH, p. 70).

IF [Igbo Form]: … mú na ńnà gí ñùkọrọ ara ńne ányi ótù mgbè?

BE [British English]: … your father and I are mates? (Ononye 2018: 86)

Dasselbe gilt für Sprichwörter, die von Igbo auf Englisch übertragen werden:

NE: “Our people say that after aku flies, it will still fall to the toad,” Father Amadi said. (PH, p. 221).

IF: Àkù féchaa, ò dàkwárà áwò.

BE: What goes up must come down. (Ononye 2018: 88)

Die erwähnten postkolonialen Strategien von *abrogation* und *appropriation* finden sich mehrmals in „Purple Hibiscus“ (vgl. Ukande 2016). Die oben genannten Sätze sind ein Beispiel für *abrogation*, wenn also, wie Ashcroft et Al. es definiert haben, die Vormachtstellung des Englischen und seiner linguistischen Strukturen zurückgewiesen wird (vgl. Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1994: 38). Dies lässt sich nicht nur an diesen Beispielsätzen, sondern im gesamten Roman beobachten. Adichie verwendet vor allem in Dialogen häufig das Nigerianische Englisch und weicht somit von der dominanten Form des Britischen Standardenglischs ab bzw. stellt die Dominanz dieser Form in Frage. Dies ist eine Praxis, die nigerianische SchriftstellerInnen, ob bewusst oder unabsichtlich, schon seit Jahren anwenden, auch zur Zeit der Kolonisation (vgl. Ukande 2016: 56).

Auch *appropriation*, also die Verwendung der Sprache des Kolonisators, jedoch zu dem Zweck, die eigene Kultur darzustellen und gewissermaßen in die Sprache zu integrieren (vgl. ebd.), wird von Adichie regelmäßig verwendet. Diese Strategie dient der Autorin dazu, die traditionellen und rituellen Praktiken der Igbo-Kultur in ihre Erzählung zu integrieren und deren Stellung in der nigerianischen Gesellschaft zu präsentieren. Ein Beispiel dafür wäre der Besuch von Kambili und ihren Verwandten bei einem jährlichen Fest der Igbo-Kultur, in welchem die Geister der jeweiligen Dörfer auftreten und für Begeisterung und Schrecken sorgen. Für Kambili und ihren Bruder Jaja ist es das erste Mal, dass sie bei einem solchen Ritual zusehen können, da sie von ihrem streng katholischen Vater vollkommen von der Igbo-Kultur abgeschirmt werden. Für sie ist es ein einschneidendes Erlebnis und der Beginn der Suche

nach einem verdrängten Part ihrer kulturellen Herkunft. Die Ich-Erzählerin Kambili ist fasziniert und gleichzeitig voller Angst, durch diese Faszination eine Sünde zu begehen. Auch wenn sie versucht, ihren Blick immer wieder abzuwenden, zeigt sich an ihrer detaillierten Beschreibung der Geister, wie sehr ihre Neugier geweckt wurde. In seiner Untersuchungen der postkolonialen Praktiken des Romans bezeichnet der nigerianische Literaturwissenschaftler Chris K. Ukande diese detaillierten Beschreibungen als ein typisches Beispiel für die Verwendung von *appropriation*:

(…) there is of course a feeling that its appearance [of one particular spirit, Anm.] does not have anything to do with the western culture, though expressed through the medium of English. The appearance simply gives a clue in a more subtle manner, on the practice of Igbo cultural tradition, hence, its being devoid of Europeanised structural narration. Again, the whole of the scenario above suggests that it is only within the Igbo cosmology that this sort of experience can be felt, hence, its being devoid of western characteristics. (Ukande 2016: 60)

In „Purple Hibiscus“ spielt die Igbo-Sprache und Kultur eine wichtige Rolle im Leben der Figuren. So spricht ein großer Teil der Familie der Protagonistin Kambili untereinander Igbo bzw. eine Mischung aus Igbo und Englisch. Der Autorin scheint es ein Anliegen zu sein, die linguistische Vielfalt Nigerias zu beschreiben, wenn es auch nur bedingt möglich ist, diese mimetisch abzubilden. Obwohl der Roman auf Englisch geschrieben ist, betont die Erzählerin und Hauptfigur Kambili immer, ob die Dialoge auf Englisch, Igbo oder beidem stattfinden:

„Where do you want to take them?“ Papa asked, standing by the door.

„Just to look around.”

„Sightseeing?“ Papa asked. He spoke English while Aunty Ifeoma spoke Igbo. (Adichie 2017: 77)

Kambilis Tante, Aunty Ifeoma, scheint hier bewusst Igbo zu verwenden, obwohl sie perfekt Englisch spricht, während ihr Bruder Eugene, Kambilis Vater, es ablehnt, sich auf Igbo zu unterhalten, ob innerhalb der Familie oder bei offiziellen Anlässen. Er verwendet Igbo nur in Momenten der Wut:

Papa was staring pointedly at Jaja. “Jaja, have you not shared a drink with us, *gbo*? Have you no words in your mouth?” he asked, entirely in Igbo. A bad sign. He hardly spoke Igbo, and although Jaja and I spoke it with Mama at home, he did not like us to speak it in public. We

had to sound civilized in public, he told us; we had to speak English. Papa's sister, Aunty Ifeoma, said once that papa was too much of a colonial product. (Adichie 2017: 13)

Für den Vater ist Igbo eine minderwertige Sprache, die höchstens in den eigenen vier Wänden verwendet werden darf. Er selbst vermeidet es, doch in seinen Anfällen von Raserei, die meist in körperlicher Gewalt enden, spricht er ausschließlich Igbo. Ob dies eine bewusste Entscheidung seinerseits ist, lässt sich nicht beurteilen. Die Verwendung von Igbo in diesen Situationen zeigt jedoch die extrem negativ behaftete Beziehung, die der Vater zu der Sprache seiner Vorfahren hat. Für die Kinder wird das Igbo des Vaters dadurch zu einem Alarmzeichen.

Die unterschiedliche Sprachverwendung in Kambilis Familie ist ein Spiegel der jüngeren nigerianischen Geschichte. Der Großvater, der die Ankunft der christlichen Missionare in seinem Dorf miterlebt hat, spricht nur Igbo. Er hat nie Englisch gelernt und ist auch nie zum Christentum konvertiert. Seine Kinder, Eugene und Ifeoma, besuchten beide die Schule der Missionare und sprechen deshalb sowohl Englisch als auch Igbo. Während Ifeoma trotz ihres starken Katholizismus jedoch eine positive Beziehung zur Igbo-Sprache und Kultur hat, lehnt Eugene diese vollkommen ab. Ihm ist es enorm wichtig, dass seine Identität so wenig wie möglich von den Traditionen und Werten seiner Vorfahren beeinflusst ist, während Ifeoma für eine Synthese der beiden Kulturen steht. Diese ideologischen Grabenkämpfe sind typisch für einen postkolonialen Roman. In der darauffolgenden Generation, zu der Kambili, ihr Bruder Jaja und ihre Cousins und Cousine, ebenso wie Adichie selbst gehören, ist es selbstverständlich, sowohl Igbo als auch Englisch perfekt zu beherrschen und beide Sprachen im Alltag zu verwenden.[7] Englisch ist jedoch die Bildungssprache, in der die komplette schulische Ausbildung stattfindet.

Sia Figiel stammt aus Samoa, ihre Muttersprache ist Samoanisch.[8] Wie viele Kinder aus (post-)kolonialen Ländern kam sie erst in der Schule mit Englisch in Berührung. Ihre Schulzeit, vor

[7] Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass die behandelten Familien zur urbanen und gebildeten Mittel- bis Oberschicht Nigerias gehören.

[8] Laut einer offiziellen neuseeländischen Statistik von 2001 ist Englisch inzwischen die am meisten gesprochene Sprache auf Samoa. Nur 10% der samoanischen Bevölkerung sprechen kein Englisch, während nur 67% dazu fähig sind, ein alltägliches Gespräch auf Samoanisch zu führen. Quelle: http://archive.stats.govt.nz/Census/2001-census-data/2001-census-pacific-profiles/samoan-people-in-new-zealand/samoan-language.aspx

allem die ersten Jahre, beschreibt Figiel als eine Zeit der enormen Unterdrückung (vgl. Figiel 2016: 7). Der Lehrplan, der dazu diente, die Größe der englischen Sprache und Kultur zu feiern, hatte keinerlei Berührungspunkte mit dem Leben der samoanischen Schülerinnen: Es ist das Curriculum, welches jahrzehnte-, wenn nicht jahrhundertelang in die britischen Kolonien exportiert wurde.[9] Wenn man liest, welche Gedichte Figiel und ihre Mitschülerinnen rezitieren mussten, wird man an unzählige autobiographische Texte aus kolonialen Ländern erinnert, deren AutorInnen alle genau das gleiche lernen mussten. Ob in Indien, in der Karibik oder in Samoa, überall stößt man auf Wordsworth und seine „Daffodils" (Narzissen - Blumen, die der Großteil der SchülerInnen noch nie gesehen hat). Anders als in Großbritannien, scheint sich der koloniale Schulplan nie sonderlich weiterentwickelt zu haben: Figiels Schulzeit fällt in die 1980er Jahre, könnte aber auch vor hundert Jahren stattgefunden haben.

Figiels Erinnerungen an ihre Schulzeit korrespondieren mit denen vieler postkolonialer AutorInnen. Ein gemeinsamer Aspekt ist das Verbot der Muttersprache. Ob in der Pause oder während des Unterrichts, in der Schule darf nur Englisch gesprochen werden (vgl. Figiel 2016: 9). Doch auch abseits der Schule wird in vielen Familien die samoanische Sprache nicht an die Kinder weitergegeben, und das, obwohl die Eltern Englisch oft nur schlecht beherrschen. Wie in so vielen Ländern mit Kolonialgeschichte gilt Englisch als Statussymbol, als eine Möglichkeit für gesellschaftlichen Aufstieg. Figiel erzählt von ihrer Verwirrung, als sie mit ihrer Ankunft in Neuseeland (um eine höhere Schule zu besuchen) feststellte, dass die meisten ihrer aus Samoa stammenden MitschülerInnen kein Samoanisch sprachen:

> It was not until much later that one of my aunties, who worked at a factory, explained it to me in a way that made me understand why my cousins and my new classmates did not speak Samoan. 'Like us, most of those kids' parents stand on the production line eight to twelve hours a day. Do you think we want the same for them?' (Figiel 2016: 9f)

Figiel begann ihre literarische Karriere mit einem Gedicht, das sie auf Samoanisch verfasst und ins Englische übersetzt hatte. Damit gewann sie 1994 die „Polynesian Literary Competition". In ihren Erinnerungen beschreibt sie, wie sie durch diesen Gewinn in die polynesische Literaturszene aufgenommen wurde und begann, sich selbst nicht mehr nur als Samoanisch,

[9] Es muss hinzugefügt werden, dass Samoa zur Zeit von Figiels Schulzeit bereits unabhängig war. Der englische Schulplan ist jedoch ein Erbe aus der Zeit vor der Unabhängigkeit, als Samoa eine neuseeländische Kolonie war (vgl. Raiskin 2008: 23).

sondern als Pan-Pazifisch zu identifizieren. Ihr Debütroman „Where We Once Belonged“ ist das Ergebnis einer langen Reise auf der Suche nach einer Möglichkeit, ihr Heranwachsen als samoanisches Mädchen in einer pan-pazifischen, post-kolonialen, globalisierten Welt zu beschreiben – in einer Art und Weise, die zwar im Einklang mit dem zeitgenössischen, modernen Samoa ist, jedoch alte Traditionen und Mythen miteinfließen lässt. Auch wenn sie auf Englisch schreibt, sieht Figiel ihre Werke nicht in einer englischen Literaturtradition verhaftet:

> The Samoan creation myth as told to us by Aunty Kupukala situates Samoa as the sacred centre of the universe. The idea also that each man, woman and child carried their sacred centre with them meant for me that England, a far, far away place where daffodils grew in its meadows, could not possibly be ‘the centre’. At least to Samoans or Pacific peoples. (Figiel 2016: 14)

Wie auch bei Adichie können bei Figiel unter anderem die Praktiken von *abrogation* und *appropriation* gefunden werden. Neben der Integration von samoanischen Wörtern, sowohl in Dialogen als auch im inneren Monolog der Protagonistin, verwendet Figiel in „Where We Once Belonged“ die englische Sprache in einer Weise, die dem Aufbau des Samoanischen ähnelt, beispielsweise durch die häufige Wiederholung und Verdopplung von bestimmten Wörtern und Silben („Cigarette buds flick-flicked on the cement“, Figiel 2007: 92). Dies kreiert einen Rhythmus, der untypisch für die englische Sprache ist:

> Why did she have to be so-so sure of herself? So-so good. And so-so strong? And so-so smelly? Unlike us, who were clean-clean always. (Figiel 2007: 4)

> Moa (whispering-whispering-whispering), ‘You’re not gonna tell on us are you?’
> (…) ‘No, I won’t tell. I swear. I won’t tell.‘
> ‚Swear to God!‘ they yelled out.‘Kauko i luma o le Akua!’
> ‘Swear on your father’s name!’
> ‘But he can’t even see us! He’s at work!’
> ‘Swear! Kako I luma o Filiga!’ (ebd. 13)

Auch die häufige Verwendung von samoanischen Sprichwörtern, die ins Englische übersetzt werden, zeigt die Verbundenheit des Romans mit der samoanischen Kultur. Das am häufigsten verwendete ist ein Fluch: „Bake him in an oven!“.

Figiels Verwendung des Englischen in ihrer literarischen Produktion speist sich aus ihren samoanischen Erfahrungen und Traditionen. Es ist tief in ihrer samoanischen Identität verwurzelt. Wie auch Adichie ist sie nicht der Meinung, dass ihr Englisch mit dem Britischen Englisch gleichzusetzen ist:

> The English I use is a uniquely Samoan English that captures the language of the ordinary Samoan man or woman who is not an English speaker but who understands and can (sometimes) read English. (Figiel 2016: 15)

Anders als bei Adichie, Dangarembga und Figiel, die neben der englischen Sprache eine andere Sprache als Muttersprache erlernt haben (wenn auch alle drei Englisch auf einem höheren Niveau beherrschen), liegt der Fall bei Michelle Cliff und Jamaica Kincaid. Beide Autorinnen stammen aus der Karibik; Cliff aus Jamaica, Kincaid aus Antigua und Barbuda. Linguistisch gesehen ist die Karibik ein Spezialfall. Es wird eine Vielzahl an Sprachen, viele davon Kreolsprachen, gesprochen; indigene Sprachen sind entweder ausgestorben oder akut von der Aussterbung bedroht (vgl. Devonish 2010).

Die Entstehung einer eigenständigen Kreolsprache, die als Muttersprache gesprochen wird, bedeutet nicht das Ende der Entwicklung einer Sprache. Im karibischen Zusammenhang spricht man deshalb von dem Kreolischen (oder Post-Kreolischen) Kontinuum. Es entsteht in einer Gesellschaft, in der sowohl die Kreolsprache als auch das jeweilige Superstrat, also die Sprache des bei der Entstehung der Kreolsprache dominanteren Teils der Gesellschaft (in diesem Fall die Sprachen der europäischen Kolonialmächte), weiterhin in Kontakt zueinander stehen. So kommt es zur Entstehung verschiedener, sich leicht unterscheidender Sprachvarianten, die sich zwischen dem Superstrat und der Kreolsprache bewegen. Oft entsprechen diese Sprachvarianten bestimmten Gesellschaftsschichten. Dieser Umstand ist nicht zwingend, ergibt sich jedoch meist durch bessere Bildungschancen, die nicht für alle Klassen gleichermaßen gelten. In diesem Zusammenhang kann es schließlich auch zu einer Dekreolisierung der Kreolsprache kommen. Hierbei beginnt die Kreolsprache, sich dem Superstrat wieder mehr anzugleichen, beispielsweise durch sozialen Druck, dem die SprecherInnen unterworfen sind. Dies kann passieren, wenn nach einer Phase der

linguistischen Selbstständigkeit der Kreolsprache das Superstrat wieder eine höhere Bedeutung erhält, z.B. durch wirtschaftliche Faktoren.[10]

SprecherInnen, die sich in diesem sprachlichen Kontinuum bewegen, können meistens zwischen den verschiedenen Varianten wechseln. Für karibische SchriftstellerInnen kann diese Vielfalt sowohl bereichernd als auch erschwerend wirken:

> Since it is a continuum the writer will usually have access to a broad spectrum of the linguistic culture, and must negotiate a series of decisions concerning its adequate representation in writing. (…) Writers in this continuum employ highly developed strategies of code-switching and vernacular transcription, which achieve the dual result of abrogating the Standard English and appropriating an english as a culturally significant discourse. (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1994: 46)

Michelle Cliff, die Autorin von „Abeng“, kommt aus Jamaica, dessen Amtssprache Englisch ist. Die Sprache, die von fast allen JamaikanerInnen als Muttersprache gesprochen wird, ist jedoch das Jamaikanische Kreolisch, auch Jamaican Patois genannt. Anders als das Jamaikanische Englisch ist es keine Variation oder Dialekt, sondern eine eigenständige (Kreol-)Sprache, die sich aus Englisch und diversen westafrikanischen Sprachen speist, wie auch zu einem kleinen Teil aus Spanisch und Französisch.[11] Ihre Entstehung ist ein Abbild der Geschichte Jamaicas, dessen Bevölkerung 2011 zu über 90 % aus afrikanischstämmigen ehemaligen Sklaven bestand (vgl. ebd.). Studien aus den 1980er Jahren bezeichnen circa 94 % der jamaikanischen Bevölkerung als bilingual, mit dem Jamaikanischen Kreolisch als der dominanteren der zwei Sprachen (vgl. Holm 2000: 94).

„Abeng“ ist zwar auf Englisch geschrieben, viele der Dialoge sind jedoch Jamaikanisch Kreolisch bzw. befinden sich in dem Spektrum der unterschiedlichen Varianten zweier Sprachen im Rahmen des Kreolischen Kontinuums. Cliff ist eine multilinguale Schriftstellerin, die ihre Kindheit und Jugend abwechselnd in Jamaika und den USA verbracht hat. Sie beschreibt sich als politische Autorin, die von möglichst vielen Menschen verstanden werden will (Schwartz 1993: 609). „Abeng“ ist sprachlich gemischt, wie auch die jamaikanische Realität sprachlich gemischt ist. Es kann dennoch von allen englischsprachigen LeserInnen verstanden

[10] Vergleiche dazu folgende Lexikoneinträge: https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/post-creole-continuum; http://www.ello.uos.de/field.php/Sociolinguistics/Thepostcreolecontinuum

[11] https://www.britannica.com/place/Jamaica/People#ref54496

werden, selbst wenn viele Dialoge auf (Jamaican) Patois stattfinden. Wie Figiels „Where We Once Belonged“, in dem Dialogteile manchmal auf Samoanisch stattfinden, hat „Abeng“ außerdem ein Glossar im Anhang.

