



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Transkulturelle Literatur im Sprachbuch“

Verfasserin

Carina Maier

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Juni 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreuer:

Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Herzlichen Dank an meinen Betreuer Mag. Dr. Stefan Krammer, der mich hilfsbereit und geduldig auf dem Weg von der ersten Idee bis zur fertigen Diplomarbeit begleitet hat.

Danke an die vier großartigen Germanistinnen Eva, Karoline, Katharina und Maria, deren motivierende, korrigierende und Mut einflößende Worte alle Unebenheiten auf dem unwegsamen Diplomarbeitspfad ebneten.

Danke an Jakob, dessen Zuversicht wesentlich dazu beitrug, mich dem Ziel näher zu bringen.

Der größte Dank ist meiner wunderbaren Familie auszusprechen. Für eine treffende Beschreibung ihrer Liebe und ihres Beistands reichen auch am Ende eines Studiums der Deutschen Philologie die Worte nicht.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Erkenntnisinteresse	6
2. Theoretische Ansätze zu transkultureller Literaturdidaktik	11
2.1. Interkulturelle Deutschdidaktik	14
2.2. Transkulturalität	18
2.3. Transkulturelle literarische Bildung	20
2.4. Transkulturelle Literatur in literaturdidaktischen Einführungswerken	23
2.5. Weltliteratur	30
3. Das österreichische Bildungswesen und transkulturelle Literatur	36
3.1. Lehrplan	36
3.2. Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘	37
3.3. Die neue Reifeprüfung Deutsch	38
3.3.1. Transkulturalität in der schriftlichen Reifeprüfung	40
3.3.2. Transkulturalität in der mündlichen Reifeprüfung	43
4. Methoden der Datenauswertung	47
4.1. Triangulation	47
4.2. Das quantitative und qualitative Paradigma	48
4.3. Inhaltsanalysen	53
4.3.1. Frequenzanalyse	53
4.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse	54
5. Material der Datenauswertung	57
6. Frequenzanalyse	60
6.1. Beschreibung der Analyseeinheiten	60
6.1.1. Kodiereinheit	63
6.1.2. Kontexteinheit	64
6.2. Auswertung der Ergebnisse	64
6.2.1. Anteil transkultureller Texte in allen Serien	65
6.2.2. Anteil deutschsprachiger Texte	66
6.2.3. Anteil europäischer/außereuropäischer transkultureller Texte	68
7. Qualitative Inhaltsanalyse	70

7.1.	Erstellung und Beschreibung der Kategorien	70
7.2.	Auswertung der Kategorien	73
7.2.1.	Sprachreflexion	74
7.2.2.	Literaturreflexion	77
7.2.3.	Erfahrungswelt der Schüler_innen	80
7.2.4.	Autor_inneninformation	82
7.2.5.	Werkbeschreibung	83
7.2.6.	Geografische Verortung	84
7.2.7.	Übersetzungsumstand	85
7.2.8.	Übersetzungsdarstellung	86
7.2.9.	Kulturhistorische Bezüge	89
7.2.10.	Rechercheaufträge	90
8.	Fazit	91
9.	Literaturverzeichnis	95
9.1.	Sekundärliteratur	95
9.2.	Internetquellen	99
9.3.	Verzeichnis der analysierten Schulbücher	101
10.	Anhang	102

1. Einleitung und Erkenntnisinteresse

In einer globalisierten, von Diversität geprägten Welt ist eine Öffnung des Deutschunterrichts für Texte aus verschiedenen Kulturen erstrebenswert. Diese Diplomarbeit widmet sich dem literaturdidaktischen Thema der transkulturellen Literatur im Deutschunterricht und den derzeit approbierten Sprachbüchern der Sekundarstufe II im Unterrichtsfach Deutsch. Anderssprachige, übersetzte Texte in den Deutschunterricht zu holen, gibt der Mehrsprachigkeit, die in österreichischen Klassen des 21. Jahrhunderts vorhanden ist, eine neue Wertigkeit. Monolinguale Schulklassen, so der fachdidaktische Tenor, gehören in urbanen Zentren, aber auch zunehmend in ländlichen Gebieten der Vergangenheit an. Besonders im Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich wird die mehrsprachige Realität im Unterricht medial heiß diskutiert.¹ „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“² ist eine Haltung, deren Gültigkeitsanspruch längst in Frage gestellt wird. Alternative Konzepte, die der realen Sprachdiversität der österreichischen Schule im 21. Jahrhundert Rechnung tragen, sind daher erforderlich und entsprechen unserer sprachvielfältigen Realität. Schüler_innen haben vielfach eine bunte Sprachbiografie und beherrschen Herkunftssprachen, deren Literaturen selten Platz in der Schule finden.

Die Annahme, der geteilte Kulturkreis im durchschnittlichen Klassenzimmer sei womöglich ein österreichischer, trifft nicht zu und kann in Anbetracht einer Statistik des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur aus dem Schuljahr 2010/11 verworfen werden. 18,4% aller Schüler_innen in Österreich sprachen demnach 2010/11 eine andere Erstsprache als Deutsch. In Zahlen ausgedrückt sind dies 207.054 Kinder und Jugendliche in Österreich.³ Im Bundesland Wien gibt es die meisten Lernenden, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist (43,3%), während in Kärnten die wenigsten leben (9,2%). Klassenzimmer sind bezüglich der kulturellen Herkunft ihrer Benutzer_innen also heterogene Räume. Das Potential, das in dieser Feststellung liegt, muss offen gelegt und vom Deutschunterricht aufgenommen werden. Der Deutschunterricht und insbesondere die

¹ Vgl. <http://derstandard.at/1347493108981/De-Cillia-Wer-mehrsprachig-ist-lernt-leichter-Deutsch> oder <http://derstandard.at/1319182908187/Aktionstag-Lebenswelten-in-der-Schule-sind-mehrsprachig>.

² Vgl. die Publikation von Ingrid Gogolin (1994), die diesen Titel trägt.

³ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf, S. 24.

Leseangebote desselben bietet den Lernenden eine Chance, die „Grenzen“ des Fremden zu „Kontaktflächen“ werden zu lassen.⁴

Für 81,6% aller Schülerinnen und Schüler in ganz Österreich ist gemäß der genannten Statistik Deutsch die Erstsprache. Ob und wie sie durch ihre im Unterrichtsfach Deutsch verwendeten Sprachbücher in Kontakt mit anderen Kulturräumen kommen, ist eine der Fragen, die diese Arbeit anleitet.

Das von Werner Wintersteiner entwickelte Konzept *Transkulturelle literarische Bildung* zielt auf eine radikale Veränderung des Deutschunterrichts ab.⁵ Wintersteiner formuliert in zwei im selben Jahr erschienen Werken sein kritisches Programm; zunächst erläutert er es in *Poetik der Verschiedenheit* und stellt es in *Transkulturelle literarische Bildung* in einen handlungsorientierten Zusammenhang, der auf die Praxis des Literaturunterrichts fokussiert. Er stellt Zusammenhänge zwischen Globalisierung, Kultur und Bildung her und tritt für eine Evaluierung von Lesestrategien in der Schule ein, die auf die Loslösung von der jeweiligen Nationalliteratur abzielt. Der Schwerpunkt in der vorliegenden Arbeit wird auf die zweite Publikation gelegt, weil diese explizit didaktische Fragestellungen behandelt, die Frage nach der Auswahl von Literatur im Deutschunterricht erörtert und den etablierten Kanon, der auf ausschließlich deutschsprachige Literatur ausgerichtet ist, beanstandet. Anknüpfend an *Transkulturelle literarische Bildung* wird auch die Analyse der österreichischen Situation – etwa, wie es um Lehrpläne und Schulpraxis steht – berücksichtigt.

Wintersteiner fordert einen Paradigmenwechsel im Deutschunterricht. Seine Definition von transkulturellem Deutschunterricht ist richtungsweisend für diese Diplomarbeit:

Transkulturelle literarische Bildung erweitert den Kanon über die deutschsprachige Literatur hinaus – durch die Einbeziehung von Texten der ethnischen Minderheiten, der Migration und der Kontaktzonen zu den Nachbarländern sowie durch eine neue verstandene Weltliteratur, die auch die postkolonialen Literaturen der »Dritten Welt« berücksichtigt.⁶

⁴ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf, S. 24.

⁵ Ausführlich werden Wintersteiners Thesen in Kapitel 2.3. besprochen.

⁶ Wintersteiner, Werner. *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: Studien Verlag 2006, S. 10.

Transkultureller Literaturunterricht ist demnach ein Deutschunterricht, der die Scheuklappen der nationalen Literaturen ablegt, und „einen *anderen Blick* auf die Literatur“⁷ zulässt, den Blick also erweitert und über den sprichwörtlichen Tellerrand schaut.

Die Konzentration auf deutschsprachige Texte im Deutschunterricht ist ein Relikt aus Zeiten, in denen Nationalismus dem Deutschunterricht auf die imaginären Fahnen geschrieben und Deutschtum durch Literatur anerzogen werden sollte. Zwar ist diese Praxis spätestens nach 1968 gründlicher Revision und Kritik unterzogen worden, doch nach wie vor „[sind] Lehrpläne, ein Großteil des Unterrichtsmaterials und vor allem die Ausbildung der DeutschlehrerInnen am monokulturellen Paradigma orientiert“⁸.

Bei einer informellen Umfrage unter Kolleg_innen im Diplomand_innenseminar zeigte sich, dass die wenigsten im Deutschunterricht der Sekundarstufe II mit transkulturellen Texten in Kontakt gekommen sind. Wenn etwa übersetzte Texte im Deutschunterricht der Oberstufe gelesen wurden, stammten diese aus der näheren europäischen Umgebung – Albert Camus oder William Shakespeare wurden hier etwa genannt. Die Distanz des Deutschunterrichts zur außerschulisch etablierten kulturellen Praxis, Übersetzungen zu lesen, ist überraschend. Im literarischen Leben abseits der Schule spielt die Ursprungssprache eines Textes eine weniger große Rolle. Werke zeitgenössischer lateinamerikanischer Autor_innen wie Isabelle Allende oder Paolo Coelho werden beispielsweise ebenso begeistert gelesen wie jene von türkischstämmigen Schriftstellern und Schriftstellerinnen wie Orhan Pamuk, von englischsprachigen Übersetzungen gar nicht zu reden.

Die Forschungsfragen, die insbesondere den Theorieteil dieser Arbeit anleiten, sind:

- **Spielt Transkulturalität für offizielle Instrumente zur Steuerung des Unterrichts, das heißt Lehrpläne, Unterrichtsprinzip und Literaturdidaktiken, eine Rolle?**
- **Welche Positionen zu transkulturellen Texten gibt es in der Deutschdidaktik?**

Der erste Teil der Arbeit besteht daher aus zwei Großkapiteln, die sich mit Definitionen, schulpolitischen Vorgaben und deutschdidaktischen Positionen beschäftigen.

⁷ Wintersteiner (2006), S.10.

⁸ Wintersteiner (2006), S. 22.

Zunächst werden die Begriffe und Konzepte, die wesentlich für die Transkulturelle Didaktik sind, beleuchtet. Termini wie ‚Weltliteratur‘ oder ‚Fremdheit‘ stehen in direktem Zusammenhang mit der Ausbildung einer Transkulturellen Literaturdidaktik und sollen daher genauer untersucht, diskutiert und hinterfragt werden. ‚Weltliteratur‘ ist, um nur ein Beispiel zu nennen, ein Begriff, der sich keineswegs mehr festlegen lässt auf antiquierte Literatur aus einem anderen Kulturkreis. Ein praktisches Beispiel aus der Fachdidaktik illustriert dies: Die deutschdidaktische Zeitschrift *Informationen zur Deutschdidaktik* (IDE) hat 2010 eines ihrer Themenhefte der Weltliteratur gewidmet. Der Begriff an sich wird in IDE bewusst offen gehalten und von verschiedenen Standpunkten aus diskutiert.

In einem nächsten Schritt werden didaktische Konzepte in den Blick genommen. Hier ist von Interesse, welche Positionen Literaturdidaktiken zum Einsatz von nichtdeutscher Lektüre im Unterricht vertreten. Literaturdidaktiken bieten Unterrichtenden Unterstützung, ebenso wie Lehrpläne und Sprachbücher und eignen sich somit als Untersuchungsmaterial. Drei Literaturdidaktiken werden bezüglich ihrer Standpunkte zu Übersetzungen und der Kanondebatte befragt.

Weiters werden die offiziellen Vorgaben auf Hinweise zur transkulturellen Literaturdidaktik untersucht. Der Allgemeine Lehrplan und der Fachlehrplan für Deutsch, das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘, sowie insbesondere die Vorschriften zur Neuen Reifeprüfung sind Gegenstand der Analyse.

Der empirische Teil der Diplomarbeit widmet sich der Untersuchung von literarischen Texten in Sprachbüchern im Unterrichtsfach Deutsch der Oberstufe. Diese Analyse der Primärtexte und der dazugehörigen Arbeitsaufträge stellt, soweit ich den Forschungsstand überblicke, ein Novum dar. Lesebücher sind im Gegensatz zu Sprachbüchern als Datengrundlage in der Deutschdidaktik etabliert. Sie „gehören [...] zu den gut erforschten Unterrichtsmedien“⁹, wohingegen Sprachbücher weitgehend unerforschte Unterrichtsmedien darstellen: „Bislang sind Sprachbücher noch kaum daraufhin systematisch untersucht worden, wie sie ihre literaturdidaktischen Aufgaben erfüllen und welche literarischen Texte dazu verwendet

⁹ Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (Hg.): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt 2009, S. 186.

werden.“¹⁰. Diese Lücke versucht die vorliegende Diplomarbeit im Hinblick auf transkulturelle Texte zu schließen.

Der Empirieteil wird durch eine weitere Forschungsfrage bestimmt. Hier gilt es Folgendes herauszufinden:

Welchen quantitativen und qualitativen Stellenwert haben transkulturelle Texte in approbierten Deutschsprachbüchern der Sekundarstufe II in Österreich?

Die Sprachbuchanalyse ist auf transkulturelle Texte gerichtet. Mit diesem Begriff sind nicht nur ins Deutsche übersetzte Texte gemeint, sondern auch Werke und Werkauszüge mehrsprachiger Autor_innen, die beispielsweise auf Deutsch schreiben, obwohl diese Sprache nicht ihre Erstsprache ist.