Für Cliff ist Patois ein wichtiger Aspekt ihrer Identität und außerdem eine Sprache, die sie regelmäßig verwendet:

(…) it's a way of relating to each other as Jamaicans and not in the other language that we have to use to get by in the world. But I create in that other language as well. When you come from a poly-glossal culture, which is what Jamaica is, you do speak in several tongues. (Michelle Cliff im Interview mit Meryl F. Schwartz; Schwartz 1993: 609)

Keine Autobiographie, doch autobiographisch geprägt, finden sich viele Parallelen zwischen dem Leben der Autorin Cliff und ihrer Protagonistin Clare Savage. Beide stammen sowohl von Sklaven als auch von Sklavenhaltern ab, doch der afrikanische Teil der Abstammung wird so weit wie möglich verleugnet (vgl. Schwartz 1993: 594). Clare ist ein hellhäutiges Kind, das eine strikt anglozentrische Erziehung erfährt. Ihre Identität soll nichts Afrikanisches enthalten. Für Cliff wie auch für Claire führt diese Entfremdung, die schon innerhalb der Familie beginnt, zu einem Gefühl der Leere und der Suche nach einem kulturellem Erbe, zu dem der Zutritt nie gewährt wurde. Dieses damit einhergehende Gefühl der Sprachlosigkeit versucht Cliff durch ihr Schreiben zu bekämpfen:

(…) part of my purpose as a writer of Afro Caribbean (Indian, African, and white) experience and heritage and Western experience and education (indoctrination) has been to reject speechlessness by inventing my own peculiar speech, one that attempts to draw together everything I am and have been. (Cliff 1990: 264)

Cliffs Roman „No Telephone to Heaven”, die Fortsetzung von „Abeng”, enthält ebenfalls viel Patois. Die Autorin setzt es bewusst ein, um die ihrer Aussage nach „gespaltene Persönlichkeit“ der Jamaikaner zu verdeutlichen (vgl. Cliff 2008: ix). Wie auch Fanon empfindet Cliff diese Spaltung als eine Folge des Kolonialismus, in welchem nur eine Kultur und eine Weltsicht akzeptiert wurden. In ihrer Arbeit als Schriftstellerin sieht sie den Versuch, Vergessenes wiederzufinden und eine Lücke zu schließen - auch wenn ihr bewusst ist, dass es immer nur bei einem Versuch bleiben kann. Ihre Verwendung des Englischen ist ein Ausdruck

dessen und außerdem ein klassisches Beispiel für die von Ashcroft et Al. beschriebenen Methoden von *abrogation* und *appropriation*:

It [being a Caribbean writer, Anm.] means also, I think, mixing in the forms taught us, undermining the oppressor's language and co-opting, or corrupting, his style, and turning it to our purpose. (…) We are a fragmented people. My experience as a writer coming from a culture of colonialism, a culture of Black people riven from one another, my struggle to achieve wholeness from fragmentation, while working within fragmentation, producing work which may find its strength in its depiction of fragmentation, through form as well as content, is similar to other writers whose origins are in countries defined by colonialism. (Cliff 2008: ix)

Wie in Jamaika, so existieren auch auf Antigua Englisch und das Antiguanische Kreolisch in einem Kontinuum nebeneinander, wobei Englisch die Amtssprache ist. Anders als Cliffs „Abeng" ist Kincaids „Annie John" durchwegs auf Englisch geschrieben, ohne kreolischen Spracheinfluss. Es finden sich in „Annie John" jedoch auch kaum Dialoge, was das Fehlen von Patois teilweise erklären mag. Anscheinend existiert es jedoch in der Realität der Protagonistin:

She went on to say that, after all the years she had spent drumming into me the proper way to conduct myself when speaking to young men, it had pained her to see me behave in the manner of a slut (only she used the French patois word for it) in the street and that just to see me had caused her to feel shame. The word "Slut" (in patois) was repeated over and over, (…) (Kincaid 1997: 102)

Das Patois-Wort für "slut" wird nicht genannt, doch es wird betont, dass es, im Gegensatz zu den restlichen Wörtern, nicht auf Englisch gesagt wurde. Dies macht es umso stärker, da es der Protagonistin zeigen soll, in welche Welt sie sich mit ihrem Verhalten begibt: In die der kreolischen Schlampen, anstatt sich an den englischen (viktorianischen) Werten von weiblicher „Reinheit" zu orientieren. Das Kreolische ist klar negativ besetzt.

Wie Annie John ging auch Kincaid durch das koloniale Schulsystem. Antigua und Barbuda, obwohl seit 1967 mit einem durch Assoziierungspolitik ausgestatteten Sonderstatus, wurde erst 1981 zu einem unabhängigen Staat.[12] Kincaid, 1949 geboren, ist wie ihre Protagonistin ein Kind der kolonialen britischen Schulpolitik. Sie schrieb „Annie John" Anfang der 1980er

[12] https://www.britannica.com/place/Antigua-and-Barbuda

Jahre, knapp zwanzig Jahre nachdem sie als 17-Jährige ihre Heimat und Familie verlassen und sich in den USA ein selbstbestimmtes Leben aufgebaut hatte. Erst nach Veröffentlichung des Romans kehrte sie für kurze Zeit nach Antigua zurück. Die Insel spielt in vielen ihrer Texte eine wichtige Rolle, da sie für Kincaid stark mit dem schwierigen Verhältnis zu ihrer Mutter verbunden zu ein scheint. Dieses schwierige Verhältnis überträgt sich auf Antigua, dem sie, wie auch Annie John, so früh wie möglich zu entkommen versuchte. Auch dies mag die starke Verhaftung in der englischen Sprache erklären. Außerdem ist „Annie John" ein sehr subjektiver und autobiographisch geprägter Roman, stark verhaftet in der Gedanken- und Gefühlswelt der Protagonistin. Und diese Protagonistin denkt nicht auf Patois, sondern auf Englisch.

Der autobiographische Text „A Small Place", den Kincaid nach ihrer ersten Reise nach Antigua Ende der 1980er Jahre verfasste, macht deutlich, dass sich die Autorin sehr wohl intensiv mit dem Thema der Sprache auseinandergesetzt hat. Das Fehlen einer indigenen Sprache, die, anders als Patois, nicht mit der Kolonialisierung zusammenhängt, führt Kincaid in diesem Text dazu, daran zu zweifeln, inwiefern sich die englische Sprache für sie als Autorin eignet. Ihre Argumentation geht Hand in Hand mit Thesen der Kolonialen Diskurstheorie:

> For isn't it odd that the only language I have in which to speak of this crime is the language of the criminal who committed the crime? And what can that really mean? For the language of the criminal can contain only the goodness of the criminal's deed. The language of the criminal can explain and express the deed only from the criminal's point of view. It cannot contain the horror of the deed, the injustice of the deed, the agony, the humiliation inflicted on me. (Kincaid 1989: 31f)

Kincaids Anklage unterscheidet sich klar von den Ansichten jüngerer Autorinnen wie Adichie und Figiel. Für Kincaid ist die Verwendung der englischen Sprache mangels Alternativen ein Verlust, der letzten Endes zu Sprachlosigkeit führt. Für Adichie und Figiel, die eine sprachliche Alternative hätten, ist Englisch ein Teil ihrer Identität und Realität, den sie abbilden möchten, selbst wenn ihr Verhältnis zu dieser Sprache durch die Kolonialgeschichte negativ geprägt ist. Englisch ist für sie keine fremde, aufgezwungene Sprache, sondern ihre Sprache, die sie, anstatt sprachlos zu werden, ihren kulturellen Gegebenheiten angepasst haben.

Es erscheint jedoch absurd, dass Kincaid trotz ihrer Vorbehalte gegen die englische Sprache keinerlei Patois in ihren Werken verwendet, sondern es im Gegenteil in ihren

autobiographischen Texten als „broken English“ bezeichnet (vgl. King 2002: 890). Die Vielfältigkeit des Kreolischen Kontinuums ignoriert Kincaid vollkommen, und so hat auch in „Annie John“ keinerlei sprachliche Variation Eingang gefunden. Auch in dem bereits zitierten „A Small Place“ wird Patois abgewertet, beispielsweise wenn Kincaid ihre Tirade gegen das post-koloniale antiguanische Schulsystem an der Unfähigkeit von Schulkindern, die englische Sprache „korrekt“ zu beherrschen, festmacht:

> What surprised me most about them was not how familiar they were with the rubbish of North America – compared to the young people of my generation, who were familiar with the rubbish of England – but, unlike my generation, how stupid they seemed, how unable they were to answer in a straightforward way, and in their native tongue of English, simple questions about themselves. In my generation, they would not have been allowed on the school stage. (Kincaid 1989: 44)

> In Antigua today, most young people seem almost illiterate. On the airwaves, where they work as news personalities, they speak English as if it were their sixth language. (Kincaid 1989: 43)

So radikal Kincaid noch zehn Seiten vorher über die englische Sprache urteilt, so reaktionär und kolonialistisch elitär sind solche Aussagen. Man möchte fast meinen, Kincaid wünscht sich das koloniale Schulsystem zurück, in dem Wert darauf gelegt wurde, dass man „korrektes“ Britisches Englisch spricht. Kincaids vorher geäußerte Wut auf die „Sprache des Kriminellen“, zu deren Verwendung man sie mangels Alternativen gezwungen hat, wirkt unglaubwürdig, wenn man bedenkt, dass das Kreole Kontinuum vielfältige Möglichkeiten der Sprachverwendung zur Verfügung stellt (inklusive eigenständiger Kreolsprachen), die von Kincaid allesamt ignoriert oder als „broken English“ abgewertet werden.

Wie man sieht, ist die Auseinandersetzung mit der Wahl der Sprache auch für zeitgenössische AutorInnen, die aus Ländern mit Kolonialgeschichte stammen, von zentraler Bedeutung. Selbst wenn die für diese Arbeit ausgewählten Literaturbeispiele alle auf Englisch verfasst wurden, sind sich fast alle Autorinnen einig, dass ihr Englisch nicht mit dem Englisch Englands gleichzusetzen ist. Es ist vielmehr eingebunden in die Geschichte und Kultur des jeweiligen Landes. Die englische Sprache, die Sprache des Kolonisators, wurde übernommen, verändert

und weiterentwickelt. In dieser Hinsicht ist sie kein Werkzeug der Beherrschung mehr – sie wird beherrscht.

Im Endeffekt ist die Entscheidung, in welcher Sprache man Literatur verfasst, natürlich immer eine zutiefst persönliche Angelegenheit. Viele AutorInnen sind multilingual und verfassen ihre Texte in unterschiedlichen Sprachen. Dies gilt nicht nur für den post-kolonialen Raum: Man denke an Vladimir Nabokov, der im Laufe seiner schriftstellerischen Karriere von Russisch zu Englisch gewechselt ist, oder an die aus Georgien stammende Autorin Nino Haratischwili, die auf Deutsch schreibt; um nur zwei Beispiele zu nennen.

Die postkoloniale Identität und das Coming-of-Age Motiv

Die Herausbildung einer eigenen Identität ist das große Thema eines jeden Coming-of-Age Romans. Doch was genau ist eigentlich Identität? Ohne zu sehr in philosophische Überlegungen abzugleiten, möchte ich kurz näher auf diese Frage eingehen, bevor ich zu einer Untersuchung der Identitätsentwicklung bei den ProtagonistInnen der gewählten Literaturbeispiele fortschreite.

Viele TheoretikerInnen, die sich mit dem Konzept von „Identität" auseinandergesetzt haben, vertreten die Ansicht, dass sich dieses Konzept in den letzten Jahren stark verändert hat. Anders als in früheren Zeiten, gilt Identität heute nicht mehr als etwas „Fixes", sondern ist einem ständigen Wandel unterworfen (vgl. Karkaba 2010: 92). Dies gilt sowohl für individuelle, als auch für nationale oder ethnische Gruppenidentitäten. Die heutige, im westlichen Raum vorherrschende (post)moderne Auffassung von Identität ist mit dem alten Bild von Beständigkeit nicht vereinbar (vgl. ebd.). Für den post-kolonialen Raum ist diese Auffassung von besonderer Bedeutung, da sie mit Erfahrungen von kultureller Diversität und Hybridität korreliert. Dieses Konzept von Identität positioniert sich außerdem klar gegen essentialistische Auffassungen von nationaler, ethnischer, biologischer oder kultureller Zugehörigkeit – Ideologien, die mit Kolonialismus und Imperialismus Hand in Hand gehen. Sie stellt sich auch gegen eines der Paradoxe, die der Kolonialismus befeuert hat, nämlich den antikolonialen Ultranationalismus. Diese extreme Form des Nationalismus, so antikolonial sie auch sein mag, ist im Endeffekt ein Spiegelbild kolonialer Ideologien. Wenn man jedoch davon ausgeht, dass die Identität eines jeden Menschen aus verschiedenen Aspekten besteht, beispielsweise aus einem Zugehörigkeitsgefühl zu mehreren unterschiedlichen Kulturen, ebenso wie dass diese Identität einem ständigen Prozess der Veränderung unterliegt, so haben Ideologien von einer „Reinheit der Kulturen" und dergleichen keinerlei Bestand. Said bringt diesen Gedanken im letzten Absatz von „Culture and Imperialism" auf den Punkt, den ich aufgrund seiner Wichtigkeit in voller Länge zitiere:

No one today is purely one thing. Labels like Indian, or woman, or Muslim, or American are not more than starting-points, which if followed into actual experience for only a moment are quickly left behind. Imperialism consolidated the mixture of cultures and identities on a global scale. But its worst and most paradoxical gift was to allow people to believe that they were only, mainly, exclusively, white, or Black, or Western, or Oriental. Yet just as human beings make their own history, they also make their cultures and ethnic identities. No one can deny the persisting continuities of long traditions, sustained habitations, national languages, and cultural geographies, but there seems no reason except fear and prejudice to keep insisting

on their separation and distinctiveness, as if that was all human life was about. (Said 1994: 336)

In postkolonialer Literatur stößt man immer wieder auf Charaktere, die eine gewisse innere Zerrissenheit verspüren und sich nirgends zugehörig fühlen. Dieses Gefühl der Zerrissenheit führt für viele zu einer rastlosen Suche nach einer kulturellen Identität, die jedoch nur „gefunden“ werden kann, wenn man die Möglichkeit einer kulturell hybriden Identität akzeptiert. Und selbst wenn man sich nur einer bestimmten Kultur zugehörig fühlen mag, so darf man nicht außer Acht lassen, dass diese kulturelle Identität, so wie jede Art der Identität, ein unter ewigem Wandel stehendes Konstrukt ist:

Cultural identity (…) is a matter of ‘becoming‘ as well as of ‘being’. It belongs to the future as much as to the past. It is not something which already exists, transcending place, time, history and culture. Cultural identities come from somewhere, have histories. But, like everything which is historical, they undergo constant transformation. (Hall 1994: 225)

Für den postkolonialen Kontext bedeutet dieser Umstand, dass es, wie auch Fanon schon festgestellt hat, für das Individuum nicht möglich ist, seine kulturelle Identität in der Rückbesinnung auf prä-koloniale Gesellschaften zu finden. Wie die Négritude gezeigt hat, kann die Auseinandersetzung mit prä-kolonialen Kulturen jedoch ein hilfreicher Schritt bei der Emanzipation von kolonialen Ideologien sein, denen es gelungen ist, Millionen von Menschen zu indoktrinieren:

Not only, in Said's 'Orientalist' sense, were we constructed as different and other within the categories of knowledge of the West by those regimes. They had the power to make us see and experience ourselves as 'Other'. (ebd.)

Die Identitätsentwicklung bei den ProtagonistInnen der gewählten Romane

Purple Hibiscus

Kambili, die Protagonistin und Ich-Erzählerin von „Purple Hibiscus" wächst in einem isolierten Haushalt auf, der komplett von ihrem Vater dominiert wird. In diesem Haushalt ist alles streng geregelt: Wann aufgestanden wird, wann gegessen wird, wann gelernt wird und wann man Zeit mit der Familie verbringt. Sowohl Kambili als auch ihr älterer Bruder Jaja haben einen strikten, vom Vater erstellten Plan, an den sie sich halten müssen. Jede Abweichung wird bestraft. Es gibt, abgesehen vom Schulbesuch, kaum Kontakt zur Außenwelt und selbst in der Schule ist der Kontakt zu den MitschülerInnen äußerst begrenzt. Dem Vater sind gute Noten enorm wichtig, Jaja und Kambili müssen immer Klassenbeste sein. Nach der Schule werden sie von ihrem Chauffeur abgeholt, der penibel darauf achtet, dass die Kinder sofort in das Auto einsteigen und keine Zeit mit Gesprächen vertrödeln. Zuhause angekommen, gilt es, den vom Vater aufgestellten Tagesplan befolgen. Der größte Teil dieses Tagesplanes besteht aus „Lernzeit", die einzeln im Zimmer verbracht werden muss. Dies führt dazu, dass die Kinder nicht nur von der Außenwelt, sondern auch voneinander abgeschnitten sind. Die einzige Zeit, die sie miteinander oder mit ihren Eltern verbringen, ist die vom Vater vorhergesehene „Familienzeit", die gemeinsamen Kirchenbesuche und die gemeinsamen Mahlzeiten. Dieses System wird aufrechterhalten, auch wenn der Vater nicht zuhause ist. Für Kambili führt die vollkommene Vereinsamung dazu, dass sie sich immer mehr verschließt und kaum fähig ist, mit Leuten außerhalb ihres engsten Familienkreises zu kommunizieren. Ihr Leben ist geprägt von Isolation und Angst.

Kambilis Vater Eugene ist ein prominenter Mann in Nigeria. Er besitzt mehrere Fabriken, die Lebensmittel produzieren und ist außerdem Herausgeber einer regierungskritischen Zeitung, weshalb er wiederholt in Schwierigkeiten gerät. Er ist zutiefst religiös und der Hauptgeldgeber der örtlichen katholischen Kirche. Eugene ist bekannt für seine Großzügigkeit, sowohl Fremden als auch der erweiterten Familie gegenüber. Sein Vater lebt trotzdem in Armut: Er hat sich geweigert, zu konvertieren und wird von Eugene deshalb als „Heide" bezeichnet, mit dem kein aufrechter Katholik Umgang pflegen sollte.

Aufgrund des väterlichen Reichtums haben Außenstehende den Eindruck, dass es Jaja und Kambili an nichts fehlt. Sie gehen auf teure Privatschulen, leben in einem luxuriösen Haus und haben immer reichlich zu essen. Außerdem stehen ihnen mehrere Bedienstete zur Verfügung. Hinter den Kulissen sorgt dieser Reichtum jedoch nur dafür, die Kinder so weit wie möglich von der Außenwelt abzuschotten. Die Tyrannei des Vaters, die nach außen hin unbemerkt bleibt, führt dazu, dass die Kinder zwar materiell überdurchschnittlich gut versorgt sind, emotional jedoch komplett verkümmert.

Dies ist die Situation, in der Kambili aufwächst und eine eigene Identität entwickelt, oder besser gesagt, nicht entwickelt. Sie ist vielmehr ein Produkt der totalen Unterdrückung, immer auf der Suche nach der Anerkennung des Vaters und gleichzeitig in einem Zustand permanenter Angst vor demselben. Als weibliche Identifikationsfigur dient nur die Mutter, die ihren Kindern gegenüber zwar liebevoll ist, sie jedoch nicht vor der Gewalt ihres Vaters beschützt. Kambili lebt in ihrem eigenen Schneckenhaus: Sie ist eine aufmerksame Beobachterin, doch unfähig, am Leben außerhalb ihres Hauses teilzunehmen. Ihre Stimme gleicht einem Wispern und Kambili beginnt zu stottern, sobald sie mit jemand anderem als ihren engsten Familienmitgliedern spricht.