Der Fokus auf die Sekundarstufe II hat sich bei der Erarbeitung des Themas ergeben, da im Deutschunterricht der Sekundarstufe II fremdkulturelle Texte spärlich gesät zu sein scheinen. In der Sekundarstufe I sind Projektwochen zu anderen Kulturen, die Lektüre fremdkultureller Märchen oder Übersetzungen von Romanen noch Usus, während fremdkulturelle Texte in der Oberstufe deutschsprachigen Texten Platz zu machen haben und ihre Daseinsberechtigung scheinbar verlieren.¹¹ Die vorliegende Arbeit versucht, diesem Umstand auf den Grund zu gehen und das Potential, das fremdkulturelle Texte bieten, sichtbar zu machen. Hier muss auch bereits der besondere Stellenwert hervorgehoben werden, der Übersetzungen zukommt. Übersetzungen eröffnen Einblicke in fremde Kulturen. Sie ermöglichen, auch ohne Kenntnis einer Sprache, Zugang zu deren literarischem Kulturgut.

¹⁰ Abraham/Kepser (2009), S. 186.

¹¹ Vgl. Abraham/Kepser (2009), S. 34.

2. Theoretische Ansätze zu transkultureller Literaturdidaktik

Unter folgenden Schwerpunktsetzungen sollen nun Theorien zum ‚Anderen‘ im Unterricht dargelegt werden. Erstens wird interkulturelle Deutschdidaktik skizziert, aus welcher die transkulturelle Literaturdidaktik entwickelt wurde. Zweitens wird der Blick auf die Entstehung des Begriffs der Transkulturalität gelenkt und drittens die wesentlichsten Elemente von Wintersteiners transkultureller Literaturdidaktik skizziert. Viertens werden Konzepte zu Fremdheit betrachtet, während danach die Analyse dreier Einführungen zur Literaturdidaktik und deren Beschäftigung mit transkultureller Literatur dargestellt wird. Zuletzt wird der Begriff Weltliteratur näher erläutert.

Gerade der Deutschunterricht bietet sich durch die Perspektivenwechsel, die Literatur inhärent sind, für Überlegungen zu Diversität im Unterricht an. Nicht nur interkulturelle Didaktik ist dabei ein Schlagwort der letzten Jahre, auch Konzepte zur Pädagogik der Vielfalt¹² existieren. Folgende Ausführungen sind auf die Literaturdidaktik konzentriert und lassen allgemeine, jedoch ebenso relevante didaktische Überlegungen, etwa zu Diversität im Unterricht¹³ oder zur Sprachdidaktik, außen vor.

In der Definition des Adjektivs ‚fremd‘ bestätigt sich, dass der Begriff des Eigenen nötig ist, um das Fremde erklären zu können.¹⁴ Fremdheit kann definitionsgemäß also die Herkunft und Sprache betreffen, das Eigentum und das grundsätzlich Unbekannte, Unvertraute und Ungewohnte meinen.

Die Abgrenzung vom Innen zum Außen scheint zum basalen menschlichen Repertoire zu gehören. Das Unbekannte, Andere kann uns nicht nur in Gestalt von konkreten Personen oder Orten fremd sein – wir können uns innerlich selbst Fremde sein und Fremdem im Traum begegnen, ein Umstand, der seit den Anfängen der Psychoanalyse bekannt ist. Wie können individuelle Fremdheitserfahrungen folglich beschrieben werden?

¹² Vgl. Prengel, Annedore. Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1993.

¹³ Mit der Frage zur Diversität im Literaturunterricht beschäftigt sich die gleichnamige Diplomarbeit von Katharina Baumgartner (Universität Wien 2011).

¹⁴ Vgl. Krusche, Dietrich: Zur utopischen Funktion des Motivs der außereuropäischen Fremde in der Literaturgeschichte (1985). In: Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium 1990, S. 143.

Laut Ortfried Schöffter gilt es, vier Modi des Fremderlebens¹⁵ zu unterscheiden. Das Fremde kann wahrgenommen werden als „Resonanzboden“¹⁶ des Eigenen, als „Bedrohung“¹⁷ für das Vertraute, es kann „Assimilationsbedarf“¹⁸ entstehen, wenn Eigenes und Fremdes aufeinandertreffen, sowie die „Unverständlichkeit des Anderen“¹⁹ entdeckt werden. Dietrich Krusches Strukturierung korreliert mit Schöffters Einteilung. Auch Krusche verortet vier Fremdeheitsbereiche und stellt fest, Fremdes könne im Vergleich mit dem Eigenen „das einfach nur Unterschiedene, das dazu Komplementäre, das davon Ausgeschlossene [...] oder das Unvergleichbare“²⁰ sein.

Dieser Deutungsrahmen lässt sich auf Leseerfahrungen anwenden und ist auch schlüssig für eine solche Lesart: Fremdartiges in Texten kann betrachtet werden als Echo des Eigenen, angesehen werden als bedrohlich für die eigene Identität, wenn es zu fremd ist, Angleichung an bereits Bekanntes sein oder unzugängliches Terrain, das den Lesenden verschlossen bleibt. Zur vierten Kategorisierung meint Schöffter, es müsse anerkannt werden, „daß es externe Bereiche gibt, die prinzipiell nicht aneignungsfähig sind und daher realistischerweise [...] in ihrem autonomen Eigenwert respektiert werden müssen.“²¹ Er meint also, es gäbe Orte, die nicht zugänglich seien, wenn der Wille, verstehen zu wollen auch noch so ausgeprägt sein mag. Eine optimistischere Haltung dazu wäre, dass sowohl Fremdes als auch Eigenes für sich bleiben können, jedoch als „vielleicht verwandt“²² angesehen werden können, wenn das Fremde für sich nicht zu verstehen ist.

In der Beschäftigung mit fremdkulturellen literarischen Texten können Bereiche erschlossen werden, die zunächst unerklärlich scheinen. Leser_innen lernen beispielsweise bei der Lektüre fremdkultureller Texte andere kulturelle Praktiken kennen, die ihnen unvertraut waren und somit das Fremde und Unzugängliche darstellen. Wenn sie so unvertraut sind, dass keine Identifikation möglich ist, eröffnen sich zwei Lösungsstrategien. Eine mögliche Strategie zum Verstehen wäre nun, wie oben erläutert, eine Verwandtschaft zum bereits

¹⁵ Vgl. Schöffter, Ortfried: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schöffter, Ortfried (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991, S. 11 – 42.

¹⁶ Schöffter (1991), S. 29.

¹⁷ Schöffter (1991), S. 32.

¹⁸ Schöffter (1991), S. 34.

¹⁹ Schöffter (1991), S. 26.

²⁰ Krusche, Dietrich. Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze (1980). In: Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium 1990, S. 144.

²¹ Schöffter (1991), S. 26.

²² Guthke, Karl S.: Der Blick in die Fremde: das Ich und das andere in der Literatur. Tübingen: Francke 2000, S. 4.

Bekannten zu suchen. Dies ist, laut Schäffters Modi des Fremderlebens, nicht die einzig mögliche Option, sich dem Fremden zu nähern. Sie macht das Fremde zwar zugänglicher, raubt ihm aber potentiell die Eigenständigkeit und lässt das betrachtende (lesende) Subjekt in eine ethnozentristische, vereinnahmende Haltung gleiten, die dem Fremden keine Autonomie mehr zugesteht und das Eigene und Fremde in einer ‚Suppe des Allzumenschlichen‘ vermengt.²³ Die Gefahr der Assimilierung ist groß:

Lacking specialized knowledge, the foreign reader is likely to impose domestic literary values on the foreign work, and even careful scholarly attempts to read a foreign work in light of a Western critical theory are deeply problematic.²⁴

Argumentiert man im Sinne von Schäffter, ist es nicht notwendig, eine vollständige Aneignung vorzunehmen. Das Fremde darf uns auch unerklärlich bleiben.

Was bedeuten diese Erkenntnisse für den Deutschunterricht? Es kann angesichts der in der Einleitung zitierten Statistik von 18,4% Schüler_innen, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, davon ausgegangen werden, dass es sich bei ‚fremden‘ Texten nicht nur um nichtdeutschsprachige Texte handelt. Für viele Lernende sind fremde Texte folglich Texte aus dem deutschsprachigen Kulturraum. Es mag sein, dass für Deutschlehrer_innen der kulturelle Kontext, in den ein deutschsprachiger Text gebettet ist, vertraut ist. Dies ist jedoch nicht zwingend für alle Lerner_innen der Fall und muss im Auge behalten werden.

Die Reflexion über kulturelle Eigenheiten, die ein Text aufweist, ist nicht nur relevant für fremdkulturelle Texte, sondern kann sich auch für die eigenkulturelle Literatur als fruchtbar erweisen.

Ein Beispiel aus dem Deutsch als Fremdsprach-Bereich verdeutlicht dies. Im Rahmen einer Diskussion in Sri Lanka mit Studierenden, in deren Kurs ein Lektor Lyrik von Goethe vorstellte, offenbarten sich die divergenten Ansichten der Diskutant_innen. Erst durch die Äußerungen der Studierenden wurde die ihnen fremde europäische Auffassung von Natur zum Thema. Im besprochenen Werk steht die Natur für das Wohltuende und Tröstliche. Für die Studierenden, die gemäß ihrer buddhistischen Religion Natur als Ablenkung vom Eigentlichen, nämlich der Beschäftigung mit dem Ich sahen, eröffnete sich somit eine Möglichkeit, Einblick in etwas kulturell völlig Fremdes zu erhalten und sich gleichzeitig davon

²³ Vgl. Krusche 1990, S. 14.

²⁴ Damrosch, David. What is World Literature? Princeton: Princeton, Oxford: Princeton University Press 2003, S. 4-5.

abzugrenzen. Der Lektor konnte so die kulturelle Herkunft der Studierenden kennen lernen, die sein Verständnis vom Naturbegriff nicht teilen. Erkenntnisgewinn kann also hier für beide Seiten konstatiert werden.²⁵

Transportiert man dieses Beispiel in hiesige Klassenzimmer, ist die Thematisierung ebenso relevant, da die „geschichtliche Distanz“²⁶, die 2013 in Österreich lebende Schüler_innen jedweder Herkunft von Goethe trennt, hier zum Tragen kommt und ein Verständnis ebenso verhindern kann wie die kulturelle Distanz dies vermag. Aus diesem Grund ist daher „[l]iteraturhistorisches Bewusstsein entwickeln“²⁷ einer der von Kaspar Spinner erstellten Aspekte des literarischen Lernens, der fordert, Literatur im Zusammenhang mit vorausgegangenen Geschehnissen der Vergangenheit zu sehen.

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, das sprachlich oder geografisch Fremde nicht abzuweisen, sondern im Gegenteil die Möglichkeiten zum Verständnis aufzuzeigen und die Polyperspektivität von Texten offenzulegen.

2.1. Interkulturelle Deutschdidaktik

Es wird im Folgenden kursorisch gezeigt, wie interkulturelle Zugänge gedacht werden können. Zu diesem Zweck werden Beiträge Rudolf de Cillias und schwerpunktartig Heidi Röschs zur Thematik herangezogen, da gerade Letztere zu den wesentlichsten Stimmen der gegenwärtigen Debatte gehört und ihre Publikationen sich durch kritisches Beleuchten der Thematik auszeichnen.²⁸ Es soll auf diese Weise eruiert werden, worin sich das transkulturelle Konzept Wintersteiners von interkulturellen Zugängen unterscheidet und was das Novum an Wintersteiners Konzept ist. Die Leitfragen für dieses Kapitel sind daher: Was ist interkulturelle Deutschdidaktik und welche Divergenzlinien ergeben sich zur transkulturellen Literaturdidaktik?

Ein Begriff wie ‚interkulturell‘ bietet einigen Auslegungsspielraum, was auch die Didaktikforschung so sieht. Rudolf de Cillia beginnt im Jahr 2000 die Vorbemerkung seines Artikels *Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich* damit, seine Zustimmung

²⁵ Vgl. Krusche (1990), S. 14.

²⁶ Schäffter (1999), S. 11.

²⁷ Spinner, Kaspar H. Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006), S. 6-16.

²⁸ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 43.

zur Verfassung desselben als unvorsichtig zu beschreiben, da das Feld so breit sei.²⁹ Er nennt die „Begriffsverwirrung um das interkulturelle Lernen“ „viel- oder besser nichtssagend“ und bemängelt, es müsse „als Etikette für alles Mögliche und Unmögliches erhalten“³⁰. De Cillia selbst klärt, er sehe interkulturelles Lernen „im Kontext von Migration“³¹ und will die „Lernchance“³² genutzt wissen, die dieses bietet. Die Vorteile interkulturellen Lernens sieht er folgendermaßen:

Die Kinder lernen voneinander mit anderen Sprachen, Kulturen, Wertsystemen umgehen, sie lernen etwas aus anderen und über andere Sprachen. Darüber hinaus trägt interkulturelles Lernen dazu bei, ethnozentristische Einstellungen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit abzubauen.³³

Dabei ist für De Cillia wesentlich, dass interkulturelles Lernen in beide Richtungen wirkt, also keine ‚Ausländerpädagogik‘ ist, sondern auch für die Mehrheitssprachangehörigen gedacht ist.³⁴ Auf das Fach Deutsch bezogen greift er auf einen 1995 erschienenen Artikel Wintersteiners zurück, der die Bereiche Sprachunterricht, Literaturunterricht und sprachliche Interaktion als bedeutend für interkulturelles Lernen ansieht.³⁵

Heidi Rösch betrachtet die Termini ‚multikulturell‘ bzw. ‚bikulturell‘, ‚interkulturell‘ und ‚transkulturell‘ ausgehend von personalen Zuschreibungen. Die Begriffe Interkulturalität und Transkulturalität beschreibt sie dabei mithilfe sexueller Orientierungen. Mit ‚intersexuell‘ wird eine „Person mit den Merkmalen zweier Geschlechter“³⁶ gemeint, während ‚transkulturell‘ in Analogie zur sexuellen Orientierung ‚transsexuell‘ „Transfer“³⁷ bezeichnet; im Fall von Transsexualität sei dies der Transfer des Geschlechts, im Fall von Transkulturalität der Transfer von kulturellen Elementen. Multikulturalität bedeute hingegen auf personenbezogener Ebene ein Hinzufügen, eine „Addition von Kulturen“³⁸, etwa wenn von zusammenlebenden Personen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft die Rede sei. Rösch

²⁹ Vgl. De Cillia, Rudolf: Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich. Kritische Seitenblicke. In: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag 2000, S. 71.

³⁰ De Cillia (2000), S. 71.

³¹ De Cillia (2000), S. 72.

³² De Cillia (2000), S. 73.

³³ De Cillia (2000), S. 73.

³⁴ Vgl. De Cillia (2000), S. 72.

³⁵ Vgl. Wintersteiner, Werner: Der Deutschunterricht und die Überwindung des Konzepts von der „Muttersprache“. In: Huber, Josef/Huber-Kriegler, Martina/Heindler, Dagmar: Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung. Graz 1995, S. 86.

³⁶ Rösch, Heidi: Interkulturelle Literatur lesen. Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane/Wangerin, Wolfgang: Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007, S. 52.

³⁷ Rösch (2007), S. 53.

³⁸ Rösch (2007), S. 52.

sagt, „[b]ikulturell betont die Addition von Kulturen, transkulturell die Transmission von der einen in die andere Kultur und interkulturell die Interaktion von Kulturen“³⁹. Interkulturalität sieht Rösch als etwas an, das zwischen Multikulturalität und Transkulturalität steht: „Dieses Neue kann man in Abgrenzung zu einer bikulturellen Doppelexistenz auf der einen und einer transkulturellen Assimilation an eine vormals fremde Kultur auf der anderen Seite als Interkultur bezeichnen.“⁴⁰ Rösch räumt zwar ein, dass auch eine transkulturelle Haltung nicht notwendigerweise bedeuten müsse, dass eine Kultur zugunsten der anderen aufgegeben werde (wie das auf Sexualität bezogen der Fall ist), sondern hybride Identitäten möglich seien, doch sieht sie eine Gefahr darin, wenn aus der Debatte zu Kulturen ein „Kampf zwischen Kulturen“ wird, der nur eine Kultur als die überlegene zulässt.⁴¹ Sie bezeichnet daher Vertreter_innen einer solch überspitzten Haltung als „Fundamentalisten“, die diese Debatte „transkulturell“ zu lösen bestrebt sind – das heißt, „indem die eine die andere Kultur besiegt“⁴². Es darf vermutet werden, dass diese Auslegung von Transkulturalität nicht Wintersteiners Idee von Transkulturalität entspricht.

Wie De Cillia charakterisiert auch Rösch die interkulturelle Pädagogik als wichtig für die Regelpädagogik und kritisiert eine Auffassung von interkultureller Pädagogik, in der diese als Fortschreibung von Ausländerpädagogik verstanden werde. Die Konsequenz einer solchen Sichtweise sei eine Auslagerung von Fragen, denen sich aber die Regelpädagogik zu stellen habe und eine Klassifizierung von interkultureller Pädagogik als Sonderpädagogik.⁴³ Rösch versteht unter interkultureller Pädagogik eine Konzentration im Unterricht auf „das Verhältnis zwischen Kulturen und Ethnien, die in Einwanderungsgesellschaften und weltweit gesehen in einem Herrschaftsverhältnis stehen“⁴⁴. Sie sieht Prengels Pädagogik der Vielfalt als ein wesentliches, ergänzendes Konzept, das andere Diskriminierungsbereiche („Geschlecht, Religion, Behinderung“⁴⁵) ebenso wie Ethnie in den Blick nimmt. Bei interkultureller Pädagogik gehe es laut Rösch daher darum, dass sich sowohl Mehrheit als auch Minderheit dieser Diskriminierungsbereiche bewusst werden und

³⁹ Rösch (2007), S. 52.

⁴⁰ Rösch (2007), S. 53.

⁴¹ Vgl. Rösch (2007), S. 53.

⁴² Rösch (2007), S. 53.

⁴³ Vgl. Rösch, Heidi: Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag 2000, S. 35.

⁴⁴ Rösch (2000) S. 37.

⁴⁵ Rösch (2000), S. 36.

„Machtausübungsstrategien reflektieren“, sowie „Strategien des gleichberechtigten Miteinander“⁴⁶ entwickeln.

Für den interkulturellen Literaturunterricht relevant erachtet Rösch ein „textnahes Vorgehen“, bei dem die produktive Arbeit am Text „interkulturell akzentuiert“⁴⁷ sein soll. Mit ‚interkultureller Kompetenz‘, die Schüler_innen in so einem Unterricht erhalten könnten, meint Rösch die

[...] Fähigkeit zur wechselseitigen Empathie und zum ggf. mehrfachen Perspektivenwechsel, als Beitrag zur multiplen Identitätsbildung, ggf. auch zum Nach- oder Mitvollzug von Hybridisierungsprozessen und auf die Erweiterung der (interkulturellen) Weltsichten durch den Umgang mit Literatur.⁴⁸

An der interkulturellen Literaturdidaktik bemängelt Rösch eine Präferenz von Texten zum „Zusammenleben in einer multiethnischen Gemeinschaft“⁴⁹, die also nur Befindlichkeiten Einzelner reflektieren⁵⁰. Die Problematik sieht sie in der Reproduktionshaltung solcher Texte, da diese teilweise erst recht – zwar mit guten Absichten, aber dennoch fragwürdigen Konsequenzen – ethnische Klischees oder „Multi-Kulti-Idylle“⁵¹ transportierten und daher im Unterricht kritisch zu hinterfragen seien. Auch bei ausschließlich an der Landeskunde orientierten Texten sei Vorsicht geboten, da die Gefahr von Kulturalisierung drohe – Rösch räumt allerdings ein, dass diese als Einstieg zur interkulturellen Literatur geeignet wären, solange ein Reflexionsschritt geplant sei.⁵²

Wo berühren sich nun die interkulturelle und die transkulturelle Deutschdidaktik? Wie nah sich die Begriffe stehen, wird eindeutig, wenn man kontrastiv zu Röschs Definition (Interkulturalität sei das neue Element zwischen Multikulturalität und Transkulturalität) Wintersteiners Beschreibung von transkultureller Literaturdidaktik in den Blick nimmt.

Ein transkultureller Zugang zur Literatur interessiert sich für die Differenzen wie für die Gemeinsamkeiten von Literaturen, für das »Dazwischen«, das bei nationaler Betrachtungsweise unbeachtet bleibt. Sie [sic] richtet die Aufmerksamkeit auf sprachliche, kulturelle, wirtschaftliche und politische Machtverhältnisse, wie sie in der Literatur thematisiert werden, [...].⁵³

⁴⁶ Rösch (2000), S. 37.

⁴⁷ Rösch (2007), S. 60.

⁴⁸ Rösch (2007), S. 60.

⁴⁹ Rösch (2000), S. 41.

⁵⁰ Vgl. auch Rösch (2007), S. 58.

⁵¹ Rösch (2000), S. 41.

⁵² Vgl. Rösch (2007), S. 58.

⁵³ Wintersteiner (2006), S. 10.

Wintersteiner hat den von Welsch geprägten Begriff der Transkulturalität übernommen, weil er „schärfer als der besser eingeführte Begriff *Interkulturalität* die Hybridität und Mischung kultureller Elemente“⁵⁴ beschreibe und besser geeignet sei, um eine „neue Sichtweise auf das Phänomen Kultur“⁵⁵ zu ermöglichen. Trotz Wintersteiners Präferenz von ‚Transkulturalität‘ ist anzunehmen, dass die Absichten interkultureller und transkultureller Didaktik einander ähneln. Rösch stellt für die Interkulturalität die Interaktion zwischen Kulturen heraus, während Wintersteiner mit Transkulturalität das neu entstehende Element, das aus der Begegnung zweier Kulturen erwächst, meint – das oben zitierte »Dazwischen«. Rösch geht es, wie oben ausgeführt, um die Offenlegung von Machtstrukturen – Wintersteiner möchte ebenfalls die Aufmerksamkeit auf diese lenken.

Rösch spricht von „Perspektivenwechsel“⁵⁶, während Wintersteiner einen Schritt weiter geht und einen „Paradigmenwechsel“⁵⁷ fordert. Er sieht „Alterität als Grundlage von Identität“⁵⁸ an. Sein Konzept der transkulturellen, literarischen Bildung entwirft er von Welsch ausgehend, weil dessen Thesen den „Normalzustand“ illustrieren, der durch „kulturelle Mischung, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit“⁵⁹ gegeben sein sollte und diesen nicht als Besonderheit ausweisen, sondern als zu befürwortenden Zustand. Wintersteiner weist auf die häufig mangelnde Berücksichtigung von Interkulturalität in der Literaturdidaktik hin – Interkulturalität sei häufig als lediglich zusätzliches, aber wenn nötig entbehrliches Element im Unterricht gedacht.⁶⁰ Wintersteiners Publikation ist dahingehend radikaler, als sie eine Änderung des Rahmens von Literaturdidaktik propagiert: Die Forderung ist, diesen Rahmen transkulturell statt national zu gestalten.⁶¹

2.2. Transkulturalität

Wolfgang Welsch hat den Begriff der ‚Transkulturalität‘ eingeführt⁶², der von Werner Wintersteiners Literaturdidaktik *Transkulturelle literarische Bildung* aufgegriffen wird⁶³. Welsch sieht Kultur als zweiteiliges Konzept an – einerseits kann Kultur „*inhaltliche*

⁵⁴ Wintersteiner (2006), S. 15.

⁵⁵ Wintersteiner (2006), S. 15.

⁵⁶ Rösch (2000), S. 35.

⁵⁷ Wintersteiner (2006), S. 17.

⁵⁸ Wintersteiner (2006), S. 17.

⁵⁹ Wintersteiner (2006), S. 17.

⁶⁰ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 20.

⁶¹ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 18.

⁶² Erstmals erläutert er das Konzept 1992.

⁶³ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 14-15.

Bedeutung“ haben, damit sind „Alltagsroutinen, Kompetenzen, Überzeugungen“ und „Umgangsformen“ gemeint. Andererseits kann Kultur auch „*extensional*“⁶⁴ gebraucht werden, dann meint sie Geografie, Nation oder Ethnie⁶⁵, etwa wenn von der ‚österreichischen Kultur‘ gesprochen würde. Transkulturalität zielt auf die Veränderung der zweiten Ebene ab. Welschs formuliertes Ziel ist es, ein „Modell von Durchdringungen und Verflechtungen“⁶⁶ an die Stelle des althergebrachten, nationalen Modells von Kultur zu setzen, das in der Abgrenzung von Kulturen zueinander bestehe. Damit nimmt er Bezug auf Herders Kugelmodell, das Kulturen wie Kugeln sieht, die einander nur anstoßen, jedoch einander nicht „durchdringen“⁶⁷ können. Das von Welsch propagierte, neue Kulturbild sieht keine Kugeln, sondern „Geflechte[]“⁶⁸ vor und will damit den veränderten Lebensbedingungen der Menschheit im 21. Jahrhundert gerecht werden:

Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. [...] ‚Transkulturalität‘ will [...] darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen jenseits der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und dass diese eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, sodass dieses nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind.⁶⁹

Welsch erläutert seine Argumente sowohl für die Makro- als auch für die Mikroebene, also für gesellschaftliche, wie auch persönliche Dimensionen. Für die Makroebene charakterisiert er Medizin, Popkultur und Fußball als globale Bereiche. Auch die Hochkultur sei, was Theater und Musik angehe, eindeutig transkulturell geprägt.⁷⁰ Die geschilderten Handlungsbereiche beträfen eine große Anzahl von Menschen weltweit. Von ebensolcher Tragweite seien die Probleme, die im 21. Jahrhundert herrschen und die Weltbevölkerung betreffen, etwa Ökologie und Menschenrechte.⁷¹ Für die Mikroebene profitieren Individuen von der größeren Anzahl an Gemeinsamkeiten, die durch Transkulturalität erwächst.⁷² Welschs zentrales Argument, was die Individualebene angeht, ist die „[i]nnere Pluralität“⁷³, die uns

⁶⁴ Sämtliche direkte Zitate: Welsch, Werner: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript 2010, S.39.

⁶⁵ Vgl. Welsch (2010), S. 39.

⁶⁶ Welsch (2010), S. 40.

⁶⁷ Welsch (2010), S. 41.

⁶⁸ Welsch (2010), S. 42.

⁶⁹ Welsch (2010), S. 42.

⁷⁰ Vgl. Welsch (2010), S. 44.

⁷¹ Vgl. Welsch (2010), S. 45.

⁷² Vgl. Welsch (2010), S. 47.

⁷³ Welsch (2010), S. 46.

innewohnt und die durch häufigen Kontakt mit anderen Kulturen entsteht. So konstatiert er: „Die kulturelle Identität der heutigen Individuen ist eine patchwork-Identität“⁷⁴.

2.3. Transkulturelle literarische Bildung

Werner Wintersteiner zielt mit seinem Programm auf ein Umdenken in der Deutschdidaktik ab, so dass sich der Deutschunterricht vom ausschließlich deutschsprachigen Lektürelistendiktat abwendet und im Sinne einer Öffnung des Literaturunterrichts an transkulturellen Texten orientiert. Wintersteiner will die kulturelle Vielfalt sichtbar machen, die sich in Klassenzimmern spiegelt und zeigen, wie ein transkultureller Lektürekanon den Deutschunterricht beleben könnte.⁷⁵ Dazu analysiert er die gegenwärtige Situation, bespricht das österreichische Bildungswesen was Schulpraxis, Lehrpläne und Schulbücher angeht, erläutert die Kanonfrage und schildert mittels konkreter Methoden und Unterrichtsbeispiele, wie transkultureller Literaturunterricht aussehen kann. Mit 30 ausformulierten Thesen fasst Wintersteiner seine pädagogischen Anliegen zusammen. Einige ausgewählte Thesen werden im Folgenden geschildert.⁷⁶

1. Hauptanliegen transkultureller Literaturdidaktik ist die Achtung vor der Diversität des Anderen „mit Hinblick und unter Nutzung der besonderen Möglichkeiten der Literatur“.
3. Die „Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit von Kulturen und Literaturen“ ist im Zentrum des Interesses von transkultureller Literaturdidaktik. Dies steht im Gegensatz zu einem „Nebeneinander unabhängiger Literaturen“ – eine Sichtweise, für die transkulturelle Literaturdidaktik sich nicht interessiert.
10. Transkulturelle Literaturdidaktik ist kein Sonderprogramm für Menschen mit anderer Erstsprache. Vielmehr ist „die transkulturelle Perspektive das Ziel für alle Lernenden“.

⁷⁴ Welsch (2010), S. 46.

⁷⁵ Ein Aspekt, der für transkulturelle Belange ebenfalls eine große Rolle spielt, sind postkoloniale Theorien. Es sei hier exemplarisch auf zwei Werke verwiesen, die für literaturdidaktische Überlegungen herangezogen werden können: Maria Do Mar Castro Varelas *Postkoloniale Theorie* führt an den Themenkomplex heran, während das von Paul Michael Lützeler herausgegebene Werk *Räume der literarischen Postmoderne* verschiedene Disziplinen wie Theater, bildende Kunst und Literatur zu Wort kommen lässt.

⁷⁶ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 183 – 188. Im Folgenden wird zur besseren Nachvollziehbarkeit Wintersteiners Nummerierung der Thesen übernommen.