Der Roman überspannt einen Zeitraum von etwa fünf Jahren, wobei die ersten zwei Jahre den größten Teil der Handlung ausmachen. Kambili ist ein fünfzehnjähriger Teenager, eigentlich schon fast eine junge Frau, doch ihr Verhalten gleicht dem eines Kindes. Obwohl mitten in der Pubertät, lassen sich in ihrem Wesen keinerlei Anzeichen von Rebellion oder Eigenständigkeit erkennen. Die jahrelange Tyrannei des Vaters hat sich tief in ihre Persönlichkeit eingebrannt. Alles ändert sich mit einem Besuch ihrer Tante Ifeoma, die Eugene dazu überredet, Jaja und Kambili einige Ferientage bei ihr und ihren Kindern in Nsukka verbringen zu lassen. Kambili sieht diesem Besuch mit Freude und Angst entgegen, da sie noch nie von ihren Eltern getrennt war. Hier zeigt sich erneut die Dominanz des Vaters, der seine Tochter durch das permanente Wechselspiel von Liebe und Gewalt, das die Beziehung beherrscht, in eine paradoxe Situation der Abhängigkeit gebracht hat:

I wondered if Jaja's stomach rumbled at the lower part like mine did. It was the first time in our lives that we would be sleeping outside home without Papa.

"Do you want to go to Nsukka?" I asked when we got to the landing,.

“Yes,” he said, and his eyes said that he knew I did, too. And I could not find the words in our language to tell him how my throat tightened at the thought of five days without Papa’s voice, without his footsteps on the stairs. (Adichie 2017: 108)

Auch für den Vater ist der Abschied schwer und tränenreich. Bevor sie fahren, gibt er seinen Kindern einen Plan mit, den sie während des Aufenthalts zu befolgen haben. Wie auch zuhause, ist der Tag genau unterteilt, inklusive zwei Stunden „time with your cousins“ (Adichie 2017: 108).

Als Kambili und Jaja in Nsukka ankommen, stellen sie fest, dass sie von ihren Cousins und ihrer Cousine als Aliens wahrgenommen werden. Sie kennen keine zeitgenössische Musik, sie schauen nie fern, scheinen abgesehen von Schule und Religion keinerlei Interessen zu haben und wissen kaum etwas vom aktuellen politischen Geschehen Nigerias. Kambili ist außerdem so eingeschüchtert, dass sie keinen geraden Satz herausbringt und prinzipiell nur spricht, wenn sie gefragt wird. Ganz anders ihre gleichaltrige Cousine Amaka, die vorlaut und rebellisch ist und, obwohl sehr klug und reflektiert für ihr Alter, ein typischer Teenager. Wie viele Mädchen bewertet sie Kambilis Schüchternheit als Arroganz und macht sich regelmäßig über sie lustig. Amaka sucht Streit, doch Kambili ist unfähig, ihr etwas entgegenzusetzen, wodurch sie in Amakas Augen noch weiter sinkt.

Wie in „Nervous Conditions“ der Charakter von Nyasha, so dient in „Purple Hibiscus“ Amakas Charakter der kritischen Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit. Wie ihrer Mutter Ifeoma ist Amaka die Bewahrung und Weitergabe der Igbo-Kultur und ihren Traditionen wichtig, sie setzt sich jedoch auch kritisch mit derselben auseinander, beispielsweise mit der Stellung der Frau in prä-kolonialen afrikanischen Kulturen.

Amaka legt viel Wert darauf, sich nicht von amerikanischer oder englischer Kultur assimilieren zu lassen. Anders als ihre Freundinnen hört sie keine amerikanische Popmusik, sondern nigerianische MusikerInnen, die sie als „culturally conscious“ (Adichie 2017: 118) bezeichnet. Ebenso weigert sie sich, für ihre Firmung einen englischen Namen auszuwählen:

„When the missionaries first came, they didn’t think Igbo names were good enough. They insisted that people take English names to be baptized. Shouldn’t we be moving ahead?”

“It’s different now, Amaka, don’t make this what it’s not,” Father Amadi said, calmly. (Adichie 2017: 272)

Father Amadi hat Recht, wenn er sagt, dass es inzwischen anders sei - immerhin nennt man ihn „Father Amadi", also bei seinem Igbo-Namen. Doch auch Amaka hat Recht, wenn sie sich weigert, sich der ehemaligen Kolonialmacht ein weiteres Mal zu unterwerfen und einen englischen Namen für ihre Firmung auszuwählen. Wieso sollten die Briten die Vorherrschaft über die christliche Religion haben, nur weil ihre Missionare diese nach Nigeria gebracht haben? Amaka ist stur, doch sie steht in diesem Streit allein da. Letzen Endes wird sie nicht an der Firmung teilnehmen, da sie keinen Namen ausgewählt hat. Sie ist in dieser Hinsicht radikaler als ihre Mutter, die Amakas Ansprüche als Augenwischerei empfindet. Die Mutter gehört zu einer Generation, in der für andere, größere Dinge gekämpft werden musste, nicht „nur" um Symbole. Amakas Brüder wiederum empfinden die Diskussion als unwichtig. Sie gehören zu einer Generation, die die britische Kolonialmacht nicht kennt und sich, wenn überhaupt, mehr an den USA orientiert. Amaka, obwohl zur selben Generation gehörend, steht scheinbar dazwischen. Ihr ist die Kolonialgeschichte ihre Landes bewusst und sie möchte aktiv gegen deren Auswüchse agieren. In ihrem Fall bedeutet das nicht die totale Ablehnung der englischen Kultur, doch eine klare Eindämmung deren Einflusses auf ihr Leben in Nigeria. Amaka ist gewissermaßen eine moderne Traditionalistin und Antikolonialistin, und natürlich ihrem Alter entsprechend radikal. Wie auch bei Nyasha aus „Nervous Conditions" nährt sich ihre Identität zu einem großen Teil aus ihrer Ablehnung der englischen und amerikanischen Kultur. Die Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit und kolonialen Ideologien ist für beide Figuren ein wichtiger Bestandteil ihrer Identitätsbildung. Amaka ist in diesem Fall in der besseren Position, da sie sich frei mit diesen Themen beschäftigen kann, oft mit Unterstützung ihrer Mutter. Nyasha lebt im kolonialen Rhodesien und muss um ihre intellektuellen, wie auch alltäglichen Freiräume kämpfen, vor allem da ihr Vater, ähnlich wie Kambilis Vater Eugene, ein überzeugter Anhänger des kolonialen Schulsystems ist. Für Nyasha ist die Beschäftigung mit dem Thema des Antikolonialismus auch persönlich von enormer Wichtigkeit, um sich von ihren Eltern zu emanzipieren und einen eigenen Weg zu finden. Unter anderem deshalb verläuft die Auseinandersetzung bei ihr umso extremer und letzten Endes existenzbedrohend.

Für Kambili ist die Beschäftigung mit den negativen Seiten des Kolonialismus etwas relativ Unbekanntes. Erst durch ihre Cousine und Father Amadi beginnt sie, Dinge zu hinterfragen.

Das in diesem Zusammenhang wichtigste Thema ist für Kambili die Religion, und die Erkenntnis, dass es nicht nur eine akzeptable religiöse Praxis gibt. Durch die Begegnung mit Father Amadi lockert sich Kambilis Zugang zu ihrer Religion und damit zu den Dynamiken des Lebens an sich. Sie erkennt, dass das Wort ihres Vaters nicht allgemeingültig ist und dass es beispielsweise nicht überall als Sünde gilt, während der Messe oder dem Gebet traditionelle Igbo-Lieder zu singen.

Kambilis Transformation beginnt mit dem Aufenthalt bei ihrer Tante. Während sie zu Beginn unter ihren Cousins und ihrer Cousine, wie auch bei ihren Klassenkameradinnen, als „awkward and tongue-tied“ (Adichie 2017: 49) gilt, so lernt sie, von ihrer Tante ermutigt, langsam, sich zu öffnen und ihre Stimme zu erheben. Kambili fühlt sich zu diesem Teil der Familie hingezogen, gleichzeitig fällt es ihr schwer, sich an die neuen Begebenheiten anzupassen. Ein Beispiel ist das gemeinsame Essen, das von Gerede und Gelächter begleitet wird, ganz anders als Kambili es von Zuhause kennt:

> Laughter floated over my head. Words spurted from everyone, often not seeking and not getting any response. We always spoke with a purpose back home, especially at the table, but my cousins seemed to simply speak and speak and speak. (Adichie 2017: 120)

Hier zeigt sich der Kontrast der unterschiedlichen Welten, in denen Kambili und Amaka aufwachsen. Amakas Leben ist oft voller Entbehrungen, außerdem ist ihr Vater vor einigen Jahren gestorben. Kambili scheint alles zu haben, doch ihr Zuhause ist geprägt von Kälte und Angst. Die hinzukommende Isolation macht es ihr unmöglich, aus diesem Leben auszubrechen und so hat sie den einzigen ihr verfügbaren Weg gewählt: Sich in sich selbst zu verkriechen.

Interessant an dem Vergleich der beiden Cousinen ist, wie sehr sich in ihnen die Erziehung ihrer Eltern spiegelt. Sowohl Ifeoma als auch Eugene sind das Oberhaupt ihrer jeweiligen Kernfamilie. Obwohl sie zusammen aufgewachsen sind, scheinen sie kaum Gemeinsamkeiten zu haben. Dies wird immer wieder am Thema des Kolonialismus deutlich. Beide Charaktere sind durch das gleiche koloniale Schulsystem gegangen, doch ihre Ansichten dazu sind absolut verschieden. Im Roman dienen die Figuren von Bruder und Schwester als Gegenpole und als Beispiel, welche individuellen Auswirkungen der Kolonialismus hat. Die Figur von Ifeoma ist ein Exempel dafür, wie ein Charakter sich trotz, oder gerade wegen seiner Erfahrungen mit dem kolonialen Schulsystem von bestimmten Ideologien abwendet. Wir wissen nicht, welchen

Prozess Ifeoma durchlaufen hat, um zu der Person zu werden, die sie heute ist. Es ist ihr jedoch gelungen, sich eine Identität, die nicht von Spaltung bedroht ist, aufzubauen. Anders als viele Charaktere in postkolonialen Romanen ist sie in kein Extrem verfallen oder an diesem ewigen Zwiespalt zerbrochen. Sie ist weder blind nationalistisch, noch verleugnet sie ihre indigenen Traditionen. Man könnte sagen, dass die Figur der Ifeoma die Verkörperung einer Generation von NigerianerInnen ist, die sich bewusst mit der Kolonialgeschichte ihres Landes auseinandergesetzt haben, ohne eine Seite wählen zu müssen. Sie ist sowohl westlich als auch traditionell gebildet. Zwar ist sie aufgrund der Missionarsschule Katholikin, doch lehnt sie den Glauben ihres Vaters nicht ab. Die Igbo-Kultur ist ein fixer Bestandteil ihres Lebens und ihrer Identität, ebenso wie der von den Missionaren mitgebrachte Katholizismus.

Die Figur des Eugene ist ein absolutes Extrem: Er ist ein katholischer Fanatiker, der die Kultur seiner Vorfahren, also seine eigene Kultur, verachtet. Fanon würde ihn wohl als typischen Fall eines Schwarzen, der ein Weißer sein möchte, bezeichnen. Doch den Charakter nur darauf zu reduzieren, greift zu kurz. Eugene ist überzeugter Nigerianer und Demokrat, der sich durch seinen Aktivismus und seine Unbestechlichkeit mächtige Feinde gemacht hat. Trotzdem hat er eine enorme Ehrfurcht und Bewunderung für alles, was mit England und „Weißen“ zusammenhängt. Dies zeigt sich an seiner sturen Beharrung an der englischen Sprache, selbst in seinem Heimatdorf: „Papa liked it when the villagers made an effort to speak English around him. He said it showed they had good sense.“ (Adichie 2017: 60). Es zeigt sich an seinem Verhalten, das unterwürfig wird, wenn er mit Weißen spricht:

> Papa changed his accent when he spoke, sounding British, just as he did when he spoke to Father Benedict. He was gracious, in the eager-to-please way that he always assumed with the religious, especially with the white religious. (Adichie 2017: 46)

Und, im absoluten Extremfall, zeigt es sich daran, wie er seine Frau zusammenschlägt, so brutal, dass diese ihr ungeborenes Kind verliert, weil sie sich seiner Meinung nach dem weißen Pfarrer, Father Benedict, gegenüber nicht richtig verhalten hat.

Wie bereits erwähnt, hat Eugene sich von seinem eigenen Vater abgewandt, den er als Ungläubigen bezeichnet. In dieser Hinsicht erinnert er an die Figur des Nwoye aus Achebes Roman „Things Fall Apart“. Nwoye findet bei den Missionaren Zuflucht vor seinem gewalttätigen Vater. Was Eugene bei den Missionaren gefunden hat, wissen wir nicht. Es hat

jedoch zur totalen Ablehnung des Vaters und dessen Werten und Traditionen geführt. Doch „Purple Hibiscus“ ist der Roman einer späteren Generation, und es sind Kambili und Jaja, die sich vor ihrem gewalttätigen Vater retten müssen. Die weißen Missionare sind diesmal auf der Seite des Vaters, während es ein junger schwarzer Pfarrer ist, der den Jugendlichen seine Unterstützung anbietet. Man kann davon ausgehen, dass die Assoziation und gleichzeitige Abgrenzung von Achebe von Adichie bewusst gewählt worden ist. Schließlich lautet der Anfangssatz von „Purple Hibiscus“: „Things started to fall apart at home when my brother, Jaja, did not go to communion and Papa flung his heavy missal across the room and broke the figurines on the étagère.“ (Adichie 2017: 3). Schon in diesem ersten Satz kommt es zur Verknüpfung von Religion, patriarchaler Herrschaft und Gewalt – die Hauptelemente des Romans, von denen sich die Protagonistin bei der Entwicklung ihrer eigenen Identität befreien muss.

Der Roman liefert uns keine Erklärung, warum Eugene letztendlich zum Fanatiker geworden ist. Mit einer „postkolonialen Brille“ betrachtet, würde ich jedoch behaupten, dass die Antwort darauf in seinem extremen Selbsthass liegt, welcher eindeutig mit der indoktrinierten Abwertung der Igbo-Kultur zusammenhängt. Eugene ist ein Produkt kolonialer Ideologien. Er ist ein extremes Beispiel für die Internalisierung von Minderwertigkeit, also dafür, sich selbst mit den Augen des Kolonisators zu sehen, als das „Andere“.

Anders als Eugenes und Ifeomas Vater, der von Eugene geächtet wird, macht Ifeoma nicht die Missionare für Eugenes Entwicklung zum Extremismus verantwortlich - sie wäre schließlich auch in eine Missionarsschule gegangen. Es scheint jedoch, dass Eugene und Ifeoma sehr unterschiedliche Erfahrungen bei den Missionaren gemacht haben. Eugenes Gewalt gegenüber seiner Familie kann als Folge der Gewalt, die ihm von den Missionaren angetan wurde, gelesen werden (vgl. Wallace 2012: 471). So erklärt er seinen Kindern die gewalttätigen Bestrafungen damit, bessere Katholiken aus ihnen machen zu wollen – wie es auch mit ihm in der Missionarsschule gemacht wurde. Als er Kambili mit kochendem Wasser die Füße verbrüht, weil sie Zeit mit ihrem „heidnischen“ Großvater verbracht hat, erklärt er ihr:

„Everything I do for you, I do for your own good,“ Papa said. (…) I committed a sin against my own body once,” he said. “And the good father, the one I lived with while I went to St. Gregory’s, came in and saw me. He asked me to boil water for tea. He poured the water in a

bowl and soaked my hands in it. (…) I never sinned against my own body again. The good father did that for my own good.“ he said. (Adichie 2017: 196f)

An diesem Beispiel erkennt man, dass Eugene ein Rädchen in einem viel größeren Kreislauf der Gewalt ist. Er ist das gebrochene Kind, das seinen Peiniger zu lieben gelernt hat und in der Folge selbst zum Peiniger wird. Eugene ist im Endeffekt ein gespaltener Charakter, dessen Spaltung mit den Folgen des Kolonialismus zusammenhängt. Adichie gelingt es dennoch, ihn trotz seiner Extreme zu einem vielschichtigen Charakter zu machen, der stellvertretend für viele andere seiner Generation dienen kann:

In this way, Adichie represents the linked functioning of fundamentalist Christianity, colonial self-hatred, and patriarchal oppression not in an abstract, demonized stereotype but as one tragic element of an otherwise admirable character, a man clearly seeking to do right in many spheres. (Wallace 2012: 471)

Sowohl Ifeoma als auch Eugene wurden also vom kolonialen System geprägt, wenn auch mit unterschiedlichen Folgen. Paradoxerweise ist im modernen Nigeria für beide kein Platz: Ifeoma wandert nach einem Militärputsch in die USA aus, da sie an der Universität, an der sie lehrt, Bedrohungen ausgesetzt ist. Eugene wird in einem Fall von ausgleichender Gerechtigkeit von seiner Frau vergiftet, nachdem er, wie im ersten Satz des Romans beschrieben, die „étagère“ mit den katholischen Figuren seiner Frau zerstört. Es sind dieselben Figuren, die diese nach jeder gewalttätigen Attacke ihres Mannes, durch die sie bereits zwei Fehlgeburten erlitten hat, poliert, wie in einer Art Reinigungsritual. Doch nun sind die Figuren zerstört und es kommt zum Widerstand, der mit dem Tod des Mannes enden wird. Eine interessante postkoloniale Leseweise dafür bietet Brenda Cooper an, die in dem Element der „étagère“ ein Beispiel für die kulturelle Hybridität des Romans sieht:

What we witness in the novel is the attempt to re-fetishise objects linked to pre-colonial rituals, but syncretised with the church and with European culture and integrated into a global modernity. The figurines, in other words, are mamas protecting spirits, albeit hybridised in African catholic home. The étagère was her shrine, the spirits of old have resurged. Papa has desecrated the sacred space and he will be punished. (Brenda Cooper; zitiert nach Ukande 2016: 62)

Kambilis endgültiger Schritt in Richtung Emanzipation hängt schließlich ebenfalls mit den Folgen, die der Kolonialismus auf ihre Familie hatte, zusammen. Als ihr Großvater im Sterben liegt und deshalb während Kambilis und Jajas Besuch bei seiner Tochter Ifeoma einquartiert wird, ist es das erste Mal, dass Kambili wirklich Zeit mit ihm verbringen kann. Sie erkennt, wieviel ihr durch die radikale Position ihres Vaters entgangen ist. Anders als ihrer Cousine Amaka war es ihr nie möglich, eine Beziehung zu ihrem Großvater und der Kultur ihrer Vorfahren aufzubauen. Als dieser stirbt, bleibt Kambili mit einem überwältigenden Gefühl von Verlust zurück. Zum Trost schenkt Amaka ihr ein selbstgemaltes Bild des Großvaters. Aufgrund dieses Bildes kommt es zwischen Kambili und ihrem Vater zur Katastrophe: Als Eugene Jaja und Kambili dabei ertappt, wie sie das Bild betrachten, zerreißt er es. Kambili stürzt sich auf die Fetzen des Bildes, was ihren Vater so in Rage versetzt, dass er sie bewusstlos prügelt. Es ist der Vorfall, der endgültig zu Kambilis innerer Abkehr von ihrem Vater führt. Die Wochen, die sie anschließend im Krankenhaus verbringt, legen den Grundstein ihres emanzipierten Ichs, ihrer eigenen, hybriden Identität, die ein Zusammenspiel aus religiösen „westlichen“ Werten und der Igbo-Kultur ist. Kambili wendet sich von den radikalen Ansichten ihres Vaters und dessen Pfarrer Father Benedict ab, die den „wahren“ Katholizismus als unvereinbar mit afrikanischen Kulturen sehen. Ihr neuer Zugang zu Religion kann, vor allem in einem postkolonialen Kontext, als neuer Zugang zu sich selbst und ihren kulturellen Wurzeln gelesen werden. Ihre Identität hat sich im Zusammenhang mit der Geschichte und Kultur ihres Landes entwickelt, was Kambili erstmals wirklich bewusst wird.