15. Das Eigene, Nationale wird dekonstruiert. Ethnozentrismus wird sichtbar gemacht und die Einflüsse anderer Literaturen, die ihrerseits Nationalliteratur prägen, können besprochen werden. So kann erschlossen werden, dass diese keinesfalls homogen konstruiert ist.
16. Sowohl nicht kanonisierte als auch kanonisierte Literatur wird gelesen. Kanonisierte Literatur wird „in einen neuen Zusammenhang“ gebracht, neue, nicht kanonisierte Literatur wird im Hinblick auf „transkulturelle Dimensionen“ gelesen und in den Unterricht eingebracht.
18. Deutschsprachige Literaturen sind ein geeigneter „Ausgangspunkt, nicht aber [...] Endpunkt“ für transkulturelle Literaturdidaktik. Sie muss im „Kontext“ gelesen werden – benachbarte Literaturen und weltweite Entwicklungen sind dafür heranzuziehen.
21. Weltliteratur wird als „Literatur der Weltgesellschaft“ gesehen, anstatt als ausschließlich europäische Höhenkammliteratur. Sowohl die „historische“ als auch die „regionale“ Komponente können hier mit einbezogen werden. Es können also „griechische, lateinische und jüdische, aber auch arabische“ Texte gelesen werden, um die Ursprünge europäischer Literatur zu erkunden.
22. Übersetzungen sind obligatorisch, wenn Literaturunterricht transkulturell ist. Sie sind „notwendige Grundlage und wesentlicher Motor des internationalen und interkulturellen Literaturbetriebs“. Übersetzung kann so selbst zum „Thema und Lerngegenstand werden“.
23. Nicht nur literarische Texte sind Gegenstand transkultureller Didaktik, sondern auch „massenmediale[] Vermittlungsformen von Literatur“ wie „Songs oder Filme“ können als unterrichtliches Material dienen.
26. Die Opposition Eigenes und Fremdes ist der transkulturellen Literaturdidaktik grundsätzlich suspekt. Im Fremden wird nach verbindenden Elementen gesucht, der „Fremdheit des Anderen“ nähert sie sich zwar an, sie wird jedoch nicht vereinnahmt und zum Eigenen erklärt, sondern geschätzt und „erhalten“.

28. Empathisches Verstehen von Andersheit ist nicht das Ziel von transkultureller Literaturdidaktik. Nicht nur soll „Fremdes [...] in seiner Besonderheit verstanden werden, sondern es soll vor allem in Beziehung zum Eigenen gesetzt“ und durch „kulturelle[] Selbstreflexion“ der eigene Zugang erweitert werden.

Die erste These erscheint als zentralster Punkt, von dem aus sich eine transkulturelle Literaturdidaktik entwickeln kann – die Achtung vor Diversität, das Anerkennen und Schätzen des Anderen nicht nur in der Literatur, sondern auch im alltäglichen Austausch, muss Voraussetzung sein, bevor literarische Fragestellungen zum Tragen kommen. Mit These 3 von der Verflechtung der Kulturen beruft sich Wintersteiner auf Welsch Konzept der Kulturen als Geflechte. Wesentlich in These 10 ist, dass transkulturelle Fragestellungen nicht nur für Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch relevant sind, sondern für alle Schüler_innen eine Perspektivenerweiterung bieten. Das vermeintlich Ganze, Homogene des Eigenen soll in einem transkulturellen Unterricht dekonstruiert werden, denn Literaturen sind wie Kulturen Geflechte. These 16 beruft sich auf kanonisierte Literatur, die nicht verworfen, sondern neu gelesen werden soll unter transkulturellen Gesichtspunkten, ebenso wie deutschsprachige Literatur, deren Daseinsberechtigung keinesfalls bestritten wird – lediglich ihr hegemonialer Status wird in Frage gestellt. Die Auffassung von Weltliteratur als Höhenkammliteratur wird mit der Ansicht von Weltliteratur als weltgesellschaftlicher Literatur ersetzt, wobei historische Texte weiterhin gelesen werden sollen, um Lerner_innen mit den Ursprüngen von Literatur vertraut zu machen. Ein wesentlicher Stellenwert kommt Übersetzungen zu, so These 22, da diese selbst zum Thema gemacht werden können und die Grundlage für transkulturellen Unterricht bilden. These 23 erweitert das Primärmaterial auf Filme und Songs – der Unterricht kann ein breiteres Textverständnis verfolgen, das nicht nur auf schriftliche Formen beschränkt bleibt. These 26 ähnelt These 1, indem sie die hohe Bedeutsamkeit in der Wertschätzung des Anderen skizziert; dieses soll weder assimiliert, noch als oppositionelles Element gesehen werden. These 28 rekurriert auf den Status, den Selbstreflexion haben soll, indem der Blick der Lerner_innen nicht nur auf das Andere, sondern auf das Andere in Beziehung zu sich selbst gerichtet wird.

2.4. Transkulturelle Literatur in literaturdidaktischen Einführungswerken

Die intendierte Leser_innenschaft von Literaturdidaktiken ist ein Fachpublikum von Studierenden und Lehrenden. Eine Betrachtung von Literaturdidaktiken im Bezug auf die Themenstellung dieser Arbeit ist insofern aufschlussreich, da Literaturdidaktiken in die Praxis des Literaturunterrichts einführen. Sie enthalten sowohl bereits etablierte Konzepte als auch Vorschläge für den Deutschunterricht der Zukunft und spiegeln somit fundierte Fachmeinungen, die Lehrende als Empfehlung annehmen können. Es wird sich zeigen, wie und ob sie die Themen besprechen, die in dieser Arbeit richtungsweisend sind. Im folgenden Kapitel werden daher Literaturdidaktiken erstens zu ihren Positionen zu Übersetzungen und zweitens zum etablierten deutschsprachigen Kanon befragt.⁷⁷ Drei Standardwerke zur Literaturdidaktik wurden dazu untersucht.⁷⁸

Da der Terminus ‚Transkulturalität‘ noch relativ neu und daher wenig verbreitet ist, wurde in dem vorliegenden Kapitel nach verwandten Schlagwörtern gesucht. ‚Übersetzung‘ und ‚Kanon‘ bieten sich dafür an. Es ist unabdingbar, für transkulturelle Texte Übersetzungen heranzuziehen, da weit verbreitete Mehrsprachigkeit (vor allem was Texte aus geografisch entlegeneren Regionen betrifft) nicht vorausgesetzt werden kann. Sollen transkulturelle Texte im Unterricht eingesetzt werden, sind Übersetzungen dafür maßgeblich. Die Kanondebatte illustriert das Festgefahrene des Literaturunterrichts auf rein deutschsprachige Texte und zeigt auf, was abseits deutschsprachiger Literatur möglich ist.

Grundzüge der Literaturdidaktik äußert sich zur Verwendung nichtdeutschsprachiger Texte, indem die Öffnung für andere Literaturen als „Desiderat“⁷⁹ beschrieben wird. Ein Umdenken

⁷⁷ Eine halbseitige Analyse der drei Literaturdidaktiken findet sich auch bei Wintersteiner (2006, S. 41). Aufgrund des fachdidaktischen Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit ist eine erneute, längere Auseinandersetzung mit der Frage nach Transkulturalität in Literaturdidaktiken hier sinnvoll. Wintersteiner bemängelt etwa, dass Paefgen interkulturelle Thematiken nicht berührt und hebt hervor, dass Bogdal/Korte der Thematik ein eigenes Kapitel gewidmet haben („Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht“). Daran kritisiert er den engen Rahmen, den dieser Titel bietet, da er nicht von einem „Lernziel“ ausgehe, sondern eine Lernbedingung festschreibe (vgl. Wintersteiner 2006, S. 41).

⁷⁸ Die Zitationsweise unterscheidet sich, da *Grundzüge der Literaturdidaktik* aus mehreren Fachartikeln besteht (Herausgeber sind Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte), während *Literaturdidaktik Deutsch* von zwei Autoren verfasst (Ulf Abraham und Matthias Kepser) und *Einführung in die Literaturdidaktik* von einer Autorin (Elisabeth K. Paefgen) publiziert wurde.

⁷⁹ Wilkens, Gabriela S.; Neumann, Ursula: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 88.

in der Literaturauswahl des Deutschunterrichts wird gefordert, wenn folgende Handlungsempfehlung gegeben wird:

Im Zeitalter der Globalisierung und der europäischen Integration erfährt auch die Literatur anderer Länder und Regionen eine neue Aufmerksamkeit, wobei aus interkultureller Perspektive gerade die »kleinen Literaturen« sowie die Literatur mehrsprachiger Regionen und der Nachbarländer verstärkt in den Unterricht einbezogen werden sollten.⁸⁰

Ein besonderer Stellenwert kommt also in dieser Literaturdidaktik der unmittelbaren Regionalität zu.⁸¹ Geografisch nahe Literaturen, sowie die Würdigung der Literaturen autochthoner Minderheiten werden empfohlen. Die Mannigfaltigkeit „literarischer Mehrsprachigkeit“⁸² wird durch die Aufzählung von Autor_innen illustriert, die zweisprachig sind und einsprachig schreiben, sowie Autor_innen, die hauptsächlich in ihrer Zweitsprache publizieren. Als Positivbeispiel für Mehrsprachigkeit werden Texte genannt, die Sprachmischungen enthalten.⁸³ Rafik Schami und Elias Canetti sind neben anderen Schriftsteller_innen als Vertreter_innen von Mehrsprachigkeit angeführt.⁸⁴

Elisabeth Paefgens *Einführung in die Literaturdidaktik* nimmt keine eindeutig ausgewiesene Position zur Rolle von Übersetzungen im Deutschunterricht ein, thematisiert aber auch keine Fragen zu Multikulturalität, Interkultureller Didaktik oder unterschiedlichen Erstsprachen von Schüler_innen. Paefgen verfolgt einen historischeren Zugang und widmet den didaktischen Anfängen und der Entwicklung der Deutschkunde im Nationalsozialismus mehr Aufmerksamkeit als die beiden anderen untersuchten Literaturdidaktiken. Zwar nimmt sie Bezug auf einen systemkritischen Lehrer, der sich 1925 gegen die offiziell verordnete Deutschkunde wehrte und den „Ausschluß nichtdeutscher Literatur aus der Schule“⁸⁵ bemängelte, jedoch bleibt es seitens Paefgens bei der historischen Betrachtung der Thematik. Die Konzentration auf ausschließlich ursprünglich deutschsprachige Texte wird so zwar indirekt rückblickend kritisiert, jedoch bleibt es bei dieser historischen Kritik. Als

⁸⁰ Wilkens/Neumann (2002), S. 86.

⁸¹ Diese Forderung rekurriert auf Werner Wintersteiner, der sich unter anderem für die unterrichtliche Einbeziehung autochthoner Minderheiten einsetzt und auf dessen Thesen in *Grundzüge der Literaturdidaktik* auch Bezug genommen wird, vgl. Wilkens/Neumann (2002), S. 86., sowie u.a. Wintersteiner, Werner; Griesmayer, Norbert: *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*.

⁸² Vgl. Wilkens/Neumann (2002), S. 87.

⁸³ Vgl. Wilkens/Neumann (2002), S. 87.

⁸⁴ Vgl. Wilkens/Neumann (2002), S. 87 – 88.

⁸⁵ Paefgen, Elisabeth S.: *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2. aktual. u. erw. Auflage. Stuttgart: Metzler 2006, S. 14.

aktuelle Problemfelder der Literaturdidaktik werden hingegen „Krise der Interpretation, Medien im Literaturunterricht und Kanonisierung“⁸⁶ erkannt.

Literaturdidaktik Deutsch von Ulf Abraham und Matthis Kepser nennt die Übersetzungswissenschaft neben weiteren Disziplinen wie Film- oder Theaterwissenschaft als wichtige Bezugswissenschaft für die Literaturdidaktik und weist auf den bedeutenden Platz übersetzter Texte im Deutschunterricht hin, wenn konstatiert wird: „Jede Übersetzung ist eine spezifische Textinszenierung. Nicht nur sprachlich, sondern vor allem auch kulturpolitisch ist das Übersetzen als kulturelle (literaturvermittelnde) Leistung zu würdigen.“⁸⁷ Die Autoren bemerken eine Diskrepanz zwischen gelebtem Umgang mit Literatur im außerschulischen Bereich, in dem Leser_innen häufig keinen Wert darauf legen, ob ein Werk im Originaltext vorliegt – vielmehr steht das Verlangen nach interessanter Lektüre im Vordergrund – und Unterricht, in dem ab der Sekundarstufe II „übersetzte Literatur nahezu ganz aus den Lehrplänen des Deutschunterrichts [verschwindet]“⁸⁸. Sie halten fest, dass im Bereich Kinder- und Jugendliteratur die Verwendung von übersetzten Texten im Unterricht akzeptierte, angewandte Praxis ist und verweisen etwa auf *Pippi Langstrumpf* oder *Pinocchio*; sobald allerdings die Sekundarstufe II erreicht ist, werden keine übersetzten Texte mehr eingesetzt.⁸⁹ Abraham und Kepser positionieren sich eindeutig gegen diese Haltung, wenn sie anführen, dass „der gegenwärtige Deutschunterricht [sich] dem Verdacht aus[setzt], das nationalistische Erbe vergangener Zeiten weitertragen zu wollen“⁹⁰, wenn er lediglich deutschsprachige Texte als unterrichtlich geeignet erachtet. Sie setzen sich für eine „Reflexion der Übersetzungsleistung“⁹¹ von Texten ein und halten fest, das „Handlungssystem Literatur“ sei „schon immer weltoffen“⁹² gewesen und fordern schließlich, gestützt auf die geschilderten Kritikpunkte, eine Debatte über den Deutschunterricht der Zukunft, der sich ändern und der Realität anpassen müsse.

⁸⁶ Paefgen (2006), Klappentext. Auf Zweiteres wurde mit einem nachträglich hinzugefügten Kapitel zu Literatur-Film-Didaktik besonderes Gewicht gelegt. Im Gegensatz zur ersten Ausgabe, in der ein Ausblick ins neue Jahrtausend gewagt wurde – sie ist 1998 erschienen – schließt die Ausgabe von 2006 mit einem Kapitel zur Literatur-Film-Didaktik. Es darf angenommen werden, dass diese Thematik als didaktisch besonders aktuell betrachtet und aufgrund dessen aufgenommen wurde, vgl. Paefgen (2006), S. XII. Dennoch verwundert es, dass transkulturelle Lektüre als Option nicht einmal erwähnt wird.

⁸⁷ Abraham/Kepser (2009), S. 49.

⁸⁸ Abraham/Kepser (2009), S. 35.

⁸⁹ Vgl. Abraham/Kepser (2009), S. 34.

⁹⁰ Abraham/Kepser (2009), S. 35.

⁹¹ Abraham/Kepser (2009), S. 183.

⁹² Abraham/Kepser (2009), S. 35.