Nervous Conditions

Wie schon am Titel erkennbar, ist „Nervous Conditions“ ein Roman, der sich sehr intensiv mit dem Erbe kolonialer Ideologien auseinandersetzt. Erzählt wird aus der Perspektive von Tambudzai, genannt Tambu, einem adoleszenten Mädchen, das im kolonialen Rhodesien zur Zeit der 1960er Jahre aufwächst. Ihre Familie ist arm, doch der Vater ihres Bruders, von Tambu Babamukuru genannt, hat eine beachtliche Karriere hingelegt. Er hat nach seiner Ausbildung in der Missionarsschule mehrere Jahre im Ausland (Südafrika und Großbritannien) verbracht und ist heute Schuldirektor. Babamukuru sieht es als seine Pflicht, für seine Familie (inklusive seiner Brüder und Schwestern) zu sorgen, damit diesen ein gesellschaftlicher Aufstieg gelingt. Teil dieses Plans ist, dass mindestens ein Kind pro Kernfamilie eine weiterführende Schule besuchen soll. Im Fall von Tambus Familie fällt die Wahl auf ihren älteren Bruder Nhamo. Nach

dessen Tod bleibt Babamukuru nichts anderes übrig, als stattdessen Tambu bei sich in der Mission aufzunehmen und ihr dadurch eine gute Schulbildung zu ermöglichen. Nhamo war das einzige männliche Kind der Familie. Zwar ist man kritisch, Tambu eine Ausbildung zu finanzieren, da sie als Frau eines Tages heiraten wird und damit sämtliches Geld, das sie durch ihre Ausbildung verdienen wird, einer anderen Familie zufällt. Doch es gibt sonst niemanden, weshalb die Wahl auf Tambu fallen muss. Sie ist der Garant ihrer Familie auf eine bessere Zukunft.

Tambu ist glücklich über diese Möglichkeit. Sie liebt es, zur Schule zu gehen und hat schon einige Klassen verpasst, weil das Geld zuhause nicht gereicht hat, um mehrere Kinder gleichzeitig in die Schule zu schicken. Die Grundschule besuchen zu können, gelang ihr nur, weil sie selbst Mais angebaut und verkauft hat. Tambu ist ein hartnäckiges Mädchen. Sie ist es gewöhnt, permanent Hindernisse überwinden zu müssen, die mit ihrer Rolle als Mädchen zusammenhängen. Sie hatte nie die gleichen Privilegien wie ihr älterer Bruder, der sie ihre mindere familiäre Stellung immer spüren hat lassen. Nicht umsonst beginnt der Roman mit dem Satz: „I was not sorry when my brother died." (Dangarembga 2004: 1).

Als Tambu ihr Heimatdorf verlässt und zur Familie ihres Onkels zieht, ändert sich ihr Leben auf fundamentale Art und Weise. Es ist der Beginn einer Gratwanderung zwischen zuhause erlernten Strukturen und Werten und der kolonialen Schulpolitik. Tambu wird Zeit brauchen, um ihren eigenen Platz in dieser neuen Welt zu finden, eine Welt, die ihr fremd ist. Im Zuge ihres Heranwachsens wird sie lernen, wie stark der Einfluss kolonialer Ideologien auf ihre Gesellschaft ist und das vieles, was sie früher unhinterfragt übernommen hat, nicht wahr ist. Sie wird lernen, hinter die Fassade ihres Onkels Reichtums zu blicken und erkennen, dass er, wie Kambilis Vater in „Purple Hibiscus" ein Produkt des Kolonialismus ist, dessen Wort nicht allmächtig ist.

Doch diese Entwicklung tritt erst im Laufe der Jahre ein. Zu Beginn des Romans ist Tambu ihrem Onkel gegenüber äußerst ehrfürchtig. Sie ist bemüht, in diesem neuen Haushalt alles richtig zu machen und sich anzupassen. Das bedeutet beispielsweise, mit Messer und Gabel zu essen, aber auch, gewisse gesellschaftliche Praktiken, die den Respekt der Jüngeren vor den Älteren zeigen sollen, abzulegen:

„Sit down, my child," invited Babamukuru cordially as I tiptoed into the living-room. Actually, I walked in normally, placing my whole foot on the floor, but it felt like tiptoing, so respectful

was my gait. “On the seat, my child, on the seat,” he added, as I sank humbly to the carpet in the corner next to the doorway through which I had entered. (Dangarembga 2004: 87)

Tambu ist in diesen neuen sozialen Situationen oft unbeholfen und weiß nicht, was der respektvollste Weg wäre, sich zu benehmen. Dies zeigt sich auch an ihrer Sprachverwendung. In ihrem Zuhause wurde Shona gesprochen; Englisch hat sie in der Schule gelernt. In Babamukurus Haus spricht man beides:

„Good evening, Baba,“ Maiguru greeted him in Shona.

“Good evening, Daddy,” Nyasha said in English.

“Good evening, Babamukuru,” I said, mixing the two languages because I was not sure which one was most appropriate. (Dangarembga 2004: 81)

Im Laufe ihres Aufenthalts entwickelt Tambu eine tiefe Freundschaft zu ihrer Cousine Nyasha. Zu Beginn ist sie von dieser jedoch schockiert: In Tambus Augen benimmt Nyasha sich ihren Eltern gegenüber enorm respektlos. Für westliche LeserInnen mag dieser Eindruck nicht entstehen, und so auch nicht für Nyasha. Da sie fünf Jahre, also ein Drittel ihres Lebens, in London verbracht hat, ist sie westlich sozialisiert, was, wieder zurück in Rhodesien, zu innerfamiliären Streitigkeiten führt. Die Situation ist schwierig für Nyasha, der bewusst ist, dass sie ihre Eltern enttäuscht, die aber nicht aus ihrer Haut kann (und will):

„(…) now they’re stuck with hybrids for children. And they don’t like it. They don’t like it at all. It offends them. (…) And I don’t know what to do about it, Tambu, really I don’t. I can’t help having been there and grown into the me that has been there. But it offends them – I offend them.” (Dangarembga 2004: 79)

Nyasha ist einer der interessantesten Charaktere des Romans. Sie ist überdurchschnittlich intelligent, vorlaut und leidenschaftlich. In der Phase, in der wir sie kennen lernen, ist sie besessen von Geschichtsbüchern, und liest alles, was ihr in die Hände fällt, ob über Hiroshima und Nagasaki oder den Nahost-Konflikt:

She had nightmares about these things, the atrocities; but she carried on reading all the same, because, she said, you had to know the facts if you were ever going to find the solutions. She was certain the solutions were there. (Dangarembga 2004: 95)

Nyasha ist eine Idealistin, die alles wissen möchte, um dann alles besser machen zu können. Sie hat immer eine eigene Meinung und ist enorm durchsetzungsfähig. In der Schule gilt sie als Genie, doch ihre Mitschülerinnen mögen sie nicht. Sie halten sie für arrogant: „>>She thinks she is white,<< they used to sneer, and that was as bad as a curse." (ebd.). Wo sie auch ist, gerät sie in Schwierigkeiten. Nyasha rebelliert gegen ihren patriarchalen Vater, der keine Meinung außer seiner eigenen akzeptiert ebenso wie gegen ihre unterwürfige Mutter Maiguru, die zwar genauso gut ausgebildet ist wie ihr Mann und deren Leben trotzdem von diesem kontrolliert wird. Nyashas Hauptfeind ist jedoch das koloniale Schulsystem mit seiner Propagierung kolonialer Ideologien – ein Kampf, der sie schließlich in eine Identitätskrise stürzen wird. Ihre Figur ähnelt der Figur der Amaka aus „Purple Hibiscus", doch ihre Ausgangsposition ist eine andere. Nyasha wächst in einer kolonialen Gesellschaft auf, der sie nicht entkommen kann, auch nicht in ihrem Zuhause. Für Tambus Identitätsentwicklung ist Nyasha enorm wichtig, nicht nur wegen der tiefen Freundschaft der Cousinen, sondern auch wegen den kritischen antikolonialen Blickwinkeln, die Tambu durch Nyasha eröffnet werden.

Nyasha und Tambu werden von der Literaturwissenschaft oft als „zwei Seiten einer Medaille" beschrieben, als zwei Charaktere, die zwar komplett unterschiedlich sind, doch nur miteinander zu funktionieren scheinen (vgl. Matzke 2007: 38). Sie sind beide Rebellinnen: Nyasha in der offenen Rebellion gegen ihre Eltern; gegen das patriarchale Gesellschaftssystem Rhodesiens, das auf prä-kolonialen Traditionen beruht und durch das Christentum verstärkt wird; gegen die koloniale Schulpolitik; gegen die offizielle Geschichtsschreibung und vor allem gegen die geistige Vorherrschaft kolonialer Ideologien. Auf den ersten Blick mag es scheinen, dass Tambu im Vergleich zu Nyasha eher passiv ist und sich nicht auflehnt. Doch auch Tambu rebelliert, nur ist ihre Rebellion viel kleiner und von persönlicher Art: Tambu rebelliert gegen die Rolle, die die Gesellschaft ihr zugeschrieben hat. Obwohl ihre Eltern keinen Wert auf eine schulische Ausbildung ihrer Tochter legen, gelingt es Tambu, die Grundschule zu besuchen. Das Geld dafür ist schwer erarbeitet worden, und zwar von ihr selbst. Als sie schließlich die Chance auf eine weiterführende Ausbildung an der Missionarsschule bekommt, tut sie alles, um sich dieser Chance würdig zu erweisen. Sie rebelliert nicht gegen ihren Onkel, weil sie keinen Grund dazu hat. Die Rebellion gegen ihre eigenen Eltern findet ohnehin jeden Tag, den sie mit Bildung statt mit Hausarbeit verbringt, statt. Tambu ist auf diesem Weg unbeirrbar und wird am Ende des Romans als eine von wenigen schwarzen Schülerinnen mithilfe eines

Leistungsstipendiums die renommierte Sacred Heart Schule besuchen - ein enormer gesellschaftlicher Aufstieg, vor allem für ein Mädchen.

Nyasha und Tambu sind also gar nicht so verschieden, wie es auf den ersten Blick scheint. Beide rebellieren auf ihre eigene Art und Weise und im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Für Tambu geht die Geschichte in diesem Fall besser aus als für Nyasha, die, wie bereits im Titel angedeutet, zahlreiche psychische Probleme entwickelt.

Ein für beide Mädchen einschneidendes Erlebnis ist ein Streit zwischen Nyasha und ihrem Vater, der in körperlicher Gewalt endet. Im Gegensatz zu „Purple Hibiscus“, wo körperliche Gewalt gegen die Kinder und ihre Mutter an der Tagesordnung steht, ist es für Nyasha eine Ausnahme. Der Auslöser ist, dass Nyasha zu spät von einem von der Schule organisierten Tanz nach Hause kommt. Ihr Vater beschimpft sie als Hure, während Nyasha darauf besteht, nichts falsch gemacht zu haben. Als ihr Vater beginnt, ihr Ohrfeigen zu versetzen, schlägt sie zurück - ein absoluter Affront in den Augen des patriarchalen Familienoberhaupts:

Babamukuru insisted he would kill Nyasha and then hang himself. (…) „We cannot have two men in this house. Not even Chido, you hear that Nyasha? Not even your brother there dares to challenge my authority.” (Dangarembga 2004: 117)

Chido, Nyashas älterer Bruder, hat es nicht nötig, die Autorität seines Vaters zu untergraben. Da er ein Mann ist, wird über sein Leben weitaus weniger Kontrolle ausgeübt. Außerdem besucht er ein Internat und ist selten zuhause.

Nyasha und Babamukuru, die auf dem Boden miteinander ringen, werden schließlich von Maiguru und Chido getrennt. Nyasha flüchtet auf die Terrasse und Tambu folgt ihr, um mit ihr zu reden. Tambu ist von dem Vorfall geschockt. Sie ist der Meinung, dass Nyasha sich ihrem Vater gegenüber respektlos benimmt. Es muss jedoch gesagt werden, dass Tambu vor ihrem eigenen Vater auch nicht sonderlich viel Respekt hat. Anders ist die Situation bei Babamukuru, den sie zutiefst bewundert. Doch es gibt einen Punkt, der ihr Unbehagen bereitet: Nyashas Verhalten verursacht nur deshalb so viele Probleme, weil sie ein Mädchen ist. Tambu fühlt sich an die Zeit erinnert, als ihr Bruder Nhamo zur Schule gehen konnte, während sie am Feld arbeiten musste: „The victimisation, I saw, was universal. (…) Even heroes like Babamukuru did it.” (Dangarembga 2004: 118). Tambu, die ein sehr nachdenkliches Mädchen ist, graut vor den Konsequenzen dieses Gedankens, der mit einer Emanzipation von den Ansichten ihrer

Familie einhergeht und außerdem Babamukuru von dem Thron stoßen würde, auf den Tambu ihn gesetzt hat. Da der Roman retrospektiv geschrieben ist, wissen wir, dass Tambu zu diesem Zeitpunkt noch nicht bereit für diesen Schritt ist, ihn jedoch später anscheinend vollzogen hat:

If I had been more independent in my thinking then, I would have thought the matter through to a conclusion. But in those days (…). I didn't want to explore the treacherous mazes, because there, I knew, I would find myself and I was afraid I would not recognize myself after having taken so many confusing directions. I was beginning to suspect that I was not the person I was expected to be, and took it as evidence that somewhere I had taken a wrong turning. So to put myself back on the right path I took refuge in the image of the grateful poor female relative. That made everything a lot easier. (Dangarembga 2004: 118)

Für Nyasha ist es anders. Ihr ist bewusst, dass ihr Leben um einiges einfacher wäre, würde sie sich unterordnen und den gesellschaftlichen Normen entsprechend benehmen. Doch sie weigert sich:

„You've got to have some conviction, and I'm convinced I don't want to be anyone's underdog. It's not right for anyone to be that. But once you get used to it, well, it just seems natural and you just carry on. And that's the end of you. You're trapped. They control everything you do." (Dangarembga 2004: 119)

Was Nyasha hier beschreibt ist der internalisierte Minderwertigkeitskomplex des Kolonialisierten, wie er von Fanon und Césaire geschildert wurde. Nyasha, obwohl erst vierzehn Jahre alt, hat ihre eigene Situation und die Situation ihres Landes besser begriffen als alle anderen Charaktere, und genau deshalb findet ihr verzweifelter Kampf alleine statt. Dieses Zitat Nyashas ist, aus einem postkolonialen Blickwinkel betrachtet, die fundamentalste Aussage des gesamten Romans. Sie enthält in wenigen Worten einen der Grundsteine der Kolonialen Diskurstheorie, verpackt in das individuelle Leben eines heranwachsenden Mädchens.

Tambu spürt, dass in Nyashas Worten sehr viel Wahrheit steckt, die auch für ihr eigenes Leben relevant ist. Doch sie spürt auch, dass es für sie kein Zurück mehr gibt, sollte sie sich weiter mit diesen Gedanken beschäftigten. Anders als Nyasha kann Tambu es sich allein aus ökonomischen Gründen nicht leisten, gegen das koloniale System zu rebellieren. Würde sie es tun, würde sie sehr schnell wieder auf ihren „eigentlichen" Platz verwiesen werden.

Doch schließlich muss auch Tambu sich von dem Gedanken emanzipieren, dass ihr Onkel immer Recht hat und man ihm zutiefst dankbar sein muss. Denn durch einige Veränderungen in Tambus Kernfamilie kommt Babamukuru zu dem Schluss, dass es an der Zeit sei, Tambus Eltern endlich kirchlich zu trauen. Für Tambu führt diese Entscheidung zu einem inneren Konflikt: Auf der einen Seite findet sie es schrecklich, ihre Eltern nach 19 gemeinsamen Jahren durch ein teure offizielle Hochzeit der Lächerlichkeit preiszugeben. Außerdem bedeutet es, dass sie bis jetzt ein illegitimes „Kind der Sünde" war, was sie nicht akzeptieren will. Auf der anderen Seite ist es eine Entscheidung Babamukurus und kann deshalb nur richtig sein:

Yet I said nothing, not even to Nyasha, who would have told me to make up my mind and stick to my principles, and would have called me feeble when I confessed I could not. (Dangarembga 2004: 166).

Letzten Endes kann Tambu den Widerstand, der sich in ihr regt, nicht länger ignorieren. Doch anders als Nyasha schafft sie es nicht, in einen offenen Konflikt mit Babamukuru zu treten. Sie legt sich ins Bett und weigert sich, aufzustehen und zur kirchlichen Trauung ihrer Eltern zu gehen. Ihre Methode ist eine andere, doch für Tambu ist es eine enorme Emanzipation und Rebellion. Auch Babamukurus Drohungen ändern nichts an ihrer Entscheidung. Tambu ist bereit, eher nach Hause geschickt zu werden, bevor sie an dieser Hochzeit teilnimmt: „I knew I was not evil to have endured all that terror in order to be sure of my decision" (Dangarembga 2004: 169).

So weit kommt es nicht. Doch als Tambu das Stipendium für die Sacred Heart Schule bekommt, weigert sich Babamukuru, sie zu unterstützen. Er hat genug von gebildeten Frauen, die seine Autorität in Frage stellen. Allerdings hat Babamukuru bereits verloren: Seine Frau Maiguru, die lange geschwiegen hat, auch als ihr Gehalt von Babamukuru gemäß seinem Gutdünken ausgegeben wurde, hat genug. Und so bekommt Tambu die Erlaubnis, diese Schule zu besuchen. Dieser Schritt, der für Tambu einer Revolution gleichkommt, ist für Nyasha genau das Gegenteil. Denn Sacred Heart ist eine elitäre Kolonialschule für weiße Schülerinnen, die nur eine Handvoll schwarzer Schülerinnen pro Jahr akzeptiert. Nyasha, in ihrem ausgeprägten Antikolonialismus, ist der Ansicht, dass man es verweigern sollte, auf eine solche Schule zu gehen. Sie warnt Tambu, wenn auch aus anderen Gründen als Babamukuru. Doch Tambus Emanzipation, die sich nicht nur auf ihre Familie bezieht, sondern mit größeren gesellschaftlichen Umwälzungen zusammenhängt, hat mit dem Ende des Romans gerade erst

begonnen: „I was young then and able to banish things, but seeds do grow.“ (Dangarembga 2004: 208).

Annie John

„Annie John“ von Jamaica Kincaid erschien zuerst kapitelweise im „New Yorker“ und scheint nicht als Roman konzipiert worden zu sein. So wird zwar von den einschneidendsten Erlebnissen von Annie Johns Kindheit und Jugend erzählt, doch ein klarer Handlungsstrang ist oft nicht erkennbar. Im Gegensatz zu den anderen vier Romanen finden sich in „Annie John“ auch kaum Dialoge. Dies führt dazu, dass, obwohl wie bei „Purple Hibiscus“, „Nervous Conditions“ und „Where We Once Belonged“ in der ersten Person erzählt wird, der Roman einen äußerst subjektiven, fast tagebuchartigen Stil aufweist. Er enthält kaum Formen der direkten Rede, und wenn doch, dann in einzelnen Sätzen, nicht in Dialogen. Meist gibt Annie, Protagonistin und Ich-Erzählerin, in eigenen Worten wieder, was eine bestimmte Person gesagt hat. Im Allgemeinen wird jedoch wenig gesprochen und dafür viel beobachtet. Die Erzählung ist dadurch stark in Annies Gedankenwelt verhaftet.

Annie ist ein heranwachsendes Mädchen im kolonialen Antigua. Sie ist eine hervorragende Schülerin und führt eine innige Beziehung zu ihrer Mutter. Wenn Annie nicht in der Schule ist, begleitet sie ihre Mutter bei diversen Erledigungen oder hilft ihr bei der Hausarbeit. Mutter und Tochter sind unzertrennlich: Wenn sie sich bei der Schneiderin neue Kleidung nähen lassen, dann immer aus dem gleichen Stoff. Dieses symbiotische Leben endet schlagartig, als Annie zwölf Jahre alt ist und die Mutter beschließt, Annie sei zu groß, um wie eine Kopie ihrer Mutter auszusehen. Annie bekommt ein Kleid in einem anderen Stoff als die Mutter, welches bei jedem Tragen ein Gefühl von Bitterkeit und Hass in ihr auslöst. Von diesem Zeitpunkt an, ändert sich für Annie alles:

> As if that were not enough, my mother informed me that I was on the verge of becoming a young lady, so there were quite a few things I would have to do differently. She didn’t say exactly just what it was that made me on the verge of becoming a young lady, and I was so glad of that, because I didn’t want to know. (Kincaid 1997: 26)

Annies Mutter hat also entschieden, dass ihre Tochter von nun an ein anderes Leben zu führen hat, ein Leben, das mit ihrer sich entwickelnden Weiblichkeit in Einklang stehen soll. Für Annie

ist dieser abrupte Rauswurf aus dem mütterlichen Nest ein Schock, der die Beziehung zu ihrer Mutter für immer erschüttern wird. Das Mädchen wird zu einer plötzlichen Emanzipation gezwungen, die am besten so schnell wie möglich stattfinden soll.

Diese Emanzipation hat jedoch nach den Regeln ihrer Mutter zu erfolgen. Mit Argusaugen wacht sie über ihre Tochter, die ihrerseits diverse Strategien entwickelt, um der permanenten Kontrolle zu entkommen. Annie, die keinerlei Freiräume hat, entwickelt sich zur Lügnerin und Diebin. Sie stiehlt Bücher aus der Bibliothek und Geld aus dem Safe ihrer Eltern, wird jedoch nie erwischt. Ihre Mutter anzulügen, entwickelt sich bei Annie zur Gewohnheit und kann als eine Form des Widerstandes gegen die mütterliche Autorität gelesen werden (vgl. Childs/Weber/Williams 2006: 272). Eine andere Form sind die Widerworte und frechen Antworten, die Annie ihrer Mutter gibt. Sie stellen jedoch die Ausnahme dar. Abgesehen von ihren zahlreichen Lügen, manifestiert sich Annies Hass auf und Widerstand gegen ihre Mutter in ihrer Gedankenwelt. Sie malt sich eine Zukunft aus, in der sie nicht Annie John, Tochter ihrer Mutter und Antiguanerin ist, sondern weit weg von ihrer Heimat ein freies, selbstbestimmtes Leben führt. Einer ihrer häufigsten Tagträume findet in Belgien statt, einem Land, das sie unter anderem gewählt hat,

Because I imagined that it would be a place my mother would find difficult to travel to and so would have to write me letters addressed in this way:

To: Miss Annie Victoria John

Somewhere,

Belgium (Kincaid 1994: 92)

Nicht nur die Flucht in Gedanken, auch der Entschluss, ihr Leben absolut anders als ihre Mutter zu führen, sind Strategien des Widerstands, aus denen Annie Kraft zehrt. Ihre Mutter, die Annie zu einem Leben als „anständige“ junge Frau, möglicherweise baldige Ehefrau und Mutter, erziehen will, ahnt nicht, dass sie ihre Tochter in die entgegengesetzte Richtung treibt. Die von der Mutter erzwungene Emanzipation kann, um eine tatsächliche Emanzipation zu sein, nur von dem von der Mutter vorbestimmten Weg abweichen. Annie befindet sich in einem Gefängnis, aus dem sie nur durch Lügen und der Flucht in ihre Gedankenwelt ausbrechen kann. Doch auch in ihren Gedanken verfolgt ihre Mutter sie und versucht, Kontrolle auszuüben:

It was a big and solid shadow, and it looked so much like my mother that I became frightened. For I could not be sure whether for the rest of my life I would be able to tell when it was really my mother and when it was really her shadow standing between me and the rest of the world. (Kincaid 1994: 107)

Die absolute Kontrolle und die Strategien, die Annie dagegen entwickelt, können im Zusammenhang mit der Kontrolle, die die Kolonialmacht über die Kolonialisierten ausübt, gelesen werden. Es ist der Versuch, die Vorherrschaft über jemandes Körper und Geist zu erlangen, einen Menschen nicht nur physisch, sondern auch mental zu unterwerfen. Annies Flucht vor dieser Kolonialisierung in ihre eigene Gedankenwelt führt schließlich zu einer schweren Depression, die sich darin äußert, dass Annie mehrere Monate lang zu schwach ist, um ihr Bett zu verlassen.

Auch Childs et Al. sehen in der Kontrolle, die Annies Mutter über sie auszuüben versucht, Parallelen zur Kolonialherrschaft. Ein Beispiel für diese Korrelation ist das Kapitel „Columbus in Chains“. Annie, gelangweilt von den Ausführungen ihrer Geschichtslehrerin, versinkt in Gedanken und kritzelt ihr Geschichtsbuch voll. Unter eine Abbildung des in Ketten gelegten Kolumbus schreibt sie: „The Great Man Can No Longer Just Get Up an Go“ (Kincaid 1994: 78), wofür sie von ihrer Lehrerin bestraft wird. Der Satz stammt ursprünglich von ihrer Mutter, die als Jugendliche gegen ihren patriarchalen Vater rebellierte und ihre Heimat verlies. Als sie Jahre später von dessen Krankheit erfährt, sind diese Worte ihre Reaktion. Für Childs et Al. sind Annies Verwendung der Worte in diesem Zusammenhang ein Ausdruck des Widerstandes gegen koloniale als auch mütterliche Machtausübung:

By now applying these same words to the colonial structures of oppression, Annie – or rather her creator, Jamaica Kincaid – shows up the continuity of colonial, patriarchal and maternal power. (Childs/Weber/Williams 2006: 272f)

Annies mysteriöse Krankheit (von Depression spricht niemand), für die es keine körperliche Ursache zu geben scheint, äußert sich unter anderem in der Unfähigkeit zu sprechen - symptomatisch für die Erfahrungen von Kolonialisierten. Wenn wir an das vorherige Kapitel und Kincaids Ansichten zur Verwendung der englischen Sprache denken, so wird deutlich, dass das Motiv der Sprachlosigkeit bewusst gewählt wurde, um Annies Hilflosigkeit mit der Hilflosigkeit von Kolonialisierten gleichzusetzen. Im Fall von Antigua sind die Kolonialisierten

die Nachkommen von Sklaven, die nicht nur ihrer Freiheit, sondern auch ihrer Sprache beraubt wurden.

In Annies Erzählung gleicht die zerbrechende Beziehung zu ihrer Mutter der Vertreibung aus dem Paradies. Diese Vertreibung spielt sich jedoch nur zwischen ihrer Mutter und ihr ab. Vor allen anderen Leuten benehmen Mutter und Tochter sich, als wäre zwischen ihnen alles wie früher. An ihrem ersten Schultag in der neuen Schule schreibt Annie einen Aufsatz über einen wiederkehrenden Alptraum, in dem sie von ihrer Mutter verlassen wird. Sie fügt jedoch ein fiktives Ende hinzu, ein Ende, in welchem sie ihrer Mutter von dem Traum erzählt und von dieser getröstet wird: „I didn't exactly tell a lie about the last part. That is just what would have happened in the old days." (Kincaid 1994: 45). Die neuen Dynamiken, die die Beziehung zwischen Mutter und Tochter beherrschen, sind Annie nicht nur unverständlich, sondern auch ein schmerzhaftes Geheimnis, das sie mit niemandem teilen möchte: "I couldn't bear to have anyone see how deep in disfavor I was with my mother." (ebd.).

Erst als die Beziehung zwischen Mutter und Tochter immer problematischer wird, erkennt Annie die Notwendigkeit, der übermächtigen Kontrolle ihrer Mutter zu entfliehen. Annies Widerstand rührt jedoch von der Ablehnung ihrer Mutter, die sie zur Emanzipation zwingt. Sie scheint nicht zu bemerken, dass die Kontrolle, die ihre Mutter über sie ausübt, auch vor dem pubertären Bruch allgegenwärtig war. Diese Kontrolle zeigt sich beispielsweise an dem Symbol des „trunk", der Koffer, mit dem ihre Mutter als junges Mädchen von Dominica nach Antigua gekommen ist. Dieser Koffer ist voll mit Dingen aus Annies Leben: Das Kleid, das sie an ihrem ersten Schultag getragen hat, die Bettwäsche aus ihrer Krippe, sämtliche Zeugnisse, etc. Annie und ihre Mutter, die passend zu der problematischen Symbiose auch Annie heißt, haben ein Ritual, in welchem die Mutter den Inhalt des Koffers putzt und Annie zu jedem Ding eine Geschichte erzählt – eine Geschichte über Annie:

> On and on my mother would go. No small part of my life was so unimportant that she hadn't made a note of it, and now she would tell it to me over and over again. (…) When my mother got through with the trunk, and I had heard again and again just what I had been like and who had said what to me at what point in my life, I was given my tea – a cup of cocoa and a buttered bun. (…) It was in such a paradise that I lived. (Kincaid 1994: 23-25)

Es ist erstaunlich, dass Annie nicht zu bemerken scheint, wie ihre Mutter nicht nur ihre Gegenwart und Zukunft zu kontrollieren versucht, sondern auch ihre Vergangenheit. Annies

Vergangenheit wird zu einem Narrativ ihrer Mutter, die sie dadurch vollkommen beherrscht. Die Dominanz der Mutter über Annies Geschichte führt dazu, dass Annie, als ihre Mutter sie zurückweist, in eine Identitätskrise verfällt: Ohne ihre Mutter existiert sie nicht. Selbst ihre Vergangenheit und ihre Erinnerung an diese sind der Kontrolle ihrer Mutter anheimgefallen. Gerade deshalb muss Annie umso mehr lügen und sich von zuhause davonstehlen. Nur so kann sie eigene Erinnerungen produzieren, die ihre Mutter nicht beanspruchen und interpretieren kann.

Meiner Ansicht nach kann die Kontrolle der Mutter über Annies Geschichte mit der Kontrolle der Kolonialmacht über die Geschichte der Kolonialisierten gleichgesetzt werden. Es ist eine Form der Historiographie, in der die Geschichte von den Mächtigen geschrieben wird. Was nach Ansicht der Mächtigen nicht in dieses Narrativ passt (wie Sklavenaufstände oder die Existenz von prä-kolonialen Zivilisationen), wird totgeschwiegen und hört dadurch auf, in der Geschichte zu existieren - mit fatalen Folgen für jene, deren Geschichte kontrolliert wird. Annie Johns Vergangenheit und Antiguas Vergangenheit werden von einer anderen Macht dominiert und dadurch kreiert. Bei Annie geschieht dies durch ihre Mutter, die die Macht über alle von Annies Geschichten und Erfahrungen hat, selbst aus der Zeit, als Annie noch nicht geboren war:

Sometimes I knew the story first hand, for I could remember the incident quite well; sometimes what she told me had happened when I was too young to know anything; and sometimes it happened before I was even born. Whichever way, I knew exactly what she would say, for I had heard it so many times before, but I never got tired of it. (Kincaid 1994: 21)

In einem kolonialisierten Land geschieht es mit Hilfe der offiziellen Geschichtsschreibung, wofür das Kapitel „Columbus in Chains" steht. Das Schulbuch, das Annie vollkritzelt, trägt den Titel „A History of the West Indies" und diese Geschichte beginnt mit Kolumbus: „On the third of November 1493, a Sunday morning, Christopher Columbus discovered Dominica." (Kincaid 1994: 75)

Annies endgültige Emanzipation beginnt an dem Tag, als sie auf die Frage ihres Vaters, was sie sich von ihm wünsche, antwortet:

„A trunk", I said,

„But you have a trunk already. You have your mother's trunk," he said to me.

“Yes, but I want my own trunk,” I said back. (Kincaid 1994: 106)

Mit diesem Koffer wird Annie etwas später, als Sechzehnjährige, ein Schiff nach England besteigen, mit dem Entschluss, nie wieder nach Antigua zurückzukehren:

Everything I would do that morning until I got on the ship that would take me to England I would be doing for the last time, for I had made up my mind that, come what may, the road for me now went only in one direction: away from my home, away from my mother, away from my father, away from the everlasting hot sun, away from people who said to me, “This happened during the time your mother was carrying you.” (Kincaid 1994: 134)

Annies Hass auf ihre Mutter und das Gefühl der Unterdrückung ist untrennbar mit ihrer Heimat verbunden. Obwohl sie versucht, Widerstand gegen die Dominanz ihrer Mutter, und, im kleinen, gegen die Dominanz der Kolonialmacht auszuüben, bleibt ihr letzten Endes nur mehr die Flucht – und zwar in das koloniale Mutterland England. Wie so viele Charaktere postkolonialer Romane ist Annie in ihrer Rastlosigkeit und dem fehlenden Zugehörigkeitsgefühl, wie auch in ihrem Hass auf alles, was mit ihrer Heimat zusammenhängt, ein Produkt kolonialer Ideologien. Anders als Figuren wie Eugene oder Babamukuru hat Annie jedoch keinerlei Bewunderung für England. Ihre Identität ist gespalten und besteht zu einem übermächtigen Teil aus Verachtung und Hass, der sowohl der Kolonialmacht, als auch den Kolonialisierten gilt, und in der Konsequenz, ihr selbst.

Abeng

Michelle Cliff’s „Abeng“ ist der einzige der hier besprochenen Romane, der nicht in der ersten Person erzählt wird. Er besteht aus zwei Handlungssträngen, die miteinander verbunden sind: Auf der einen Seite das Heranwachsen von Clare Savage und ihrer vom Kolonialismus geprägten Familiengeschichte, auf der anderen Seite die Geschichte der jamaikanischen Maroons, geflüchtete Sklaven, die ihre eigenen Dörfern aufbauten und gegen die britischen Kolonisatoren kämpften, unter anderem während der Maroon-Kriege. Dadurch verknüpft sich Clares persönliche Geschichte mit der Geschichte Jamaicas, vor allem mit den Aspekten, die von der offiziellen Historiographie ignoriert wurden.

Clare Savage ist ein heranwachsendes Mädchen im kurz vor der Unabhängigkeit stehenden Jamaica der 1950er Jahre. Clares Vater stammt von weißen Plantagenbesitzern ab, weshalb die Savage-Familien früher eine der reichsten Familien Jamaikas war. Clares Ururgroßvater ist der jüngste Sohn einer gut situierten englischen Familie und war aus diesem Grund auf sich alleine gestellt. Wie viele andere auch, ging er in die Karibik und wurde dank der Sklaverei sehr schnell sehr reich. Seine schwarze Mätresse Inez ist die Tochter von Maroons, die gefangengenommen und anschließend von dem Ururgroßvater eingesperrt und vergewaltigt wurde. Zwei Jahre später, als die Abschaffung der Sklaverei vor der Tür steht und Inez entkommen ist, legt Clares Ururgroßvater ein Feuer. Die Plantage und die Sklavenbaracken brennen ab, zahlreiche Menschen sterben, doch die Villa der Familie Savage bleibt unbeschädigt.

Inez ist nicht Clares Ururgroßmutter. Sie ist dennoch wichtig für die Geschichte, da sie Clares Familiengeschichte mit der Erzählung über die Maroons verknüpft. Inez ist ein Zeichen des Widerstandes, und zwar von Beginn an. Sie ist frei geboren und erkämpft sich diese Freiheit zurück, nachdem sie ihr von Clares Ururgroßvater genommen wird. Sie ergibt sich nie dieser neuen Gefangenschaft, vermutlich weil sie, anders als die Sklaven der Plantage, unter Maroons aufgewachsen ist. Als sie merkt, dass sie durch eine der Vergewaltigungen schwanger geworden ist, geht sie zu einer der versklavten Frauen, die Obeah beherrscht und Inez hilft, das ungewollte Kind abzutreiben: „A baby, Inez's people believed, was sacred, but a baby conceived in *buckra*[13] rape would have no soul." (Cliff 1995: 35).

Die Savage-Familie spricht nicht gern darüber, was Sklaverei für die versklavten Menschen bedeutet hat. Auf die Familiengeschichte ist man jedoch stolz. Der Reichtum ist inzwischen verschwunden, die Arroganz und die relative Hellhäutigkeit sind geblieben. Ein Mitglied der Familie Savage zu sein, bedeutet, Teil einer mythischen Familiengeschichte zu sein, die von Generation zu Generation weitergetragen wird:

> The definition of what a Savage was like was fixed by color, class, and religion, and over the years a carefully contrived mythology was constructed, which they used to protect their identities. When they were poor, and not all of them white, the mythology persisted. They swore by it. (Cliff 1994: 29f)

[13] "white person; specifically one representing the ruling class. British." (Cliff 1994: 167)

Clare ist väterlicherseits eine Savage, doch die Vorfahren ihrer Mutter, Kitty Freeman, waren größtenteils Sklaven. Die Freeman Familie, deren Hautfarbe als „red“ bezeichnet wird (Cliff 1994: 54) ist nicht reich, doch Kittys Mutter besitzt eine Farm und Land und gehört deshalb zu den bessergestellten Bewohnern ihres Dorfes. Anders als ihr Mann, „Boy“ Savage, fühlt Kitty sich in Jamaika beheimatet und hat eine tiefe Verbundenheit zu jamaikanischen Traditionen, deren Wurzeln zum Teil in afrikanischen Kulturen liegen: „Kitty had a sense of Jamaica that her husband would never have. She thought that there was no other country on earth as beautiful as hers, (…)“ (Cliff 1994: 52).