Der Kanonthematik wurde in *Grundzüge der Literaturdidaktik* ein Kapitel namens *Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl* gewidmet, das schon hinweist auf eine Darstellung sowohl der historischen Entwicklung von Literaturlisten im Unterricht als auch Begründungen zur Auswahl derselben. Bereits zu Beginn des Kapitels wird klargestellt, dass „ein Konsens über Kanon-Verbindlichkeit nicht mehr gegeben ist“⁹³; schon von ‚dem Kanon‘ zu sprechen ist im Grunde semantisch unrichtig⁹⁴, da es ‚den Kanon‘ nicht gibt – „Brüchigkeit konkurrierender Kanonsysteme“⁹⁵ war und ist vorherrschend. Ein „Einheitskanon“⁹⁶ existiert also nicht, allerdings gab und gibt es Gruppenkanones, die „der Abgrenzung dienten, Identifikationspotentiale schufen und hochemotionalen Inszenierungsstoff für Kollektiverlebnisse darstellten“⁹⁷. Ursprünglich waren kanonische Texte vorrangig biblische Texte – „[d]eutschsprachige Kanonliteratur gibt es erst seit etwa 1800“⁹⁸. Kanones reflektieren die Werte einer Gesellschaft, für die literarische Texte eintreten können oder gegen die sie sich positionieren, und stehen in Verbindung mit Machtsphären, in die diejenigen Eintritt erlangen, die über literarisches Kanonwissen verfügen.⁹⁹ Die Vorläufigkeit von Kanones ist ihr bestimmendes Charakteristikum – „Kanonisierungsgeschichten sind Auf- und Abstiegs geschichten“¹⁰⁰; dies zeigt sich an Autor_innen, deren Werke nach langer Zeit wiederentdeckt werden, oder die im Gegenteil einst wohlbekannt waren und heutzutage aus der Wahrnehmung von Literaturinteressierten verschwunden sind.¹⁰¹ Bezüglich der Textauswahl im Unterricht wird das Potential fremdsprachiger Texte betont:

Für schulische Lektürekanones jedenfalls könnten Pluralität und Wertedifferenz eine Chance zur Kanon-Revision bieten, die jenseits nationalliterarischer Programmierungen ein weithin der Schule unbekanntes Feld fremdsprachiger Literaturen erschließt, nicht zuletzt im Hinblick auf interkulturelle Zielvorgaben und die Herkunft eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler¹⁰².

Kanones haben heute keine Verbindlichkeit mehr und andere Medien haben vermutlich die Funktion übernommen die sie einst hatten – die Ermöglichung der Partizipation am

⁹³ Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 61.

⁹⁴ Vgl. Korte (2002), S. 64.

⁹⁵ Korte (2002), S. 62.

⁹⁶ Korte (2002), S. 65.

⁹⁷ Korte (2002), S. 65.

⁹⁸ Korte (2002), S. 63.

⁹⁹ Vgl. Korte (2002), S. 63.

¹⁰⁰ Korte (2002), S. 65 – 66.

¹⁰¹ Vgl. Korte (2002), S. 66.

¹⁰² Korte (2002), S. 67.

literarischen Diskurs.¹⁰³ Dies jedoch aus ausschließlich kulturpessimistischer Perspektive zu betrachten, wäre grundfalsch, so die Kernaussage. Mediale Vielfalt könne vielmehr als Stütze für ausschließlich textbezogene Kanones gesehen werden.¹⁰⁴ Die prägnanteste Veränderung in der Funktion von Kanones ist die Entscheidungsfreiheit, die Leser_innen haben. Sie könnten selbst entscheiden, ob sie durch Kanonwissen transportierte Werte akzeptieren oder nicht. Gleichzeitig existiert immer noch ein durch Institutionen wie Schule vorgegebener Kanon; zwei Funktionen sind also erkennbar: „Kanon-Wissen [wird] entweder institutionelles Wissen (für diverse Prüfungssysteme) oder ein bloßes Potential zur Selbstfindung und Selbstdarstellung, das zu aktivieren oder zu verwerfen Sache des einzelnen Individuums ist.“¹⁰⁵ Für die Schule gilt, dass die Effizienz von Lehrplänen als Kanon bestimmende Vorgabe sich in Grenzen hält, da administrativ vorgegebene Strukturen nur geringen Einfluss auf den Lektürekanon haben. Lernmittel wirken allerdings anders als der Lehrplan und können zum Kanonisierungsstatus von Texten beitragen: „Ein im Unterrichtsalltag unumstrittenes Schulbuch kann weitaus größere Steuerungseffekte haben und eine faktische Alternative zum Lehrplan darstellen.“¹⁰⁶ Für die unterrichtliche Textauswahl werden zwei Orientierungen unterschieden: einerseits die Tendenz, Texte auszuwählen, die „literarischen Traditionen und literaturwissenschaftliche[n] Ordnungsmuster[n]“¹⁰⁷ entsprechen, andererseits die Auswahl nach dem Kriterium der „Förderung kindlicher und jugendlicher Identitätsfindung“, in der ein Text „hilfreiches Medium im Sozialisationsprozess“ sein kann.¹⁰⁸ Der Befund am Ende lautet, „dass es kein einheitliches Auswahlverfahren geben kann“¹⁰⁹ und die Textauswahl für Lehrpersonen vornehmlich zu „Selbstklärungsprozessen“¹¹⁰ werden sollten.

In *Einführung in die Literaturdidaktik* wird die Thematik als „Kanon-Diskussion“¹¹¹ bezeichnet – seit der breiten Kritik am Literaturkanon in den 1970er Jahren sei es eher Usus, von einer „Kanon-Frage, einem Kanon-Problem“¹¹² zu sprechen. In dieser Literaturdidaktik folgen nach einer einführenden Kapitel nähere Erläuterungen zu den Gattungen: Lyrik, Drama und

¹⁰³ Korte (2002), S. 67.

¹⁰⁴ Vgl. Korte (2002), S. 68.

¹⁰⁵ Korte (2002), S. 68.

¹⁰⁶ Korte (2002), S. 71.

¹⁰⁷ Korte (2002), S. 76.

¹⁰⁸ Korte (2002), S. 76.

¹⁰⁹ Korte (2002), S. 77.

¹¹⁰ Korte (2002), S. 77.

¹¹¹ Vgl. Paefgen (2006), S. 55.

¹¹² Paefgen (2006), S. 55.

Epik, Kinder- und Jugendliteratur und Gegenwartsliteratur werden auf Werke mit kanonischem Einfluss untersucht. Paefgen stellt einander drei Kanonvorschläge (aus den Jahren 1982, 1956 und 1852) gegenüber. Diese beinhalten, wenn sie nichtdeutschsprachige Werke nennen, mehrheitlich klassische überlieferte Texte, wie die *Ilias*, *König Ödipus* oder *Hamlet*.¹¹³ Im Vergleich stellt sich heraus, dass Gegenwartsliteratur in allen drei Listen kaum vorkommt – der Literaturvorschlag von 1982 nennt als früheste Werke Texte aus den 1950er Jahren¹¹⁴. Paefgens Kritik an den Kanonvorschlägen zielt auf diese zwei Mängel: Sie beinhalten eine hohe Zahl an klassischen Werken, die den Deutschunterricht in die Gefahr bringen, zu erstarren, und sie vernachlässigen die Literatur der Gegenwart.¹¹⁵ Paefgen stellt kontrastiv eine andere, pragmatische Vorgehensweise zum Lektürevorschlag vor: Im Jahr 2000 erschien ein Werk, in dem die „tatsächliche Lektürepraxis“¹¹⁶ anhand von Verkaufszahlen von Interpretationsbänden untersucht wurde. Die aus den Verkaufszahlen resultierende Leseliste bildet den Lektürevorschlag.¹¹⁷ Dieser enthält ausschließlich Werke deutschsprachiger Autor_innen.¹¹⁸ In der Untersuchung der Gattungen bespricht Paefgen unterschiedliche didaktische Ansätze, mit denen etwa Lyrik betrachtet werden kann.¹¹⁹ Die Lyriker_innen, deren Œuvre empfohlen wird, sind wiederum ausschließlich deutschsprachig – Bertolt Brecht, Ingeborg Bachmann, Johann Wolfgang von Goethe oder Erich Kästner werden beispielsweise genannt.¹²⁰ Der Gedanke, Lyrik aus anderen Sprachen zu berücksichtigen, fehlt. Folgerichtig werden am Ende des Lyrikkapitels Sammlungen mit „Gedichte[n] deutscher Sprache von den Anfängen bis zur Gegenwart“¹²¹ vorgestellt. Ähnlich verhält es sich bei den Ausführungen zum Drama. Heinrich von Kleist und Friedrich Dürrenmatt dienen hier als Beispiele.¹²² Interessant ist ein weiterer Zugang, der „das

¹¹³ Vgl. Paefgen (2006), S. 56 – 57.

¹¹⁴ Vgl. Paefgen (2006), S. 56.

¹¹⁵ Vgl. Paefgen (2006) S. 57 – 58.

¹¹⁶ Paefgen (2006), S. 59.

¹¹⁷ Vgl. Bogdal, Klaus-Michael/Kammler, Clemens (Hg.): (K)ein Kanon – 30 Schulklassiker neu gelesen. München: Oldenbourg 2000.

¹¹⁸ Die Reihe *Oldenbourg Interpretationen*, auf der die Liste beruht, enthält hauptsächlich originär deutschsprachige Werke, wobei sich auch Interpretationsbände zu Texten von Gabriel Garcia Marquez, Milan Kundera und Sophokles finden. Die von Paefgen [(2006), S. 59 – 60] zitierte Liste von Bogdal und Kammler enthält wie oben erwähnt ausschließlich deutschsprachige Werke, was angesichts der Ausgangsdaten aber kaum überrascht; Vgl. <https://www.oldenbourg.de/osv/gymnasium/interpretationen>, (08.08.2012).

¹¹⁹ Paefgen analysiert die Ansätze anderer Didaktiker_innen und nennt die von ihnen besprochenen Schriftsteller_innen. Die literarischen Beispiele stammen daher also nicht von ihr. Sie werden dennoch mit einbezogen, weil Paefgens Entscheidung, genau diese Vorschläge in eine Literaturdidaktik aufzunehmen, die Praxis des deutschsprachig fokussierten Deutschunterrichts indirekt belegt.

¹²⁰ Paefgen (2006), S. 72-73.

¹²¹ Paefgen (2006), S. 74.

¹²² Paefgen (2006), S. 76.

Gemeinsame der dramatischen Formen“¹²³ aufzeigen möchte und als Beispiele Ausschnitte aus Filmen oder „Dramen anderer Sprachen (Shakespeare, Lope de Vega, Pinter)“¹²⁴ berücksichtigt. Transkulturelle Texte werden also nicht völlig ausgeklammert. Bei den Erläuterungen zur Epik fallen als Beispiele für Langtexte Titel wie *Homo Faber*, *Berlin Alexanderplatz* oder *Die Blechtrommel*¹²⁵. Bei den kürzeren Formen finden neben den Märchen der Gebrüder Grimm jene von Hans Christian Andersen Erwähnung, während Paefgen im Bereich Kurzgeschichten sieben Schriftsteller_innen nennt. Eine von ihnen – Federica de Cesco – hat sowohl italienische als auch deutsche Texte verfasst; die anderen Genannten publizier(t)en in deutscher Sprache.

Abraham und Kepser besprechen in der Beschäftigung mit der Kanonfrage gleichzeitig den Status Quo der literarischen Bildung, die im 19. Jahrhundert stark mit kanonischer Literatur in Verbindung stand¹²⁶. Sie weisen das Bürgertum als jenen Stand aus, der sich durch „Rezeption und Produktion von deutschsprachiger Literatur“¹²⁷ Eigenständigkeit und Unabhängigkeit verschaffte, indem er die Literatur gegen die Übermacht von Adel und Kirche nutzte. Erst ab dem 19. und 20. Jahrhundert wurde Literatur im Unterricht zu nationalistischen Zwecken verwendet.¹²⁸ Was die Berücksichtigung von älterer, kanonisierter Literatur betrifft, so argumentieren die Autoren, dass sie zum kulturellen Gedächtnis gehöre und ihr Platz im Unterricht daher seine Berechtigung habe.¹²⁹ Sie plädieren jedoch für eine wache, aktive Debatte und Hinterfragung von Kanonvorschlägen, die diese Auseinandersetzung in Gang halten.¹³⁰

Nicht die Kenntnis eines materialen Kanons, sondern das Bewusstsein der Notwendigkeit von Kanonrevision und Rekanonisierung, der Funktion der Kanondebatte für unsere literarische Kultur, halten wir [...] für einen Ausweis „literarischer Bildung.“¹³¹

Die Frage nach einem deutschsprachigen Kanon beantworten die Autoren eindeutig: „Aufgebaut werden muss eine Lesehaltung für nicht-pragmatische Texte, die auf Genuss und

¹²³ Paefgen (2006), S. 76.

¹²⁴ Paefgen (2006), S. 76 -77.

¹²⁵ Paefgen (2006), S. 78 -79.

¹²⁶ Vgl. Abraham/Kepser (2009), S. 92f.

¹²⁷ Abraham/Kepser (2009), S. 78.

¹²⁸ Vgl. Abraham/Kepser (2009), S. 78.

¹²⁹ Vgl. Abraham/Kepser (2009), S. 94.

¹³⁰ Vgl. Abraham/Kepser (2009), S. 95.

¹³¹ Abraham/Kepser (2009), S. 96.

inneren Nachvollzug [...] zielt. Dafür einen Kanon der ‚deutschen Literatur‘ abzuarbeiten, ist nicht sinnvoll.“¹³²

Als Fazit lässt sich feststellen, dass Abraham und Kepser als Literaturdidaktiker hervorstechen, die den Denkraum der Deutschdidaktik für die vorliegende Thematik der Transkulturalität am konsequentesten erweitern. Sie äußern sich nicht nur kritisch zur Verwendung von ausschließlich deutschsprachiger Literatur im Unterricht der Sekundarstufe II, sondern fordern auch ein Überdenken der Kanonvorschläge. Bogdal und Korte stellen mehrsprachige Autor_innen in positiver Darstellung heraus und betonen die Wertigkeit vom Einsatz fremder Literaturen im Unterricht. Paefgen äußert sich nicht zu Übersetzungen und lässt damit ein wesentliches Feld der Literaturdidaktik außen vor. An ausgewählten Kanonlisten zeigt sie jedoch auf, wie die Gefahr der Unbeweglichkeit im Deutschunterricht herrscht, wenn Gegenwartsliteratur ignoriert und ausschließlich klassische Literatur gelesen wird.

2.5. Weltliteratur

Was wird unter ‚Weltliteratur‘ subsumiert? Die Bedeutungsebenen von ‚Weltliteratur‘ sind so flächig, dass in einer deutschdidaktischen Zeitschrift mit dem Schwerpunkt „Weltliteratur“ darauf verzichtet wird, den Terminus eingangs zu definieren; stattdessen wird er zur Diskussion gestellt und von den einzelnen Beiträger_innen für ihre jeweiligen Artikel ausgelegt.¹³³ Nichtsdestotrotz wird in den Philologien immer wieder der Versuch unternommen, unterschiedliche Bedeutungen, gerade im Bewusstsein ihrer Vielfältigkeit, zu fassen.