Clares Vater ist es wichtig, Clares Zugehörigkeit zur Savage-Familie immer wieder zu betonen, ebenso wie ihre helle Haut. Ihre Mutter mischt sich nicht ein. Von den beiden Töchter ist Clare die Hellhäutigere, weshalb für ihre Erziehung der Vater zuständig ist:

Perhaps she [Kitty, Anm.] assumed that a light-skinned child was by common law, or traditional practice, the child of the whitest parent. This parent would pass this light-skinned daughter on to a white husband, so she would have lighter and lighter babies – this, after all, was how genetics was supposed to work, moving toward the preservation of whiteness and the obliteration of darkness. (Cliff 1994: 129)

Trotzdem hat Clare viele Berührungspunkte mit der Freeman-Familie, bei der sie ihre Sommerferien verbringt und die sie, anders als die Savages, nicht nur aus Erzählungen kennt. Die familiäre Situation, in der der Vater immer wieder auf der „Weißheit“ seiner Tochter beharrt, die Tochter jedoch eine dunkle Mutter hat, ist symptomatisch für eine Gesellschaft, in der die Auswirkungen der Kolonialisierung und Sklaverei tief in das gesellschaftliche Gefüge eingesickert sind. Clares Eltern sind beide in der Vergangenheit gefangen, jedoch in unterschiedlichen Versionen derselben: „For Boy it was Cambridge University and sugar plantations and a lost fortune. For Kitty it was what had been done to her people when they were slaves.” (Cliff 1994: 128).

In seiner Untersuchung der traumatischen Altlasten, die in „Abeng“ zu finden sind, und deren Rolle in Clares Leben, beurteilt H. Adlai Murdoch die elterlichen Charaktere folgendermaßen:

While Kitty herself serves as a constant physical reminder of the ways in which slavery’s sexual depredations produced varied patterns of racial *métissage*, the underlying paradox of white racial superiority is maintained and extended through Boy’s insistence on his and Clare’s intrinsic and inescapable whiteness (…) (Murdoch 2009: 77)

Für Clares Identitätsentwicklung ist das Verhalten ihrer Eltern von großer Bedeutung. Sie selbst ist sich bewusst, dass sie sowohl schwarz als auch weiß ist und lehnt keine der beiden Seiten ab. Fasziniert von Dickens „Great Expectations", identifiziert sie sich mit Pip und fragt sich, wer wohl ihr geheimer Wohltäter wäre: „The convict or the unmarried woman. The Black or the white. Both perhaps." (Cliff 1994: 37). Clare ist wissbegierig und liest viel, doch in der kolonialen Schule, die sie besucht, können und wollen die LehrerInnen ihre Fragen oft nicht beantworten. Gemäß ihrem Schulplan interessiert sie sich für England („she had been told that there was a special bond between this still-wild island and that perfect place across the sea."; Cliff 1994: 36), doch verspürt keine Sehnsucht nach dem für sie fremden Land.

Der Name „Clare Savage" ist symptomatisch für Clares Familiengeschichte, und gleichzeitig ein Identitätsmarker. „Clare" assoziiert man mit Licht und Helligkeit, scheint es doch eine Abwandlung des französischen Frauennamens „Claire" zu sein. Dies ist eine Anspielung auf Claires Hautfarbe, jedoch, wie ich finde, auch eine Betonung auf der Eigenständigkeit ihrer Identität. Egal wie sehr ihr Vater und seine Verwandten versuchen, Clare mit ihren absurden Rassenfantasien zu indoktrinieren, so ist Clare doch ein Mädchen, das sich nicht leicht manipulieren lässt. Sie ist eine äußerst aufmerksame Beobachterin und hinterfragt Gesellschaftsstrukturen, die von den Erwachsenen als unveränderbar dargestellt werden. Metaphorisch gesprochen, „leuchtet" Clare sich ihren eigenen Weg.

In „Savage" steckt einerseits der Mythos der „Wilden", die man zivilisieren muss. Andererseits, vor allem in Verbindung mit der brutalen Familiengeschichte, in der Clares Ururgroßvater Hunderte seiner Sklaven verbrannte, da er den Gedanken, sie als freie Menschen ansehen zu müssen, nicht ertragen konnte, schwingt in „Savage" auch das Echo des Bösen, des Bestialischen wieder. „Freeman", der Nachname von Clares Mutter, ist wiederum unverkennbar der Familienname ehemaliger Sklaven und in seiner Betonung auf Freiheit auch ein Zeichen des Triumpfs gegen den bestialischen Savage-Ururgroßvater.

Wie alle SchülerInnen der britischen Kolonien liest Clare fast ausschließlich englische Literatur. Doch es gibt ein Buch, das sie sich selbst gekauft hat und von dem sie nicht mehr loskommt: „Das Tagebuch der Anne Frank". Zutiefst verstört über das Schicksal der Gleichaltrigen, versucht Clare, eine Antwort auf die Frage zu finden, warum Anne getötet wurde. In der Schule bekommt sie in diesem Zusammenhang nur die Heldentaten von Winston Churchill

aufgetischt. Doch Clare lässt nicht locker, bis ihr gesagt wird: Weil sie Jüdin war. Aber warum? Eine Lehrerin lässt sich schließlich dazu herab, Clare zu erklären, was es ihrer Meinung nach mit bestimmten Ethnien und Religionen auf sich hat:

Out of all this came the crystallization that the Jews embraced suffering. They were born to it. The task of the white Christian was to see that this passion was not exploited – as it once – they said *once* – had been. The suffering of the Jews was similar, one teacher went on to say, to the primitive religiosity of Africans, which had brought Black people into slavery, (…) (Cliff 1994: 71)

Clares Faszination mit Anne Frank fußt in einer tiefen Identifikation und dem Bewusstsein, dass auch sie zu einer Gruppe von Menschen gehört, die seit Jahrhunderten von Diskriminierung, Rassismus und Ausgrenzung betroffen sind - auch wenn ihr Vater darauf besteht, sie sei weiß. Clare weiß zu diesem Zeitpunkt noch kaum etwas über die Geschichte ihrer Familie oder ihres Landes, doch sie spürt, wieviel davon ihr nicht erzählt wird, ob in der Schule, in ihren Büchern oder in ihrem Zuhause.

Da sie von ihren LehrerInnen keine zufriedenstellende Antwort auf ihre Fragen nach Anne Franks Tod bekommt, wendet sich Clare an ihren Vater. Doch auch dieses Gespräch verläuft nicht wie erhofft. Es stellt sich heraus, dass jüdisch zu sein untrennbar mit Leiden verbunden sein muss und die Juden im Endeffekt selbst daran schuld sind, denn, wie ihr Vater ihr erklärt, „the Jews had willfully (…) turned their backs on salvation." (Cliff 1994: 72). Clare versteht nicht, wie eine religiöse oder ethnische Zugehörigkeit das Leben eines Einzelnen determinieren soll:

"What if I married a Jew?"

"Then you would be an outcast also." Mr. Savage said these words clearly and without raising his voice. (…)

"Suppose he was only half-Jewish."

"It doesn't matter. A Jew is a Jew."

"Then how come you say I'm white?"

"What the hell has that got to do with anything? You're white because you're a Savage."

"But Mother is colored. Isn't she?"

"Yes."

"If she is colored and you are white, doesn't that make me colored?"

“No. You are my daughter. You’re white.” (Cliff 1994: 73)

Clare muss feststellen, dass sie von ihrer Umgebung keine Antworten bekommen wird. Also fälscht sie die Unterschrift ihrer Mutter und geht in die Erwachsenenabteilung der Bücherei, wo sie sich so viel wie möglich über den Holocaust durchliest. Clare ist wie besessen. Eine Frage, die ihr seit dem Gespräch mit ihrem Vater im Magen liegt, ist, ob auch er zu solchen Taten fähig gewesen wäre. Und was ist dann mit dem Schweigen ihrer Mutter? Ist es nicht auch Komplizenschaft? Oder ist es das, was eine Ehefrau ausmacht? „Das Tagebuch der Anne Frank“ wird zum Ausgangspunkt von Clares Emanzipationsprozess: „She was at that point at which some children find themselves, when to move forward would mean moving away.“ (Cliff 1994: 76).

Der Gedanke an die Diskussion mit ihrem Vater löst bei Clare Unbehagen aus. Clare, die kaum etwas über die Familiengeschichte weiß, spürt, dass in der Beharrung ihres Vaters auf ihrer eigenen „Weißheit“ mehr Bedeutung liegt, als es auf den ersten Blick erscheint. Nachdem Clares kindliche Welt von dem Gedanken erschüttert wurde, dass ihr Vater möglicherweise eher der Aggressor als das Opfer wäre, ist es nur eine Frage der Zeit, bis sie sich damit auseinandersetzen wird, was es bedeutet, von Sklavenhaltern abzustammen. Die historische „Schuld“ ihres Vaters ist auch ihre eigene. Auf der anderen Seite ist Clare auch die Nachfahrin von Sklaven. Ihre Identität ist untrennbar mit der kolonialen Geschichte Jamaikas verbunden, die sich in ihrer zweigeteilten Familie manifestiert (vgl. Johnson 2013: 71).

Laut Erica L. Johnson ist das „koloniale Schlachtfeld“ in Clares Bewusstsein allgegenwärtig, da ihr Vater durch die Betonung der Zugehörigkeit seiner Tochter zur weißen Savage-Familie gleichzeitig ihre Verbindung mit der Familie ihrer Mutter und somit der schwarzen Bevölkerung Jamaikas verleugnet (vgl. Johnson 2013: 70). Clare selbst weiß nicht, zu welcher Seite sie sich mehr zugehörig fühlt. Doch sie spürt die Scham des Vaters, dem bewusst ist, dass ein Teil der Geschichte seiner Tochter untrennbar mit der Geschichte der ehemals versklavten Bevölkerung Jamaikas verbunden ist. Gleichzeitig fühlt sie sich schuldig, durch ihre helle Haut zum privilegierten Teil der Bevölkerung zu gehören. Dieses Zwischenspiel von Scham und Schuld definiert Johnson in ihrer Analyse als „the axis of colonial shame“ (Johnson 2013: 70).

Clare ist noch zu jung, um den Genozid an den Juden mit der Versklavung und Kolonialisierung, die ihr Land und ihre Familie geprägt haben, in Verbindung zu setzen. Doch sie scheint zu

spüren, dass die Grundvoraussetzung, nämlich die Entmenschlichung bestimmter Bevölkerungsgruppen, eng mit ihrem eigenen Leben zusammenhängt:

But she was a lucky girl – everyone said so – she was light-skinned. (…) She lived in a world where the worst thing to be – especially if you were a girl – was to be dark. (…) An unease seemed to live in a tiny space in her soul (…) and she was struck by what she told herself was unfairness and cruelty while at the same time she was glad of the way she looked and she profited by her hair and skin. (Cliff 1994: 77)

Die Obsession des Vaters mit „Weißheit" legt in Clare den Keim für eine Identitätskrise, die sie jahrelang begleiten wird (auch in der Fortsetzung von „Abeng", die 1987 unter dem Titel „No Telephone to Heaven" erschien). Ihr Vater möchte, dass Clare alles, was mit dem mütterlichen Teil ihrer Herkunft zusammenhält, zurückweist - es soll kein Teil ihrer Identität werden, denn sie ist weiß. In ihrer Untersuchung des Phänomens der postkolonialen Amnesie nennt Blossom Fondo diese Praxis des Vaters eine Form von symbolischer Gewalt: „By persistently impressing upon her the idea that she is exclusively white, he not only confuses her, but renders her psychically disoriented." (Fondo 2014: 44). Wenn Clare sich durch die Augen ihres Vaters sieht, sieht sie sich zwangsläufig durch die Augen des "Anderen", wie Fanon sagen würde. Dies führt zu einer Abwertung ihrer selbst und schließlich in eine persönliche Krise.

Wie wir bereits gehört haben, verknüpft Cliff Clares Handlungsstrang mit historischen Erzählungen in einer Form der alternativen Historiographie. Clare selbst weiß kaum etwas über die Geschichte ihres Landes, abgesehen von dem, was ihr im kolonialen Schulsystem beigebracht wurde: „She was a colonized child and she lived between certain parameters" (Cliff 1994: 77). Wie alle Kinder, deren Bildung im britischen Kolonialsystem stattfindet, lernt Clare im Geschichtsunterricht die englischen Monarchen auswendig, während sie im Englischunterricht Wordsworths „Daffodils" rezitiert. Der Teil des Schulplans, der sich mit Jamaika beschäftigt, besteht aus den Namen und „Heldentaten" britischer Admirale, die die Insel den Spaniern abspenstig gemacht haben. Jamaika wird, wenn überhaupt, nur in seiner Beziehung zum „Mutterland" England behandelt.

Das koloniale Schulsystem als Werkzeug der Kolonialmacht ist ein Thema, das wir in den vorherigen Kapiteln bereits eingehend besprochen haben. Cliff geht in „Abeng" noch einmal intensiv auf den Effekt dieser Schulbildung ein, deren Ziel es ist, gefügige, koloniale Kinder

heranzuzüchten. Dies geschieht unter anderem durch die dominante Geschichtsschreibung, die den SchülerInnen eingetrichtert wird:

> The people in the Tabernacle could trace their bloodlines back to a past of slavery. But this was not something they talked about much, or knew much about. In school they were told that their ancestors had been pagan. That there had been slaves in Africa, where Black people had put each other in chains. They were given the impression that whites who brought them here from the Gold Coast and the Slave Coast were only copying a West African custom. As though the whites had not named the Slave Coast themselves. (Cliff 1994: 18)

Diese Vermittlung von Geschichte ist ein klassisches Beispiel für die Kontrolle, die die Kolonialmacht auch über die Vergangenheit der Kolonialisierten auszuüben versucht. Es ist das, was antikoloniale DenkerInnen als die Kolonialisierung des Geistes bezeichnet haben, in der die Kolonialisierten immer minderwertig sind, ohne Kultur und Zivilisation, ohne Vergangenheit, auf die sie sich berufen können. Im Endeffekt ist es eine andere Form der Gewalt, die mit der tatsächlich ausgeübten Gewalt (Verschleppung, Versklavung, Ausrottung, etc.) Hand in Hand geht.

Wie sehr der Vater auch auf Clares Zugehörigkeit zu den weißen Savages beharrt: Ein wichtiger Teil von Clares Leben spielt sich bei ihrer Großmutter mütterlicherseits, genannt Miss Mattie, ab. Bei ihr verbringt Clare ihre Sommerferien und lernt Zoe kennen, die mit ihrer Familie auf einem Stück Land von Miss Mattie lebt. Clare und Zoe werden zu besten Freundinnen, obwohl sie aus sehr unterschiedlichen Verhältnissen stammen. Anders als Clare ist sich Zoe bewusst, dass ihre Ausgangspositionen im Leben sehr verschieden sind und dieser Klassenunterschied früher oder später zwischen ihnen stehen wird. Zoes Familie ist arm und könnte ohne Miss Matties Land nicht überleben, während bei Clare sowohl der weiße als auch der schwarze Teil der Familie relativ wohlhabend ist. Zoes Mutter warnt Zoe von Anfang an, sich nicht zu sehr auf diese Freundschaft zu verlassen: „Lord, child, why wunna worry wunnaself. She no buckra child? De buckra people dem is fe dem alone." (Cliff 1994: 102). Auch Clare spürt manchmal eine scheinbar unüberbrückbare Distanz zwischen Zoe und sich, doch beiden Mädchen gelingt es immer wieder, diese zu überwinden. Zoe wird zu einer der wichtigsten Personen in Clares Leben und außerdem essentiell für ihre Identitätsentwicklung.

An einem Sommertag fasst Clare einen folgenschweren Entschluss. Um ihren Cousins zu beweisen, dass sie nicht das schwache Mädchen ist, als das sie immer abgetan wird, stiehlt sie

Miss Matties Gewehr, holt Zoe ab und macht sich mit ihr gemeinsam auf den Weg in den Busch, wo ein wildlaufendes gefährliches Schwein lebt. Dieses Schwein will Clare erschießen. Doch am Weg durch das Dickicht kommt von Zoes Seite Widerstand gegen den Plan. Selbst wenn es gelingen sollte, das Schwein zu erlegen, wäre es Zoe, die die Verantwortung dafür übernehmen müsste. Clare würde zurück nach Kingston fahren und Zoe müsste den Ärger des ganzen Dorfes auf sich nehmen. Sie wirft Clare vor, ein typisches Stadtmädchen zu sein und nicht an die Konsequenzen zu denken, die dieses Vorhaben für Zoe hätte. Es ist das erste Mal, dass die ungleichen Lebenssituationen der Mädchen zwischen ihnen zu Wort kommen. Clare reagiert gekränkt:

„Me not town gal. And me not buckra. Me jus' want to do something so dem will know we is smaddy[14]."

"Wunna is town gal, and wunna papa is buckra. (…) Dis place no matter a wunna a-tall, a-tall. Dis here is fe me territory. Kingston a fe wunna. Me will be here so all me life. (…). Wunna will go a England, den maybe America, to university, and when we meet later we will be different smaddy. But we is different smaddy now." (…)

Why did everything seem so fixed? So unchangeable. Clare was having trouble taking in all that Zoe said; she didn't want to believe it. She wanted them to be the same. (Cliff 1994: 118)

Clare muss schließlich einsehen, dass ihre Freundin Recht hat. Die Jagd nach dem Schwein wird abgebrochen, doch Clare ist entmutigt und ernüchtert:

She felt silly. Stupid. So she half-listened and then looked at Zoe – full into her eyes. "Den why wunna come with me anyway?"

"Because one fool-fool gal like wunna need protection." (Cliff 1994: 119)

Zoe, die mitkommt, um Clare zu beschützen, obwohl sie mit dem Plan nicht einverstanden ist, und Clare, die nicht darauf beharrt, einen Plan durchzuziehen, von dem sie zwar überzeugt ist, der ihrer Freundin jedoch Schaden zufügen könnte: Den Mädchen ist es erneut gelungen, mit ihrer Freundschaft den Graben zwischen ihnen zu überwinden. Es wird trotzdem der letzte Tag sein, den die beiden miteinander verbringen. Als sie nach ihrer Versöhnung nackt schwimmen gehen und von einem Arbeiter von Miss Mattie begafft werden, zieht Clare das eingangs gestohlene Gewehr:

[14] „somebody" (Cliff 1994: 167)

„Get away, you hear. This is my grandmother's land." She had dropped her patois – was speaking *buckra* – and relying on the privilege she said she did not have. (Cliff 1994: 122)

Als der Mann nicht verschwindet, sondern nur steht und starrt ("maybe he thought she was crazy", ebd.), zielt Clare über seinen Kopf hinweg und drückt den Abzug. In dem Bemühen, nicht den Mann zu treffen, trifft sie jedoch den Bullen ihrer Großmutter und verletzt ihn schwer. So schwer, dass sie ihm schließlich noch einen Gnadenschuss geben muss, der ihn endgültig tötet. Beide Mädchen wissen, dass durch diesen Tod sämtliche Grenzen überschritten wurden. Clare schickt Zoe alleine nach Hause - sie soll in diese Geschichte nicht hineingezogen werden. Zoe ist erleichtert und geht, in dem Wissen, ihre Freundin eine lange Zeit nicht sehen zu werden, möglicherweise nie wieder. Clare ist sich dessen nicht so bewusst, auch wenn sie weiß, dass ihre Tat schlimme Folgen haben wird: „That was another piece of difference that came between them." (Cliff 1994: 132).

Die Folgen sind für Clare katastrophal. Ihre Großmutter möchte sie nicht mehr bei sich haben, hat sich doch letztendlich herausgestellt, dass Clare eben doch ein Teil der Savage-Familie ist: „The child had no sense of country." (Cliff 1994: 145). Ihre Eltern sind geschockt von Clares Verhalten und entscheiden, dass mehr als nur eine Bestrafung angemessen ist. Clare wird von zuhause fortgeschickt um bei Mrs. Phillips, einer alten Freundin der Familie Savage zu leben, die Jamaika und schwarze Menschen prinzipiell hasst. Dadurch soll Clares Rebellion sofort gestoppt werden. Sie ist ein weißes Mädchen und hat gefälligst den gesellschaftlichen Normen zu entsprechen, die diese Identität mit sich bringt.

Where We Once Belonged

„Where We Once Belonged" spielt in Samoa, vermutlich im Zeitraum der 1960er bis 1980er Jahre, wobei dies nur eine Schätzung ist. Die Erzählung verläuft nicht chronologisch, sondern durch thematisch miteinander verbundene Episoden, die meistens von der Ich-Erzählerin Alofa wiedergegeben werden. Wobei „Ich-Erzählerin" in diesem Fall nicht unbedingt zutreffend ist: Die Handlung dreht sich zwar um das Heranwachsen Alofas, das aus ihren Augen erzählt wird, doch diese Erzählung wechselt regelmäßig zwischen „Ich" und „Wir" - ein Zeichen für Alofas Zwiespalt zwischen einer eigenständig Identität und einer Gruppenidentität im sozialen Gefüge ihres Dorfes.

Ein wichtiger Teil der samoanischen Selbstidentifikation scheint in der Beziehung zueinander zu liegen; in einem starken Zugehörigkeitsgefühl, welches die Rolle des Individuums als weniger wichtiger als die Rolle der Gemeinschaft erachtet:

That the Samoan sense of self is relational, based on socio-spatial relationships within larger collectives, is something of a truism—a statement of such obvious apparent truth that it is taken as a given. (…) That such characterizations of "being" Samoan are important for understanding Samoan culture and continue to act as powerful tenets for guiding behavior within communities is beyond doubt. (Henderson 2016: 316f)

Das heißt nicht, dass die Bedürfnisse des Einzelnen nicht von Bedeutung sind. Es herrscht jedoch eine eindringliche Reglementierung durch die Gemeinschaft, die mit Argusaugen über ihre Mitglieder wacht, vor allem über adoleszente Mädchen. Abgesehen von der gesellschaftlichen Kontrolle spielt ein solch starkes soziales Zugehörigkeitsgefühl eine wichtige Rolle in der individuellen Entscheidungsfindung und Identitätsentwicklung: „Samoans might be negotiating between individuality and collectivity, "being for the self" and "being for the group."" (Henderson 2016: 317).

Figiel spielt mit diesen sozialen Normen, die natürlich nicht ahistorisch und statisch sind, sondern permanenten Veränderungen unterworfen (vgl. ebd.). Ein Beispiel ist der Wechsel zwischen „We" und „I", wobei bei „We" oft nicht klar ist, wer genau spricht. Mal sind es Alofa und ihre Freudinnen, mal Mädchen im Allgemeinen, mal Alofa und ihre Familienmitglieder, mal das ganze Dorf. Diese Praxis deutet an, wie groß der Einfluss ist, den die Dorfgemeinschaft auf ihre einzelnen Mitglieder hat. Alofa wird dies bewusst, als eine ihrer Lehrerinnen, Miss Cunningham, die vom Amerikanischen Peace Corps geschickt wurde, den Schülerinnen die Aufgabe stellt, einen Aufsatz mit dem Titel „Mein Haustier" zu schreiben. Alofa schreibt über das Familienschwein Piki: „He is a good piki and we going eat him when he grows up." (Figiel 2007: 135). Miss Cunnigham ist nicht ganz zufrieden und fragt Alofa, wem denn das Schweinchen gehört. Alofas Antwort ist simpel:

„He is belongs to me, and to my sisters, and to my brothers, and to my 'aiga[15]. He is our piki." (…)

"I thought you were going to write about *your* pet, *your* piggy? Do you have anything else that doesn't belong to your sisters too? Something *very special* that doesn't belong to your brothers?" (…)

[15] „family, extended family" (Sigiel 2007: 245)

"Yes, Miss Cunningham," I said proudly. "I have ten sene[16]. It is hiding in a hole under a rock in the garden. No one knows… only Piki and me." (Sigiel 2007: 136)

Miss Cunningham versucht, ihren Schülerinnen eine andere Art von Gesellschaft näherzubringen, in der die Bedürfnisse des Einzelnen wichtiger sind als das Kollektiv. Sie möchte, dass Alofa ein Gefühl von Selbstständigkeit entwickelt, von Individualismus. Miss Cunninghams Auffassungen von der Relevanz des „Eigenen" fußen einerseits in ihrer amerikanischen Sozialisation, andererseits sind sie auch ein Ausdruck ihrer Klassenzugehörigkeit: Nur ein Schwein, das einer ganzen Familie gehört?

Ein anderes Beispiel für das Aufeinandertreffen grundverschiedener, kulturell begründeter Betrachtungsweisen zeigt sich bei dem Aufsatz mit dem Titel „Was ich auf meinem Schulweg sehe". Alofa hat inzwischen verstanden, dass Miss Cunningham individuelle Erfahrungen bevorzugt. Sie zerbricht sich den Kopf: Was hat sie auf ihrem Schulweg gesehen, was nicht alle anderen Mädchen auch gesehen haben?

You were always with someone. I didn't go to school alone. I went to school with Moa and five, maybe even ten, other girls at the same time. (…) Nothing was witnessed alone. Nothing was witnessed in the "I" form – nothing but penises and ghosts. (Figiel 2007: 136f)

An diesem Beispiel zeigt sich Figiels Kritik an dem sozialen Gefüge der Dorfgemeinschaft. Einerseits scheint man nie allein und unbeobachtet zu sein - vor allem die heranwachsenden Mädchen werden strengstens kontrolliert. Andererseits sind viele von ihnen sexuellen Übergriffen ausgesetzt, eine Erfahrung, die sie als „Ich" machen und die, aus Scham und Angst vor der gesellschaftlichen Verdammung meist auch in der Ich-Form bleiben wird (vgl. Raiskin 2008: 28).

In Alofas Dorf, dem fiktiven Malaefou, mischt sich ein christlicher Konservativismus mit dem samoanischen Gesellschaftskonstrukt. Sexualität wird vor allem den jungen Mädchen als Sünde präsentiert. Es gibt unzählige Regeln zu befolgen, um bloß keine Schande über die Familie zu bringen. Denn in Malaefou wird der einzelne Mensch immer in Relation zu seiner Familie, seiner 'aiga, gesehen. Jeder Verstoß gegen die gesellschaftlichen Normen wird geahndet, am meisten von den eigenen Verwandten. Gewalt innerhalb der Familie ist deshalb

[16] Die samoanische Währung. Ein Samoanischer Tala = 100 Sene.

allgegenwärtig und erfolgt gemäß einer strikten innerfamiliären Hierarchie. In Alofas Familie ist der Vater das Oberhaupt, der als so streng gilt, dass auch andere Eltern ihre Kinder zu Bestrafungszwecken zu ihm schicken. Das eigentliche innerfamiliäre Oberhaupt ist jedoch seine Mutter, Alofas Großmutter Tausi. Ihr unterstehen alle Frauen der Familie. Für Alofas Mutter Pisa ist dies ein hartes Los, da sie von Tausi und den anderen als „die Neue" regelmäßig angefeindet und misshandelt wird. Pisa ist sehr jung, kommt aus einem anderen Dorf, aus einer armen Familie und hat mit Alofa noch dazu ein uneheliches Kind mit ins Haus gebracht. Wegen ihr wurde die zweite Frau des Vaters aus dem Haus gejagt. Für all das muss sie bezahlen und sich gefälligst an die ihr zugewiesene, mindere Stellung in der familiären Hierarchie gewöhnen. Alofas Vater, der die junge Pisa geschwängert und ihr verheimlicht hat, dass er bereits Frau und Kinder hat, ist von diesen Sanktionen natürlich nicht betroffen.

Für junge Mädchen gibt es zahlreiche Regeln zu befolgen:

Never laugh at blind people or deaf people… or palagis[17].

Never walk around alone at night – only bad girls and teine o le po walk around that late.

Never wear anything exposing your knees. (…)

Never pray for yourself – you should pray for the whole village and for the whole of Samoa.

"We" were taught to mimic Jesus Christ in all that he was, so that "we" too could be good examples of his life.

"We" were young ladies, and "we" should handle ourselves as such.

Therefore:

"I" am "We".

"I" does not exist. (Figiel 2007: 141f)

Das enge soziale Gefüge mag zwar ein Teil der samoanischen Kultur sein. Vor allem in Verbindung mit dem rigiden Christentum ist es jedoch ebenso ein Werkzeug der (patriarchalen) Kontrolle. Wie so oft gelten für Frauen und Männer sehr unterschiedliche Regeln und Verstöße gegen dieselben werden ungleich streng geahndet.

Alofas Identitätsentwicklung spielt sich zwischen den verschiedenen Lebensweisen ab, die ihr vermittelt werden. Durch Miss Cunningham wird sie ermutigt, sich selbst als Individuum

[17] „white person" (Figiel 2007: 247)

unabhängig von ihrer Familie, ihrem Dorf und ihrer gesellschaftlichen Position wahrzunehmen (vgl. Raiskin 2008: 27). Zuhause wird ihr jedoch genau das Gegenteil beigebracht. Der wichtige Stellenwert, den die ‘aiga in der samoanischen Gesellschaft innehat, zeigt sich auch am Lieblingsspiel von Alofa und ihren Freundinnen. Die Mädchen genießen es, sich gegenseitig Geschichten über Menschen aus dem Dorf zu erzählen: Klatsch und Tratsch gilt als gemeinsame, vereinende Tätigkeit und dient außerdem der sozialen Kontrolle. Kein Verstoß bleibt unbeobachtet (und trotzdem wimmelt es nur so von Verstößen). Das einzige, was noch besser ist als Geschichten zu erzählen ist „Verwandte zählen“. Bei diesem Spiel zählen die Mädchen gegenseitig ihre Verwandten auf. Alle wissen über alle Bescheid und so kann Alofa problemlos alle Verwandten ihrer Freundinnen aufzählen, inklusive Name, Wohnort und Lebensgeschichte. Die Gewinnerin ist das Mädchen mit den meisten Verwandten, die im besten Fall auch die reichsten Verwandten sind. Verwandte, die nicht in Samoa leben, zählen besonders viel. Hat ein Mädchen also einen großen Anteil an Diaspora-Verwandtschaft, gehört sie zu den Gewinnerinnen des Spiels. Ob man mit diesen Verwandten in Kontakt steht, ist dabei nicht relevant: Sie gehören zur ‘aiga und alles was sie tun, tun sie nicht alleine. Jedes Individuum steht in enger Verbindung zur ‘aiga, ob es will oder nicht.

Da sich die Anzahl an Familienangehörigen nur in kleinen Schritten ändern kann, gewinnt am Ende des Abends immer das gleiche Mädchen das Spiel: Mulimuli hat die größte und reichste ‘aiga, außerdem Verwandtschaft in Australien und Amerika, was jede Übersee-Verwandtschaft in Neuseeland aussticht. Im Zuge des Spiels kommt es regelmäßig zu Streit: Mulimuli liebt es, mit ihrer Verwandtschaft, vor allem der amerikanischen, anzugeben. Die anderen Mädchen macht das wütend, doch sie müssen einsehen, dass Mulimuli ihre Angeberei zusteht. Der gesellschaftliche Rang, den sie durch ihre ‘aiga besetzt, wird von allen akzeptiert und bewundert. Trotz Streit lieben die Mädchen das Spiel: „Nothing is better that counting relatives… besides a good kung-fu movie.“ (Figiel 2007: 27).

Was es für ein samoanisches Mädchen bedeutet, sich selbst als unabhängig von der ‘aiga wahrzunehmen, ist der US-amerikanischen Miss Cunningham nicht bewusst. Es ist auch nicht das samoanische Ideal. Denn, wie Henderson, die in ihre Abhandlung zu dem Thema soziologische Untersuchungen integriert, anmerkt, ist es natürlich nicht so, dass SamoanerInnen nicht in der Lage sind, sich als Individuen zu begreifen. Es werden auch nicht alle Entscheidungen zum Wohl der Gemeinschaft getroffen (vgl. Henderson 2016: 323).

Abgesehen von dem gesellschaftlichen Wandel, der natürlich auf Samoa ebenso stattfindet wie irgendwo anders und eher den Individualismus als die Gemeinschaft propagiert. Wie in allen Kulturen existiert jedoch ein bestimmtes Ideal der Gemeinschaft, und dieses Ideal liegt im samoanischen Fall im Kollektiv (vgl. ebd.).

Eine Abweichung von der sozialen Prämisse wird gesellschaftlich geahndet. Ein Beispiel dafür findet sich in der Figur von Alofas Tante Siniva. Siniva ist der „village fool", der Dorftrottel, der nach einem zehnjährigen Studienaufenthalt in Neuseeland nach Malaefou zurückgekommen ist. Siniva war die Erste im Dorf, die aufgrund eines Stipendiums nach Neuseeland gehen konnte, um eine höhere Schule zu besuchen: „She left while everyone was celebrating independence and returned to Samoa in 1972 with a B.A. and an M.A. in history. No one recognized her." (Figiel 2007: 190). Anders als von ihrer Familie erwartet, nützt Siniva ihre Ausbildung („her palagi knowledge", Figiel 2007: 191) nicht, um eine Arbeitsstelle in der post-kolonialen Administration zu ergattern. Sie zerreißt ihre Zertifikate, geht nicht in die Kirche und übt Kritik am derzeitigen samoanischen Gesellschaftssystem aus. Als sie nicht mehr regelmäßig die Messen besucht, erklärt sie den Leuten: „>>Jesus Christ is not Samoan, do you understand? Cathedrals and churches are graves, cemeteries. Do you understand?<<" (Figiel 2007: 191). In Malaefou sorgt ihr Gerede für Aufruhr. Siniva wird von ihrer Familie geschlagen. Man ist der Meinung, eine „ghost sickness" hätte sie erfasst und ruft verschiedene Heiler und spirituelle Führer herbei, doch ohne Erfolg. Irgendwann lässt man sie schließlich in Ruhe. Siniva wird zur gesellschaftlichen Außenseiterin, die alleine durch die Straßen von Samoas Hauptstadt Apia wandert und die Touristen anbrüllt: „>>Go back to where you came from, you fucking ghosts! Gaugin is dead! There is no paradise!<<" (Figiel 2007: 192).

Siniva mag verrückt erscheinen, doch in Wahrheit ist sie eine scharfe Kritikerin der post-kolonialen samoanischen Gesellschaft, die sie als konsumorientiert und zu stark vom Christentum beeinflusst empfindet. Ihre Rebellion und Verzweiflung ähneln der Figur von Nyasha aus „Nervous Conditions", deren Kritik am kolonialen System niemand hören will:

> Siniva voices the fury of the intellectual who, educated by the colonial machine, sees beyond the advantages offered her as an administrator of that machine (as a teacher, bureaucrat, professional) and becomes instead a critic of colonialism on behalf of her people, who reject the criticism as madness. (Raskin 2008: 15)

Durch die Figur der Siniva drückt Figiel ihr Unbehagen an der starren gesellschaftlichen Struktur Samoas aus, die von einem starken christlichen Konservativismus geprägt ist. Was von den Dorfbewohnern gemeinhin als „fa'a Samoa", der samoanische Weg, bezeichnet wird, hat weniger mit Samoa als mit der missionarischen Einflussnahme zu tun. Ein Beispiel dafür zeigt sich an der Szene, in der eine von Alofas Mitschülerinnen mit lackierten Fingernägeln in der Schule erscheint. Eine der wenigen samoanischen Lehrerinnen, Mrs Samasoni, befiehlt ihr, sich vor der Klasse aufzustellen und den Nagellack mit einer Rasierklinge abzukratzen:

She cried-cried and the blood ran out of her flesh onto the white in her shirt. And Mrs Samasoni told her that that's what happened to cheeky Samoan girl who wanted to be afakasis[18].

"You are Samoan," she hissed. "And you should act like a Samoan girl." (Figiel 2007: 167)

Hier zeigt sich erneut, welcher soziale Druck auf den Mädchen des Dorfes lastet, die sich immer den Normen entsprechend zu benehmen haben. Diese Normen werden als samoanisch verkauft, doch sind ein Produkt der kolonialen Geschichte des Landes: „This construct permits no idealism or claim of purity: *fa'aSamoa* (the Samoan way) is as much a product of the missionaries as it is of the traditional Samoan culture" (Raskin 2008: 16).

Figiels Roman propagiert keine Rückkehr zu prä-kolonialen Strukturen. Ihr ist bewusst, dass die jahrhundertelange Kolonialgeschichte nicht rückgängig gemacht werden kann. Doch sie äußert berechtigte Kritik an gewissen Strukturen, die als authentisch samoanisch verkauft werden und deshalb als veränderungsresistent gelten. Ihre Kritik richtet sich nicht blind gegen den westlichen Einfluss, sondern gegen die negativen Aspekte desselben (vgl. Henderson 2016: 325). Figiel ist keine kulturelle Puristin. Ihr Roman kennzeichnet sich durch eine starke Beobachtungsgabe, die die Vielfalt von Samoa und seinen Bewohnern zeigt - eine Vielfalt die sich von religiösem oder kulturellem Konservativismus nur in Maßen unterdrücken lässt.

Figiel setzt sich nicht nur mit dem kolonialen Einfluss, sondern auch mit den prä-kolonialen gesellschaftlichen Strukturen Samoas kritisch auseinander, vor allem in Bezug auf die Situation von Mädchen und Frauen. Deren diskriminierende Stellung in der samoanischen Gemeinschaft beschreibt Figiel als das Ergebnis des Zusammenspiels einer Versteifung auf bestimmten Aspekten traditioneller samoanischer Mythen und den patriarchalen christlichen

[18] „half-caste" (Figiel 2007: 245)

Kirchen (vgl. Raskin 2008: 21). Durch die Verknüpfung bestimmter alt-samoanischer Legenden mit reaktionären christlichen Normen entsteht eine Legitimation der Unterdrückung, die für Frauen und Mädchen verheerend ist. Die samoanische Kultur wird missbraucht um eine unterdrückende Praxis am Leben zu erhalten. Durch eine Umschreibung alt-samoanischer Mythen bzw. eine alternative Interpretationsweise derselben, versucht Figiel dem entgegenzusteuern. Damit zeigt sie, dass es nicht einen bestimmten „fa'a Samoa" gibt, sondern dass gewisse Werte und Normen immer wieder neu verhandelt werden müssen. Die alt-samoanischen Legenden können ebenso für die Emanzipation der modernen samoanischen Frau gelesen werden. Sie sind keine Legitimation für Unterdrückung. Daran wird deutlich, dass sich Figiel, wie bereits gesagt, gegen jede Art von kulturellem Konservativismus und Extremismus wehrt. Mit ihrem Roman entwickelt sie samoanische Literaturtraditionen weiter, anstatt auf deren „Wahrheit" und Unveränderbarkeit zu verharren:

> By changing the emphasis of these tales, remembering them differently, Figiel suggests a positive strategy for valuing Samoan culture as part of a contemporary feminist critique of both western colonialism and Samoan patriarchy, a patriarchy enforced by women as well as by men. (Raskin 2008: 21)

„Where We Once Belonged" ist ein Beispiel für einen modernen postkolonialen Roman, dem es gelingt, die positiven und negativen Aspekte beider Kulturen aufzuzeigen. Stilistisch gesehen ist der Roman, wie auch die samoanische Gesellschaft, ein Hybrid, der verschiedenste Traditionen miteinbezieht, neu interpretiert und dadurch wieder zum Leben erweckt.