Exemplarisch werden im Folgenden der Anfangspunkt zur Weltliteraturforschung, welcher bei Goethe liegt, und der Jetztzustand, der aus Betrachtungen zu Konzepten von David Damrosch, Elke Sturm-Trigonakis und Werner Wintersteiner besteht, untersucht, um die Entwicklung des Konzepts nachzuzeichnen.¹³⁴

¹³² Abraham/Kepser (2009), S. 113.

¹³³ Vgl. Wintersteiner, Werner/Mitterer, Nicole: Die Erweiterung des literaturdidaktischen Blicks. In: Wintersteiner, Werner/Mitterer, Nicole (Hg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2010), S. 7.

¹³⁴ Für einen ausführlichen historischen Überblick von Goethe bis Auerbach und Said vgl. Goßens, Peter: Weltliteratur – ein schillernder Begriff. In: Wintersteiner, Werner; Mitterer, Nicole (Hg.): Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2010).

Die Prägung des Begriffes ‚Weltliteratur‘ wird gemeinhin Johann Wolfgang von Goethe zugeschrieben, obwohl dieser nicht der Erste war, der den Terminus verwendete.¹³⁵ Er war allerdings konzeptueller Vorreiter, der sich einerseits in Gesprächen mit Johann Peter Eckermann und andererseits in seiner eigenen Zeitschrift *Ueber Kunst und Alterthum*¹³⁶ zu ‚Weltliteratur‘ äußerte. Dabei spricht Goethe von einer „Epoche der Weltliteratur“¹³⁷, die angebrochen sei. Im Jahr 1827 äußert er sich gegenüber Eckermann: „National-Literatur will jetzt nicht viel sagen, die Epoche der Welt-Literatur ist an der Zeit und jeder muß jetzt dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen.“¹³⁸ Goethe betrachtet Weltliteratur als ein „universales Modell gesellschaftlicher Bildung“¹³⁹, einen Austausch der Literaturschaffenden verschiedenster Nationen. Weltliteratur ist für ihn ein „Prozess kommunikativen Austauschs“¹⁴⁰. Es besteht Einigkeit darüber, dass Goethes Auffassung von ‚Weltliteratur‘ kein fixer Werkkanon¹⁴¹, keine „bloß quantitative Erweiterung des etablierten Literaturbegriffs“¹⁴² ist.

Goethe hat rege an einem Grenzen öffnenden, literarischen Austausch teilgenommen, wie nicht nur an seiner erstaunlich umfangreichen Übersetzertätigkeit, sondern auch an seiner Kenntnis fremder Literaturen (etwa der chinesischen¹⁴³) ersichtlich wird. Goethes Übersetzungen stammen „nicht nur aus den gängigen europäischen Sprachen (Griechisch, Latein, Italienisch, Französisch, Spanisch und Englisch), sondern [...] auch aus dem Alten Testament und dem Koran, der klassischen arabischen Poesie und der Edda, maurischen, serbischen, (vorgeblich) altböhmischen und anderen Volksliedern.“¹⁴⁴

Trotz dieser mannigfaltigen Interessen für andere Literaturen bleibt Goethe in eurozentristischem Denken verhaftet und ist überzeugt von der Hegemonie von griechischer und römischer Literatur.¹⁴⁵ „Goethe is no multiculturalist [...]: Western Europe remains the privileged modern world of reference for him, and Greece and Rome provide the crucial

¹³⁵ Goßens (2010), S. 12.

¹³⁶ Vgl. Goethe, Johann Wolfgang: Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Band 22: Ästhetische Schriften 1824 – 1832. Über Kunst und Altertum V-VI. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1999, S. 356.

¹³⁷ Goethe, Johann Wolfgang: Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Band 29: Johann Peter Eckermann. Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1999(b).S. 225.

¹³⁸ Goethe (1999b), S. 225.

¹³⁹ Goßens (2010), S. 14.

¹⁴⁰ Goßens (2010), S. 12.

¹⁴¹ Vgl. Goßens (2010), S. 12.

¹⁴² Birus, Hendrik: Goethes Idee der Weltliteratur. Eine historische Vergegenwärtigung. In: Schmeling, Manfred (Hg.): Weltliteratur heute. Konzepte und Perspektiven. Würzburg: Königshausen und Neumann 1995, S.6.

¹⁴³ Vgl. Goethe (1999b), S. 224.

¹⁴⁴ Birus (1995), S. 5.

¹⁴⁵ Vgl. Birus (1995), S. 9.

antiquity to which he always returns.“¹⁴⁶ In einem Gespräch mit seinem Schüler Eckermann wird zusätzlich deutlich, wo Goethes eigene literarische Vorlieben gelagert sind. Zwar liest er chinesische Literatur, die er Eckermann empfiehlt¹⁴⁷, jedoch ist er nach wie vor von der Musterhaftigkeit und Modellhaftigkeit griechischer Literatur überzeugt, da „in deren Werken stets der schöne Mensch dargestellt“¹⁴⁸ werde.

Peter Goßens ortet in der gegenwärtigen Diskussion zur Weltliteratur zwei Strömungen, die sich in ihrer Konzeption unterscheiden:

Das [...] kommunikative Modell arbeitet mit der Vorstellung hybrider und dynamischer Individuen und intendiert die Entwicklung einer mehr oder minder ethischen Grundhaltung kultureller Ausdifferenzierung. Dagegen besteht besonders in der amerikanischen Komparatistik die Forderung nach einem pragmatischen weltliterarischen Kanon, der in Anthologien, aber auch in der universitären Praxis [...] seine Anwendung findet.¹⁴⁹

Im Folgenden werden beide Modelle näher ausgeführt, da gezeigt werden soll, wie divers die Richtungen sind, in die sie streben. Goßens ordnet Elke Sturm-Trigonakis¹⁵⁰ dem kommunikativen Modell zu, während er bei Damrosch eine pragmatische Herangehensweise sieht, da dieser seine Überlegungen auch auf universitäre Ausbildungsstrukturen umlegt und an der Entwicklung eines „pragmatischen weltliterarischen Kanon[s]“¹⁵¹ interessiert sei¹⁵².

Elke Sturm-Trigonakis möchte alte Kategorisierungen wie etwa „Migrationsliteratur“ überwinden, da diese überholten Zuordnungsversuche „ausgrenzend[]“¹⁵³ wirken. Die Literaturwissenschaft scheitert, so die Kritik Sturm-Trigonakis', an ihren eigenen Begrifflichkeiten. Sie neige zur Betonung von Spezifika, wie etwa der Herausarbeitung von „blackness“¹⁵⁴ eines Textes, kapituliere aber vor der Aufgabe der Systematisierung dieser Einzelbetrachtungen, etwa wenn gefordert werde, die „blackness“ des einen Textes mit der „indianness“ des anderen zu vergleichen. Fälschlicherweise würden diese Studien zu den jeweiligen monolingualen Nationalliteraturen verbunden, nicht jedoch in Relation

¹⁴⁶ Damrosch (2003), S. 12.

¹⁴⁷ Vgl. Goethe, Johann Wolfgang: Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Band 39. Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1999, S. 224.

¹⁴⁸ Goethe (1999), S. 225.

¹⁴⁹ Goßens, Peter: Weltliteratur – ein schillernder Begriff. In: Wintersteiner, Werner/Mitterer, Nicole (Hg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2010), S. 25.

¹⁵⁰ Sowohl die Monografie *Global playing der Literatur* sowie der in IDE erschienene Artikel *Die neue Weltliteratur* loten Sturm-Trigonakis' neues Konzept aus und werden daher als Referenzen verwendet.

¹⁵¹ Goßens (2010), S. 25.

¹⁵² Vgl. Goßens (2010), S. 25.

¹⁵³ Vgl. Sturm-Trigonakis: *Global playing in der Literatur*. Ein Versuch über die Neue Weltliteratur. Würzburg: Königshausen und Neumann 2007, S.16.

¹⁵⁴ Vgl. Sturm-Trigonakis (2007), S. 17.

zueinander betrachtet.¹⁵⁵ Daher propagiert Sturm-Trigonakis eine eigene Kategorie: die Neue Weltliteratur. Zwei maßgebliche Charakteristika, die Texte als Neue Weltliteratur auszeichnen, formuliert sie: „Formal müssen die Texte in irgendeiner Form zwei- oder mehrsprachig sein, inhaltlich müssen globalisierte Verhältnisse, also das Oszillieren zwischen Transnationalismus und Regionalismus in Personal, Setting und Zeit verarbeitet worden sein.“¹⁵⁶ Anhand konkreter literarischer Beispiele illustriert Sturm-Trigonakis diese Charakteristika: Zur Neuen Weltliteratur zählen, was das Formale angeht, hybride Texte, die etwa Instanzen von „Code-Switching“, „Pidginisierung“ oder „Neologismen“¹⁵⁷ aufweisen. Die Mehrsprachigkeit der Texte kann anhand dieser Phänomene belegt werden. Die zweite Kategorie, „globalisierte Verhältnisse“, meint, dass Personen, Orte und Zeiten gezeichnet sind vom Changieren zwischen den Ebenen.¹⁵⁸ Sturm-Trigonakis verortet „neben transnationalen Biographien und polyzentrischen Räumen als letztes Merkmal des Globalisierungsdiskurses die Transtemporalität in der Neuen Weltliteratur“¹⁵⁹ – Letzteres meint die Dekonstruktion von Zeitschichten und das Wechseln der Ebenen, beispielsweise die feministische Umdeutung der Kolonialgeschichte¹⁶⁰.

Bei der Frage nach ‚Weltliteratur‘ taucht unweigerlich auch die Frage nach einem Kanon von Weltliteratur auf¹⁶¹, die in der Skizzierung von David Damroschs Zugang zur Weltliteratur darum ebenso berücksichtigt werden soll.

Zunächst wäre es falsch, von ‚dem‘ Kanon zu sprechen, da es ‚den‘ einen Kanon der Weltliteratur nicht gibt – „there never has been a single set canon of world literature“¹⁶². Versuche, sich einem fixen, verbindlichen Kanon zu nähern, sind zahlreich¹⁶³, jedoch ist diese Suche nach Verbindlichkeit aus literaturwissenschaftlicher Sicht obsolet und kann lediglich als Versuch gelten, sich wesentlichen und einflussreichen Werken anzunähern. Dass kanonische Werke existieren, ist unbestritten. Sie jedoch ein für allemal festzuschreiben, ist unmöglich. Was als kanonisch gilt, wird laut Damrosch von verschiedenen Richtungen beeinflusst.

¹⁵⁵ Vgl. Sturm-Trigonakis (2007), S.17.

¹⁵⁶ Sturm-Trigonakis (2010), S. 29.

¹⁵⁷ Sturm-Trigonakis (2010), S. 30-31.

¹⁵⁸ Vgl. Sturm-Trigonakis (2010), S. 35.

¹⁵⁹ Vgl. Sturm-Trigonakis (2010), S. 35.

¹⁶⁰ Vgl. Sturm-Trigonakis (2010), S. 34-35.

¹⁶¹ Vgl. Goßens (2010), S. 11.

¹⁶² Damrosch (2003), S.5.

¹⁶³ Vgl. etwa zuletzt eine Buchreihe von Marcel Reich-Ranicki und eine Artikelreihe in der ZEIT (Sommer 2012).

Einerseits existieren die etablierten, bekannten Werke – Damrosch nennt dies den ‚hypercanon‘. Daneben existiert der ‚countercanon‘, mit dem kein entgegengesetzter Kanon gemeint ist, sondern ein nachbarschaftlicher Kanon aus zeitgenössischen Werken, der den Hyperkanon ergänzt.¹⁶⁴ Individuelle Interessen lösen jedoch bei zeitgenössischen Leser_innen zunehmend die etablierten kanonischen Werke ab¹⁶⁵. Diese Entwicklung bezeichnet Damrosch als ‚shadow canon‘.¹⁶⁶

David Damrosch erkennt das weite Feld der Weltliteratur an¹⁶⁷ und bemerkt ironisch: „the sheer scope of the term today can breed a kind of scholarly panic“¹⁶⁸. Trotz dieses akademischen Damoklesschwerts kommt er zu einer Definition, die drei wesentliche Funktionen von Weltliteratur festlegt:

World literature has often been seen in one or more of three ways: as an established body of **classics**, as an evolving canon of **masterpieces**, or as multiple **windows on the world**.¹⁶⁹

Die Classics sind etablierte Werke der Antike. Masterpieces können sowohl älter als auch modern sein. Windows on the world hingegen ermöglichen das, was der Begriff wörtlich besagt: Einblicke in bisher fremde Welten; ob es sich dabei gleichzeitig um Masterpieces handelt, ist für Damrosch irrelevant. Er betont, dass alle drei Kategorien ihre Berechtigung haben und ein einzelnes Werk auch unter mehrere Kategorien fallen kann.¹⁷⁰ Damrosch versteht unter Weltliteratur schließlich „all literary works that circulate beyond their culture of origin, either in translation or in their original language“¹⁷¹ und fügt hinzu, dass auch die tatsächliche Präsenz eines literarischen Werkes im literarischen System notwendig ist, um es zu einem weltliterarischen Text zu machen – Texte brauchen Leser_innen. Schließlich begegnet er dem Terminus ‚Weltliteratur‘ mit einer Prämisse: „My claim is that world literature is not an infinite, ungraspable canon of works but rather a mode of circulation and of reading [...]“¹⁷² Den Raum, den Weltliteratur dabei einnimmt, beschreibt Damrosch als

¹⁶⁴ Vgl. Goßens, (2010), S. 10.

¹⁶⁵ Vgl. Goßens (2010), S. 10.

¹⁶⁶ Vgl. Damrosch, David: World Literature in a Postcanonical, Hypercanonical Age. In: Saussy, Haun (Hg.): Comparative Literature in an Age of Globalization. Baltimore: John Hopkins U.P. 2006, S. 45.

¹⁶⁷ Vgl. Goßens (2010), S. 25.

¹⁶⁸ Damrosch (2003), S.4.

¹⁶⁹ Damrosch (2003), S.15.

¹⁷⁰ Vgl. Damrosch (2003), S.15.

¹⁷¹ Damrosch (2003), S.4.

¹⁷² Damrosch (2003), S.5.

Ellipse, die sowohl das Originalland berührt, aus dem das Werk stammt als auch jenes, in dessen Sprache es übersetzt wird.¹⁷³

Zusammenfassend ist die Diskrepanz der Definitionen eindeutig. Damrosch sieht Weltliteratur als Zuschreibungsmöglichkeit für Texte an, die entweder ihren kulturellen oder ihren erstsprachlichen Herkunftsort verlassen haben. Dies macht eine Zuschreibung relativ breit, was bedeutet, dass viele Texte in Damroschs Kategorie fallen. Sturm-Trigonakis fasst die Zuschreibung weitaus enger und legt für ihre Auffassung von ‚Neuer Weltliteratur‘ fest, dass Weltliteratur einerseits zwei- oder mehrsprachig sein muss und sich andererseits mit globalisierten Umständen befassen sollte.

Es fällt auf, dass es drei Literaturwissenschaftler_innen, die an unterschiedlichen Orten forschen (Sturm-Trigonakis in Griechenland, Wintersteiner in Österreich, Damrosch in den USA), ein Anliegen ist, eine neue Kategorie für transkulturelle Texte zu etablieren. Daraus den Sturz der Nationalliteraturen abzuleiten, wäre voreilig. Zunehmendes Forschungsinteresse an neuen Terminologisierungsversuchen einer anderen Form von Literatur, die nicht mehr an den Rändern verharret, sondern ins Zentrum gerückt wird, kann jedoch festgehalten werden.

¹⁷³ Vgl. Damrosch (2003), S.283.

3. Das österreichische Bildungswesen und transkulturelle Literatur

Das folgende Kapitel dient dazu, die gesetzlichen Rahmenbedingungen im österreichischen Bildungswesen in Hinblick auf transkulturelle Literatur zu untersuchen, denn „[w]er der Meinung ist, Bildung müsse heute unter globalen Gesichtspunkten erfolgen, muss sich dafür einsetzen, dass dieser Standpunkt Gesetz und damit allgemein gültig wird.“¹⁷⁴

Eine Betrachtung des Lehrplans, der seit 2004/05 in Kraft ist, des Unterrichtsprinzips ‚Interkulturelles Lernen‘ und insbesondere den Verordnungen zur Neuen Reifeprüfungen sollen über die offiziellen Gesetze und Richtlinien Aufschluss geben. Der Fokus liegt in diesem Kapitel auf der Neuen Reifeprüfung, da die Bestimmungen für diese zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein Novum im österreichischen Bildungswesen darstellen und den Weg in die Zukunft weisen, denn die Inhalte des Unterrichts in den vier Jahren der Sekundarstufe II bestimmen die Struktur der Neuen Reifeprüfung mit. Somit ist für die vorliegende Arbeit besonders von Interesse, wie und ob transkulturelle Literatur in den Bestimmungen zur Neuen Reifeprüfung vorkommt.

3.1. Lehrplan

Der AHS-Lehrplan für die Sekundarstufe II wurde (neben den Lehrplänen für Berufsbildende Höhere Schulen) von Werner Wintersteiner untersucht.¹⁷⁵ Der Titel des Kapitels „Wie die Lehrpläne die transkulturelle Perspektive ignorieren“¹⁷⁶ lässt schon vermuten, dass es um die Verankerung von transkultureller Literatur auf gesetzlich verbindlicher Lehrplanebene nicht zum Besten steht. Lediglich im AHS-Lehrplan, in dem sich zumindest Ansätze zur Implementierung transkultureller Texte finden, wird diese überhaupt berücksichtigt. Im allgemeinen Teil des Fachlehrplans Deutsch des AHS-Lehrplans für die Sekundarstufe II heißt es:

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.

¹⁷⁴ Wintersteiner (2006), S. 24.

¹⁷⁵ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 74 – 78.

¹⁷⁶ Wintersteiner (2006), S. 74.

Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler
[...]

- einen Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur erhalten¹⁷⁷

Wintersteiner attestiert diesem Auszug zumindest eine gewisse Umorientierung des Deutschunterrichts, da nicht mehr so selbstverständlich von ausschließlich deutschsprachiger literarischer Bildung ausgegangen werde.¹⁷⁸ In der fünften und sechsten Klasse sollen Schüler_innen zu Folgendem befähigt werden: „Beispiele deutschsprachiger Literatur von Beginn der Neuzeit bis zur Französischen Revolution kennen und sie in den Kontext europäischer Literatur stellen“¹⁷⁹, während sie in der siebten und achten Klasse „deutschsprachige, insbesondere österreichische Literatur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart anhand ausgewählter Beispiele kennen und sie im Kontext der Weltliteratur sehen“, so wie „multikulturelle Bezüge (Vielvölkerstaat, Exil, ethnische Minderheiten, Migration usw.) kennen lernen“¹⁸⁰ sollen. Wintersteiner kritisiert an diesen Lehrplanbestimmungen, dass die Hinweise auf Weltliteratur auf ein Nebeneinanderstehen der Nationalliteraturen hindeuten und die deutschsprachige Literatur als gesondert betrachtet wird. Auch die Unverbindlichkeit, die in diesen Hinweisen durchscheint, ist ihm zufolge kein Indikator für einen Wesenswandel im Lehrplan.¹⁸¹ Sein Fazit schließt er mit der Feststellung: „[...] Der Weg von der didaktisch-wissenschaftlich formulierten Einsicht zur Aufnahme in den Lehrplan ist offenbar besonders weit.“¹⁸² Es scheint darum umso wichtiger, den Blick auf die Lehrbücher zu richten und zu überprüfen, wie es sich mit Vielfältigkeit und den propagierten multikulturellen Bezügen bei diesen verhält.

3.2. Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘

Seit den 1990er Jahren wird Interkulturelles Lernen verstärkt in den Blick genommen und steht als im Lehrplan gesetzlich verankertes Unterrichtsprinzip in engem Zusammenhang mit der hier behandelten Thematik von Transkulturalität. Unterrichtsprinzipien sind nicht nur für ein bestimmtes Fach vorgesehen, sondern sollen generell in allen Fächern mitgedacht

¹⁷⁷ BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, 1. Juni 2013, S. 1.

¹⁷⁸ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 75.

¹⁷⁹ BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch, S. 5.

¹⁸⁰ BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch, S. 6.

¹⁸¹ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 77.

¹⁸² Wintersteiner (2006), S. 78.

werden. Vom „roten Faden“, der sich durch alle Fächer ziehen sollte, ist die Rede.¹⁸³ Folgender Passus findet sich in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des AHS-Lehrplans:

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunkte ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.¹⁸⁴

Der Abschnitt selbst ist stark zu befürworten, da kulturelle Vielfalt als erstrebenswert dargestellt wird. Nichtsdestotrotz darf bezweifelt werden, ob seine Anwendung tatsächlich in allen Unterrichtsgegenständen beherzigt wird. Darauf deutet auch ein Zusatz auf der Website des BMUKK hin. Seitens des Unterrichtsministeriums wird angemerkt, dass das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ auch gültig ist, wenn **„keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund und keine SchülerInnen, die einer autochthonen Volksgruppe angehören“**¹⁸⁵ eine Klasse besuchen.

3.3. Die neue Reifeprüfung Deutsch

Die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung¹⁸⁶ ist eine Reform der bisher gültigen Reifeprüfung in Österreich. Sie basiert auf einem Drei-Säulen-Modell. Zukünftig wird die Reifeprüfung aus einer vorwissenschaftlichen Arbeit, drei (oder vier) schriftlichen Klausuren und drei (oder zwei) mündlichen Prüfungen bestehen. Das Ziel dieser Reform ist die Zentralisierung der schriftlichen Reifeprüfung in den Kernfächern: Zukünftig

¹⁸³ Vgl. BMUKK: Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml, 02. Juni 2013.

¹⁸⁴ BMUKK: AHS Lehrplan. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, 1. Juni 2013.

¹⁸⁵ BMUKK: Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml, 1. Juni 2013.

¹⁸⁶ Absolventen und Absolventinnen von Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) schließen nicht nur mit einer Reife-, sondern auch einer Diplomprüfung ab.

werden Maturant_innen in ganz Österreich unter gleichen Ausgangsbedingungen, das heißt mit gleichen Aufgabenstellungen bei der schriftlichen Matura, ihre Reife- und Diplomprüfung absolvieren. Die neue Reifeprüfung betrifft folgende Kernfächer: Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch oder Ungarisch), Mathematik, lebende Fremdsprachen, Latein und Griechisch¹⁸⁷. Die Reform tritt 2015 verpflichtend an den AHS in Kraft. „Die neue Reifeprüfung stützt sich auf den bestehenden Lehrplan, definiert aber genauer und verbindlicher, was davon in welcher Weise überprüft werden soll.“¹⁸⁸

Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) ist mit der „Entwicklung, Implementierung, Auswertung und begleitende[n] Evaluierung der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung an höheren Schulen“¹⁸⁹ betraut. Auf der dazugehörigen Homepage finden sich zahlreiche Handreichungen und Best-Practice-Beispiele für die schriftliche Matura. Sie wurden zur Unterstützung und Vorbereitung für Lehrkräfte entwickelt und sind exemplarisches Material, das alle Beteiligten auf die neue Reifeprüfung in Deutsch vorbereiten soll. Die Betreuung der vorwissenschaftlichen Arbeit, sowie die Erstellung der Aufgaben für die mündlichen Prüfungen obliegen im Gegensatz zur schriftlichen Matura den einzelnen Lehrpersonen und Fachlehrer_innen und werden nicht zentralisiert vorbereitet. In diesen beiden Bereichen kommt also die Autonomie der Schulen weiterhin zum Tragen.

Im Folgenden werden die offiziellen fachspezifischen Handreichungen des BIFIE und des BMUKK für eine genauere Betrachtung herangezogen. Das analysierte Material unterscheidet sich je nach Säule; zur vorwissenschaftlichen Arbeit existiert beispielsweise keine fachspezifische Handreichung für das Unterrichtsfach Deutsch¹⁹⁰, denn die vorwissenschaftliche Arbeit ist keinem bestimmten Unterrichtsfach zugeordnet¹⁹¹. Das Hauptaugenmerk in der folgenden Untersuchung liegt auf der schriftlichen Reifeprüfung. Es ist wenig überraschend, dass dazu eine Vielzahl von Handreichungen und Praxisbeispielen existieren, denn die schriftliche Reifeprüfung wird als einzige der drei Maturakomponenten zentralisiert durchgeführt. Lehrende und Lernende müssen daher im Vorfeld ausreichend

¹⁸⁷ Vgl. BIFIE: Standardisierte Reife- und Diplomprüfung, <https://www.bifie.at/srdp>.

¹⁸⁸ BIFIE: Die neue schriftliche Reifeprüfung auf einen Blick, <https://www.bifie.at/node/766>, S.2.

¹⁸⁹ BIFIE: Die Kernaufgaben, <https://www.bifie.at/bifie/kernaufgaben>.

¹⁹⁰ Es gibt eine sehr ausführliche, zusätzliche Website des BMUKK, die sich spezifisch nur der Betreuung und dem Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit widmet: Vorwissenschaftliche Arbeit. Vgl. Vorwissenschaftliche Arbeit, <http://www.ahs-ywa.at/>.

¹⁹¹ Vgl. BMUKK: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id8>.

informiert und mit den neuen Vorgangsweisen vertraut gemacht werden. Zusätzlich wird eine Handreichung zur mündlichen Reifeprüfung untersucht – diese hat aufgrund der Schulautonomie bei mündlichen Reifeprüfungen jedoch lediglich Empfehlungscharakter. Sie soll Lehrer_innen über mögliche mündliche Aufgabenstellungen und Themenpools in Kenntnis setzen.

Es ist vielversprechend, den Blick auf die offiziellen Handreichungen und Empfehlungen zu richten, da diese den Weg für den Deutschunterricht der Zukunft vorbereiten. Es soll geklärt werden, ob diese offiziellen Dokumente Hinweise zur Literaturauswahl enthalten. Weiters soll eruiert werden, welche Ausgangstexte in den Best-Practice-Beispielen zur schriftlichen Reifeprüfung verwendet werden? Finden sich transkulturelle Texte darunter? Es wird sich zeigen, ob (zumindest theoretisch) in Zukunft über den literarischen (nationalen) Tellerrand geschaut werden wird.

3.3.1. Transkulturalität in der schriftlichen Reifeprüfung

Die wesentlichste Kompetenz, die in der neuen schriftlichen Reifeprüfung getestet wird, ist die „Schreib- und Textkompetenz“¹⁹². Die Aufgabenstellung bei der schriftlichen Klausur besteht immer daraus, zwei Texte zu einem bestimmten Thema zu verfassen. Beide sind in der Bewertung gleich gewichtet. Schüler_innen wählen aus drei Paketen (mit je zwei Aufgabenstellungen) eines aus. Diese Pakete haben ein thematisches Überthema (beispielsweise ‚Umgang des Menschen mit der Natur‘¹⁹³) und eines davon muss eine „literarische Aufgabenstellung“¹⁹⁴ beinhalten. Die Beschreibung „literarische Aufgabenstellung“ legt keinen geografischen Herkunftsraum fest, gibt also nicht vor, dass es sich um deutschsprachige Literatur handeln muss. Diese Festlegung würde für die schriftliche, zentrale Reifeprüfung also bereits die Verwendung von transkulturellen Texten ermöglichen.

Die Kenntnis eines bestimmten Literaturkanons wird dezidiert ausgeschlossen. „Spezifische Werkkenntnis (Literaturkanon) wird nicht vorausgesetzt.“¹⁹⁵ Das bedeutet jedoch nicht, dass der Literaturunterricht seinen Stellenwert in der Oberstufe verliert. Vielmehr soll diese

¹⁹² BIFIE: Unterrichtssprache. <https://www.bifie.at/node/77>; zum Kompetenzmodell für Deutsch vgl. BIFIE: Kompetenzen und Modelle. <https://www.bifie.at/node/49>.

¹⁹³ BIFIE: Unterrichtssprache. <https://www.bifie.at/node/77>.

¹⁹⁴ BIFIE: Unterrichtssprache. <https://www.bifie.at/node/77>.

¹⁹⁵ BIFIE: Unterrichtssprache. <https://www.bifie.at/node/77>.

Festlegung individuelle Schwerpunktsetzungen im Unterricht möglich machen, die einem transkulturell orientierten, Grenzen öffnenden Deutschunterricht zugutekommen können. Von Lehrer_inneseite werden häufig Bedenken formuliert, die Zentralisierung der Matura könne zu einer Unfreiheit im Unterricht führen. Es wird befürchtet, dass das tatsächliche Wissen aller Schüler_innen in Österreich deckungsgleich sein müsse, da zentralisiert geprüft wird. Das offizielle BIFIE Dokument hält diesbezüglich fest:

Die Breite des Literaturunterrichts bleibt erhalten und nach wie vor sind spezielle Akzentsetzungen möglich. Wichtig wird sein, die Interpretationskompetenz der Schüler/innen (auch schriftlich) systematisch aufzubauen. Da bei der neuen Reife- und Diplomprüfung kein Kanon an Werken wiedergegeben wird, geht es darum, ästhetische Texte unterschiedlichster Art lesen und verstehen zu können.¹⁹⁶

Die erworbenen Kompetenzen der Schüler_innen stehen also im Zentrum, nicht das erlernte (und vermeintlich österreichweit gleiche) Wissen. Für die Matura ist wesentlich, dass Lernende ihre im Unterricht gelernten Kompetenzen „in variablen Situationen“¹⁹⁷ unter Beweis stellen können. Sie sollen fähig sein „sich mit nicht nur – aus der Geschichte und Gegenwart der Literatur – bekannten, sondern für sie neuen literarischen Texten auseinander[zus]etzen [...] und sich analytisch, interpretativ und (wert)urteilend darüber zu äußern“¹⁹⁸. Die neue schriftliche Reifeprüfung ist demnach anwendungsorientiert und überprüft, ob die Lernenden imstande sind, mit Ausgangstexten literarischer und nichtliterarischer Natur zu arbeiten.