Für ihre Weigerung, sich der gesellschaftlichen Hierarchie zu unterwerfen, die vor allem für Frauen nur sehr eingeschränkte Rollen anbietet, und ihre Kritik an derselben bezahlt die Figur der Siniva einen hohen Preis. Sie wird aus der Gemeinschaft ausgeschlossen und gehört dadurch nicht mehr zum samoanischen „Wir", das ein so wichtiger Bestandteil der Kultur ist:

> By openly voicing criticisms of society, she creates a rift between herself and the collective. In critiquing Western influences on Samoan "tradition," she is cast as westernized. She becomes an "I" rather than part of the "we." (Henderson 2016: 324)

Nach Jahren der Isolation, in der sie verspottet und als verrückt abgestempelt wurde, begeht Siniva schließlich Selbstmord. Ihr Abschiedsbrief ist an Alofa gerichtet. Für Alofa wird die

Bekanntschaft mit Siniva und deren anschließendem Suizid zu einem Wendepunkt in ihrem Leben:

After reading Siniva's thoughts I am silenced. Alone. For the first time I am alone. I am alone. I am "I" in its totality – "I" without "we"… without Moa, Lili, girls, boys. … I am. (…)

(…) I began walking… walking-walking… away from Siniva's grave… walking now towards Malaefou, towards a new gathering place where "we" once belonged. (Figiel 2007: 239)

Conclusio

Die Herausbildung einer eigenen Identität ist das entscheidende Element des Coming-of-Age Motivs. Anders als beim sogenannten Bildungsroman, wo es hauptsächlich darum geht, einen Platz in der Gesellschaft zu finden, geht es im postkolonialen Kontext meistens um das Gegenteil: Die Rolle, die die von kolonialen Ideologien geprägte Gesellschaft den einzelnen Charakteren zuschreibt, wird von diesen nicht angenommen. Diese Weigerung kann, muss jedoch nicht zu einem Scheitern führen, wie man an den Protagonistinnen der behandelten Romane gesehen hat. In jedem Fall ist es ein schmerzhafter Prozess der Emanzipation. Dass die Folgen durchaus fatal sein können, sehen wir an Figuren wie Siniva oder Nyasha, die sich zwar von kolonialen Ideologien befreit haben, aber von ihrer sozialen Umgebung für ihre Nicht-Konformität bestraft werden. Die behandelten Romane, wie auch ihre Autorinnen, sind jedoch ein Beweis dafür, dass postkoloniale Literatur keine Literatur des Scheiterns oder der Unterdrückung sein muss.

Die Erfahrungen, die jeder von Kolonialismus betroffene Mensch mit diesem macht, sind immer individuell. Das koloniale Schulsystem, so sehr es auch versucht, seine SchülerInnen zu indoktrinieren, zieht ebenso überzeugte AntikolonialistInnen heran. Die unterschiedlichen Auswirkungen, die der Kolonialismus und seine Ideologien auf die Betroffenen haben, zeigen sich an den verschiedenen Reaktionen und Bewältigungsstrategien. Die Charaktere der besprochenen Bücher mögen einander in gewissen Punkten ähnlich sein, doch sie sind einzigartig in ihren Antworten an das sie unterdrückende Regime.

Für Tambu und Nyasha, die Protagonistinnen des postkolonialen Klassikers „Nervous Conditions“, liegt die Antwort im offenen Widerstand gegen die von ihren Familien vermittelten Normen, wie auch gegen die Werte der Kolonialpolitik. Jede der beiden rebelliert auf ihre eigene Art und Weise und im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten. Clare Savage, die Hauptfigur aus „Abeng“, ist als Nachkommin von Sklavenhaltern und Sklaven in einem inneren Konflikt und rebelliert gegen die versuchte Auslöschung eines wichtigen Parts ihrer Identität und Familiengeschichte. Für die samoanische Alofa besteht die Rebellion darin, eine Beziehung zu ihrer verbannten Tante Siniva aufzubauen und dadurch geistige Unterstützung in ihrem Widerstand gegen die untergeordnete Rolle, die die Gesellschaft ihr zuteilen will, zu bekommen. Kambili und Annie John schließlich wehren sich gegen verschiedene Formen der Gewalt. Kambilis Leben ist geprägt von der systematischen körperlichen Gewalt, die der

religiös-fanatische Vater über seine Familie ausübt. Ihr sich langsam entwickelndes Selbstbewusstsein hängt eng mit der Kultur ihrer Vorfahren zusammen, eine Kultur, die ihr Vater am liebsten chirurgisch aus seinem und dem Leben seiner Familie entfernen lassen würde. Anders das antiguanische Mädchen Annie John, das nicht mit körperlicher, sondern emotionaler Gewalt zu ringen hat. Ihre Strategie des Widerstands besteht darin, zu lügen, um für sich selbst eine Gegenwart und Vergangenheit zu kreieren, von der ihre Mutter nichts weiß und die sie deshalb nicht kontrollieren kann. Diese Kontrolle über die Geschichte eines Menschen ist im postkolonialen Kontext als die Kontrolle erkennbar, die die Kolonialmacht über die Geschichte eines Volkes ausübt. Sie zeugt von einer permanenten Geschichtsverfälschung und Zensur, die sich auch auf prä-koloniale Zeiten ausdehnt, wenn beispielsweise Afrika als Kontinent ohne Geschichte und Zivilisation dargestellt wird.

So unterschiedlich die Lebensrealitäten dieser Protagonistinnen auch sind, die Auswirkungen des Kolonialismus und vor allem seiner abwertenden Ideologien spielen bei allen eine immense Rolle. Aus diesem Grund ist es möglich, diese Werke als „postkoloniale Literatur“ zu beschreiben, auch wenn „postkolonial“ natürlich nicht das einzige Definitionsmerkmal ist. Die Ähnlichkeiten, die diese Romane aufweisen, können jedoch nicht übersehen werden. Sie sind ein Zeichen dafür, dass, bei aller Kritik an dem „Etikett“ des Postkolonialismus, dieser Terminus auf jeden Fall eine literaturwissenschaftliche Berechtigung hat - noch.

Bibliographie

Achebe, Chinua. No Longer at Ease. Oxford [u.a.]: Heinemann 1998

Achebe, Chinua. Things Fall Apart. London [u.a.]: Penguin Books 2010

Adichie, Chimamanda Ngozi. Purple Hibiscus. London: 4th Estate 2017

Ashcroft, Bill. Introduction: A Convivial Critical Democracy. In: Ashcroft, Bill [Hrsg.]. Literature for our Times. Post-Colonial Studies in the Twenty-First Century. Amsterdam: Rodopi 2012, S. xv-xxxv

Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen. The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-colonial Literatures. London [u.a.]: Routledge 1994

Bolaki, Stella. Unsettling the Bildungsroman: Reading Contemporary Ethnic American Women's Fiction. Amsterdam [u.a.]: Rodopi 2011

Césaire, Aimé. Discourse sur le colonialisme. Éditions Présence Africaine 1955

Césaire, Aimé. Über den Kolonialismus. Übersetzt von Heribert Becker. Berlin: Alexander Verlag 2017

Chew, Shirley. Introduction. In: Chew, Shirley; Richards, David [Hrsg.]. A Concise Companion to Postcolonial Literature. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd. 2010, S. 1-8

Childs, Peter; Weber, Jean Jacques; Williams, Patrick. Post-Colonial Theory and Literatures. African, Caribbean and South Asian. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2006

Childs, Peter; Williams, Patrick. An Introduction to Post-Colonial Theory. London [u.a.]: Prentice Hall 1997

Chivhanga, Ester; Chimhenga, Sylod. Language Planning In Zimbabwe: The Use of Indigenous Languages (Shona) As a Medium of Instruction in Primary Schools. In: IOSR Journal Of Humanities And Social Science. Vol. 12. Nr. 5. Jul./Aug. 2013, S. 58-65. Online-Ressource: https://pdfs.semanticscholar.org/4717/448866b62b545c9d1de9c66e073cfd6d2135.pdf; Download von 22.5.2019

Cliff, Michelle. Abeng. New York [u.a.]: Plume 1995

Cliff, Michelle. Claire Savage as a Crossroads Character. In: Cudjoe, Selwyn Reginald [Hrsg.]. Caribbean Women Writers: Essays from the First International Conference. University of Massachusetts Press 1990, S. 263-268

Cliff, Michelle. If I Could Write This in Fire. Minneapolis [u.a.]: University of Minnesota Press 2008

Condé, Maryse. Desirada. Paris: Laffont 1999

Dangarembga, Tsitsi. Nervous Conditions. Banbury: Ayebia Clarke Publishing 2004

Devonish, Hubert. The Language Heritage of the Caribbean: Linguistic Genocide and Resistance. 2010. Online-Ressource: https://www.semanticscholar.org/paper/THE-LANGUAGE-HERITAGE-OF-THE-CARIBBEAN%3A-LINGUISTIC-Devonish/d004245a282d1dc9aa2ddb555ca456b021c7d41d; Download von 14.5.2019

Doyle, Roddy. A Star Called Henry. London: Vintage 2005

El-Enany, Rasheed. Theme and Identity in Postcolonial Arabic Writing. In: Jedamski, Doris. Chewing over the West. Occidental narratives in Non-Western Readings. Amsterdam [u.a.]: Rodopi 2009, S. 1-36

Fanon, Frantz. Les damnés de la terre. Paris: Éditions La Découverte & Syro 2002

Fanon, Frantz. Peau noire, masques blancs. Éditions du Seuil 1952

Figiel, Sia. Pua and daffodils: Weaving the Ula in Postcolonial Oceania. In: Journal of New Zealand & Pacific Studies. Vol. 4. No. 1. Mai 2016, S. 5-17. Online-Ressource: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1386/nzps.4.1.5_1; Download von 8.4.2019

Figiel, Sia. Where We Once Belonged. New York: Kaya Press 2007

Fondo, Blossom. Colonial Violence and Postcolonial Amnesia: A Reading of Michelle Cliff's *Abeng*. In: Ankunmah, Adaku T. [Hrsg.]. Nomenclatural Poetization and Globalization. Mankon, Bamenda: Langaa Research and Publishing CIG 2014, S.35-56

Gunning, Dave. Postcolonial Literature. Edinburgh: Edinburgh University Press 2013

Gyasi, Yaa. Homegoing. London [u.a.]: Penguin Books 2017

Hall, Stuart. Cultural Identity and Diaspora. In: Williams, Patrick; Chrisman, Laura [Hrsg.]. Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader. London: Harvester Wheatsheaf 1994, S. 227-237. Online-Ressource: http://ls-tlss.ucl.ac.uk/course-materials/ELCS6088_74357.pdf; Download von 16.6.2019

Henderson, April K. The I and the We: Individuality, Collectivity, and Samoan Artistic Responses to Cultural Change. In: The Contemporary Pacific. Vol. 28(2). 2016, S.316-345. Online-Ressource: https://muse.jhu.edu/article/627169; Download von 15.6.2019

Holm, John A. An Introduction to Pidgins and Creoles. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press 2000

Johnson, Erica L. Colonial Shame in Michelle Cliff's *Abeng*. In: Moran, Patricia [Hrsg.]. The Female Face of Shame. Bloomington: Indiana University Press 2013, S. 89-99

Kane, Hamidou. L'Aventure ambiguë. Paris: Union Générale d'Éditions 1987

Karkaba, Cherki. Deconstructing Identity in Postcolonial Fiction. In: ELOPE. Vol.7(2). 01 May 2010, S. 91-99. Online-Ressource: https://doaj.org/article/58ccab7bee49460fb7e864ca4cc9c9e2; Download von 16.6.2019

Kincaid, Jamaica. A Small Place. New York [u.a.]: Plume 1989

Kincaid, Jamaica. Annie John. London: Vintage 1997

Kincaid, Jamaica. Lucy. New York: Farrar, Straus, Giroux 2002

King, Bruce. New Centres of Consciousness: New, Post-colonial, and International English Literature. In: King, Bruce [Hrsg.]: New National and Post-colonial Literatures. Oxford: Clarendon Press 1996

King, Jane. A Small Place Writes Back. In: Callaloo. Vol. 25. No. 3. Summer 2002, S. 885-909. Online-Ressource: https://www.jstor.org/stable/3300123; Download von 31.5.2019

Lemming, George. In the Castle of my Skin. London [u.a.]: Penguin Books 2016

Macaulay, Thomas Babington. A Minute on Education. Februar 1853. Online-Ressource: http://home.iitk.ac.in/~hcverma/Article/Macaulay-Minutes.pdf; Download von 10.5.2019

Matlwa, Kopano. Coconut. Cape Town: Jacanda Media 2007

Matzke, Christine. Tsitsi Dangarembga, Nervous Conditions. Food for Thought in Zimbabwean Writing. In: Döring, Tobias. A History of Postcolonial Literature in 12 ½ Books. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 2007, S. 33-50

Mbembe, Achille. Fragile Freedom. In: Oboe, Annalisa; Bassi, Shaul [Hrsg.]. Experiences of Freedom in Postcolonial Literature and Cultures. New York [u.a.]: Routledge 2011, S. 13-32

McLeod, John. Beginning Postcolonialism. Manchester [u.a.]: Manchester University Press 2000

McLeod, John. Postcolonalism and Literature. In: Huggan, Graham. [Hrsg.]. The Oxford Handbook of Postcolonial Studies. Oxford: Oxford University Press 2013, S. 449-466

Murdoch, H. Adlai. A Legacy of Trauma: Caribbean Slavery, Race, Class, and Contemporary Identity in *Abeng*. In: Research in African Literatures. Volume 40. Number 4. Indiana University Press 2009, S. 65-88. Online-Ressource: https://muse.jhu.edu/article/364567; Download von 17.6.2019

Murphy, David. Africa: North and sub-Saharan. In: McLeod, John [Hrsg.]. The Routledge Companion to Postcolonial Studies. London [u.a.]: Routledge 2007, S. 61-71

Ngũgĩ wa Thiong'o. Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature. Oxford [u.a.]: James Currey [u.a.] 1997

Ononye, Chunka Fred. Linguistic Identity and the Stylistics of Nativisation in Adichie's Purple Hibiscus. In: GEMA Online Journal of Language Studies. Vol. 18. No. 4. November 2018, S. 81-94. Online-Ressource: http://doi.org/10.17576/gema-2018-1804-06; Download von 8.4.2019

Raiskin, Judith. Telling Tales Out of School: Sia Figiel and Indigenous Knowledge in Pacific Islands Literature. In: Ferguson, Kathy E.; Mironesco, Monique [Hrsg.]. Gender and Globalization in Asia and the Pacific: Method, Practice, Theory. Honolulu: University of Hawaii Press 2008, S. 15-36

Richards, David. Framing Identities. In: Chew, Shirley; Richards, David [Hrsg.]. A Concise Companion to Postcolonial Literature. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd. 2010, S. 9-28

Riley, Joan. The Unbelonging. London: The Women's Press 1998

Said, Edward W. Culture and Imperialism. New York [u.a.]: Vintage Books 1994

Said, Edward W. Orientalism. New York [u.a.]: Vintage Books 1979

Sartre, Jean-Paul. Préface à l'édition de 1961. In: Fanon, Frantz. Les damnés de la terre. Paris: Éditions La Découverte & Syro 2002, S. 17-36

Schwartz, Meryl F. An Interview with Michelle Cliff. In: Contemporary Literature. Vol. 34. No. 4. Winter 1993, S. 595-619. Online-Ressource: https://www.jstor.org/stable/1208803; Download von 25.5.2019

Shackleton, Mark. Canada. In: McLeod, John [Hrsg.]. The Routledge Companion to Postcolonial Studies. London; New York: Routledge 2007, S. 83-94

Talib, Ismail S. The Language of Postcolonial Literatures. London [u.a.]: Routledge 2002

Ukande, Chris K. Post-Colonial Practice in Chimamanda Ngozi Adichie's Purple Hibiscus. In: International Journal of Language, Literature and Gender Studies (LALIGENS). Vol. 5 (1). No 11. Ethiopia. February 2016, S. 51-66. Online-Ressource: http://dx.doi.org/10.4314/laligens.v5i1.5; Download von 14.6.2019

Wallace, Cynthia R. Chimamanda Ngozi Adichie's Purple Hibiscus and the Paradoxes of Postcolonial Redemption. In: Christianity and Literature. Vol. 61. Issue 3. 2012, S. 465-483. Online-Ressource: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1177/014833311206100311; Download von 8.4.2019

Wilkinson, Jane [Hrsg.]. Talking with African Writers: Interviews with African Poets, Playwrights & Novelists. London [u.a.]: James Currey und Heinemann 1992

Young, Robert J. C. Postcolonialism. An Historical Introduction. Oxford [u.a.]: Blackwell Publishers 2001

Online-Quellen (zuletzt eingesehen am 21.6.2019):

http://archive.stats.govt.nz/Census/2001-census-data/2001-census-pacific-profiles/samoan-people-in-new-zealand/samoan-language.aspx

https://www.britannica.com/place/Antigua-and-Barbuda

https://www.britannica.com/place/Jamaica/People#ref54496

https://www.britannica.com/place/Zimbabwe/Climate#ref44149

http://www.ello.uos.de/field.php/Sociolinguistics/Thepostcreolecontinuum

https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/post-creole-continuum

http://www.iun.edu/~minaua/interviews/interview_chimamanda_ngozi_adichie.pdf

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht das Motiv des Coming-of-Age im postkolonialen Roman anhand von fünf Literaturbeispielen. Die dafür ausgewählten Bücher sind „Purple Hibiscus“ (2003) von Chimamanda Ngozi Adichie, „Where We Once Belonged“ (1996) von Sia Figiel, „Nervous Conditions“ (1988) von Tsitsi Dangarembga, „Annie John“ (1985) von Jamaica Kincaid und „Abeng“ (1984) von Michelle Cliff. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Konzept der „postkolonialen Literatur“ und einer allgemeinen Untersuchung des Coming-of-Age Motivs in fiktiven postkolonialen Texten inklusive verschiedener Interpretationsansätze, folgt die ausführliche Analyse der genannten Romanbeispiele. Von besonderer Bedeutung ist hierbei das Thema der Identitätsentwicklung im Spannungsfeld einer (post-)kolonialen Gesellschaft, ebenso wie die Wahl des Englischen als Literatursprache für AutorInnen aus Herkunftsländern mit Kolonialgeschichte.

This thesis explores the motif of coming-of-age in five postcolonial novels. The representatively chosen novels are „Purple Hibiscus“ (2003) by Chimamanda Ngozi Adichie, „Where We Once Belonged“ (1996) by Sia Figiel, „Nervous Conditions“ (1988) by Tsitsi Dangarembga, „Annie John“ (1985) by Jamaica Kincaid and „Abeng“ (1984) by Michelle Cliff. The study contains a survey of the concept of “postcolonial literature” and a broad analysis of the motif of coming-of-age in postcolonial works of fiction. The following analysis of five chosen texts examines the most important topics in connection with the coming-of-age motif, especially the theme of identity formation in a (post-)colonial society.