Die Beschreibung zu den Ausgangstexten kommt einem transkulturellen Unterricht ebenso entgegen. „[Ä]sthetische Texte unterschiedlichster Art“ sollen als Ausgangstexte bei der schriftlichen Matura in Deutsch verwendet werden. Transkultureller Deutschunterricht wird somit möglich, da diese Beschreibung Texte unterschiedlichster Provenienz begünstigt. Schüler_innen sollen die Vielfalt ästhetischer Texte erschließen lernen und ihre Textverständniskompetenz als überprüfbares Resultat bei der Matura anwenden.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass transkulturelle Texte basierend auf den Richtlinien zur neuen schriftlichen Reifeprüfung in den unterrichtlichen Kontext Eingang finden könnten. Anhand dreier Beispiele lässt sich dies zeigen: Die Herkunftssprache der Ausgangstexte ist nicht festgelegt, die Richtlinien schließen einen österreichweit gleichen

¹⁹⁶ BIFIE: Unterrichtssprache. <https://www.bifie.at/node/77>.

¹⁹⁷ BIFIE: Die neue schriftliche Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick. <https://www.bifie.at/node/766>.

¹⁹⁸ BIFIE: Die neue schriftliche Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick. <https://www.bifie.at/node/766>.

Literaturkanon aus und die Kenntnis von vielfältigen literarischen Texten steht für das Textverständnis der Schüler_innen im Mittelpunkt. Der Freiraum für transkulturelle Texte ist also geschaffen.

35 Aufgabenbeispiele für den Oberstufendeutschunterricht finden sich auf der BIFIE Homepage.¹⁹⁹ Diese sind als Übungsbeispiele zur schriftlichen Matura gedacht. Zunächst fällt auf, transkulturelle Texte außen vor gelassen, dass literarische Themen generell nur gering vertreten sind. Die Themen sind schüler_innenorientiert und knüpfen an die Lebenswelten der Lernenden an. Es geht um Thematiken wie Gleichstellung von Männern und Frauen, Erwachsenwerden, Trendsportarten oder Handybenutzung. Impulstexte bei diesen sachlicheren Themen sind meist Zeitungsartikel. Es gibt sieben literarische Vorschläge unter den insgesamt 35 betrachteten Beispielen. Sie haben die Titel *Barocklyrik*, *Kultur des Lesens*, *Lesen – ein Portfolio*, *Minnelyrik*, *Das Nibelungenlied*, *Schriftsteller/innen im Exil* und *Sprach- und Literaturreflexion*.

Die Schreibaufträge beziehen sich auf Textgrundlagen von Peter Bichsel, Daniel Glattauer²⁰⁰, Alfred Andersch²⁰¹, Bertolt Brecht und Hans Sahl²⁰². Minnelyrik von Walther von der Vogelweide²⁰³ sowie Heinrich von Veldeke²⁰⁴ sind weitere Primärtexte, die als Textgrundlage benutzt werden. All diese Texte sind ursprünglich deutschsprachig. Die Texte Brechts und Sahls kommen der Thematik Transkulturelle Literatur noch am nächsten, da sie im Kontext Exil verhandelt werden. Abgesehen davon ist Transkulturalität in den betrachteten BIFIE Materialien nicht zu finden. Es wäre allerdings vorschnell, dies als bewusste Auslassung zu werten, da die literarischen Themen, wie oben erwähnt, ohnehin nur recht spärlich gesät sind. Des Weiteren tritt die schriftliche Matura 2015 in Kraft. Es ist also durchaus möglich, dass bis dahin noch weitere Beispiele für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden. Auch wenn in den bisherigen Beispielen noch keine derartigen Primärtexte vorkommen, ist gemäß der Vorgaben zur schriftlichen Matura wie erläutert wurde eine Einbeziehung von transkulturellen Texten denkbar, wenn auch offenbar nicht dezidiert in Planung.

¹⁹⁹ Die Best Practice Beispiele stammen von der Homepage des BIFIE. Unter dem Reiter „Downloads“ können Lehrkräfte bereits bestehende Aufgabenbeispiele zur schriftlichen Reifeprüfung herunterladen. Mittels Suchfilter kann die Suche auf bestimmte Schulstufen oder Dokumenttypen beschränkt werden. Für die vorliegenden Zwecke wurde mit den Filtern „Reife- und Diplomprüfung“, „Sekundarstufe II AHS“ und „Aufgabenbeispiele“ gesucht. 35 Beispiele (Reifeprüfungsbeispiele und Schularbeitenbeispiele) wurden gefunden.

²⁰⁰ Beide in *Lesen – ein Portfolio*.

²⁰¹ In *Kultur des Lesens*.

²⁰² Beide in *Schriftsteller/innen im Exil*.

²⁰³ Beide in *Minnelyrik*.

²⁰⁴ In *Das Nibelungenlied*.

3.3.2. Transkulturalität in der mündlichen Reifeprüfung

Das BMUKK hat die Erstellung von Fachleitfäden für alle Pflichtgegenstände in Auftrag gegeben. Den Fachleitfäden vorangestellt ist der Hinweis, dass „[d]iese Unterlagen zwar Empfehlungscharakter [haben]“, jedoch „der Unterstützung der Lehrer(innen)teams an den Standorten bei der Gestaltung der (lernzielorientierten) Themenpools und der Aufgabenstellungen für eine kompetenzorientierte Überprüfung [dienen].“²⁰⁵

Der Fachleitfaden für Deutsch listet 24 „Themenbereiche und Kern-Kompetenzen in der Oberstufe“ auf. Mit diesen 24 Themen sollen Maturant_innen vertraut sein, wenn sie zur mündlichen Matura in Deutsch antreten. Darunter sind Themen wie „Gespräch über literarische Texte“, „Analyse und Interpretation von Reden“, „Sachtexte“ oder „Kinder- und Jugendliteratur“. Für den Fokus der vorliegenden Arbeit interessieren vor allem folgende Themen: „Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur“ und „Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur“²⁰⁶. Beide Themen werden hier kurz vorgestellt und analysiert.

Zu „Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur“²⁰⁷ sind folgende Schlagworte im Fachleitfaden aufgelistet. Schüler_innen sollen:

- a) Kriterien für den Begriff „Weltliteratur“ reflektieren
- b) Anhand ausgewählter Werke (eines ausgewählten Werkes) die Kulturprägtheit, Historizität, nationale und internationale Relevanz von literarischen Texten, Genres und Gattungen verstehen
- c) Wichtige Entwicklungen der Weltliteratur in Beziehung zur deutschsprachigen Literatur setzen
- d) Erzählende, dramatische und lyrische Texte untersuchen und verstehen
- e) Die Problematik der Übersetzung reflektieren

Hier wird zunächst offen gelassen, was unter dem Terminus ‚Weltliteratur‘ verstanden werden kann. Die Verwendung des Begriffs „Historizität“ kann aber als Indiz dafür verstanden werden, dass hier ‚Weltliteratur‘ als klassische, kanonische Literatur gesehen wird. ‚Historizität‘ meint historische Betrachtungsweise und weist auf ein Zurückschauen in

²⁰⁵ BMUKK: Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS Fachleitfäden. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ff.xml.

²⁰⁶ Die zitierten Beispiele finden sich im Index. BMUKK: Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Deutsch. *Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_lfd.pdf, S. 6.

²⁰⁷ BMUKK: Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Deutsch. *Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_lfd.pdf, S. 16.

der Literaturgeschichte hin. Vermutlich wird hier also eher an die klassischen Werke, weniger an die aktuellen Weltliteraturen gedacht. Punkt c) knüpft an diese Vermutung an. Schüler_innen sollen über den nationalen Tellerrand hinausdenken und internationale und nationale Literaturen nebeneinanderstellen und vergleichen. Punkt d) und e) illustrieren die Freiheit und gleichzeitige Unbestimmtheit der Themensetzung. Nicht nur erzählende, sondern auch dramatische und lyrische Texte sind einsetzbar. Die Formulierung „untersuchen und verstehen“ ist vage. Es ist somit Auslegungssache der Deutschlehrer_innen, was darunter zu verstehen ist. Auch Punkt e), „Problematik der Übersetzung“, bleibt offen formuliert. Was unter dieser Problematik genau zu verstehen sein kann, bleibt offen formuliert und somit erneut Interpretationssache der Beteiligten.

Die aufgelisteten Punkte ermöglichen den Maturant_innen und Lehrenden, die Prüfungsvorbereitung und die Themensetzung gemäß ihrer individuellen Interessen zu gestalten. Sie erfüllen also somit die Vorgaben zur mündlichen Matura. Als Impuls zum Themenkomplex Weltliteratur ist die Auflistung gut geeignet. Weitere Recherche (Was kann unter Weltliteratur verstanden werden? Worin besteht die Problematik der Übersetzung genau?) ist unerlässlich.

Zur Thematik „Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur“ fällt als erstes der Zusatz „in der Gegenwartsliteratur“ auf. Die Aktualität der Begriffe „Interkulturalität und Transkulturalität“ ist es womöglich, die diesen Zusatz in den Augen der Handreichungsverfasser_innen nötig machte. Es darf in Frage gestellt werden, ob Interkulturalität und Transkulturalität Phänomene sind, die nur in der Gegenwartsliteratur auffindbar sind. Auch anhand von Untersuchungen älterer Werke lassen sich diese Phänomene belegen²⁰⁸. Dass Interkulturalität und Transkulturalität als eigener Themenschwerpunkt in den vorliegenden Fachleitfaden Eingang gefunden haben, ist erfreulich für eine Deutschdidaktik, die sich um Vielfältigkeit bemüht. 2006 hielt Wintersteiner noch fest: „Interkulturalität wird in der Literaturdidaktik meist noch als *Additivum* verstanden, als ein Zusatz (der zur Not entbehrlich ist), nicht als Wesensbestandteil von Literatur.“²⁰⁹ Sieben Jahre später befindet sich immerhin ein Vorschlag zur Schwerpunktsetzung bei der Matura in einer offiziellen Handreichung. Die

²⁰⁸ Canettis *Die gerettete Zunge* wäre etwa ein Beispiel für einen transkulturellen Text. Das autobiographische Werk schildert Canettis Kindheit zwischen Bulgarisch sprechenden Kindermädchen, Deutsch sprechenden Eltern und Spaniolisch sprechenden Verwandten und berichtet von verschiedensten Wohnsitzen der Familie in ganz Europa.

²⁰⁹ Wintersteiner (2006), S. 20.

Erkenntnisse der Deutschdidaktik werden in einer offiziellen Empfehlung aufgegriffen. Diese ist zwar nicht verbindlich, die Inklusion von Trans- und Interkulturalität als literarische, zu untersuchende Phänomene darin zeigt aber dennoch die Fortschritte, die die Deutschdidaktik gemacht hat. Spannend wäre selbstverständlich, zu sehen, wie es um die tatsächliche Praxis des Themas steht und wie viele Maturant_innen in ihrer Deutschmatura interkulturelle Texte behandeln.

Folgende Kompetenzen sind im Bereich „Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur“²¹⁰ aufgelistet:

- a) Sprachliche Vielfalt im Kontext von Migration, Integration und Transkulturalität sichtbar machen
- b) Kulturelle Grenzen hinsichtlich Sprachen, literarischen Gattungen und Themen reflektieren
- c) Literaturen der autochthonen Minderheiten und Migrantinnen und Migranten in Österreich kennen
- d) Wahrnehmungsmuster des Eigenen und Anderen hinterfragen
- e) Durch Sprachenvergleich Sprachbewusstheit zeigen

Die eingangs zitierte Textstelle von Wintersteiner zur Definition von transkultureller Bildung wird in beiden Beispielen praktisch umgesetzt. Gefordert wurde von Wintersteiner etwa, Texte der ethnischen Minderheiten und Migrant_innen einzubeziehen. Im Themenbereich „Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur“ findet dies statt. Der zuvor besprochene Themenbereich „Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur“ dürfte kaum Wintersteiners Auffassung einer neuen Weltliteratur entsprechen²¹¹, da er sich eher an einer althergebrachten Definition von Weltliteratur zu orientieren scheint. Insgesamt sind jedoch beide Beispiele als positiv zu bewerten, da sie im Sinne von Wintersteiners Aufruf zur Kanonerweiterung²¹² gelesen werden können.

Es wäre von Interesse gewesen, für die vorgestellten Themenbereiche die dazugehörigen Best Practice Beispiele zu analysieren, um Aussagen über die Haltungen des BMUKK zu Weltliteratur und Transkulturalität treffen zu können. Leider existieren diese Best Practice Beispiele in der betrachteten Handreichung nicht. Die 24 beschriebenen Themenbereiche in der Handreichung sind zwar ergänzt mit zehn ausführlich formulierten Beispielen, etwa

²¹⁰ BMUKK: Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Deutsch. *Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_lfd.pdf, S. 17.

²¹¹ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 10.

²¹² Vgl. Wintersteiner (2006), S. 10.

einem Textstellenvergleich für den Themenbereich „Gespräch über literarische Texte“²¹³. Die hier ausgewählten zwei Themenbereiche sind jedoch nicht unter den zehn Beispielen.

Die Handreichung bietet schließlich noch einen Raster zur thematischen Schwerpunktsetzung in der Oberstufe, auf dem die einzelnen Themenbereiche je nach Klasse markiert sind²¹⁴. „Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur“ wird der 8. Klasse zugedacht, während bei „Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur“ das Nichtvorhandensein einer klassenspezifischen Markierung ins Auge fällt. Zum Zeitpunkt der Dokumentbetrachtung gab es die Markierung für letzteren Bereich nicht.²¹⁵ Es darf vermutet werden, dass der Themenbereich „Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur“ unabsichtlich unmarkiert blieb.

²¹³ Die Texte „So lonely“ und „Der erste Kuss“ sollen diskutiert und gegenübergestellt werden. Vgl. : Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Deutsch. *Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_lfd.pdf , S. 21 - 23.

²¹⁴ Ein Screenshot dieses Rasters findet sich im Anhang a).

²¹⁵ Vgl. Anhang.

4. Methoden der Datenauswertung

4.1. Triangulation

Um dem Forschungsgegenstand gerecht werden zu können, kommen in der vorliegenden Arbeit sowohl quantitative, als auch qualitative Methoden zur Anwendung. Ziel ist, den Forschungsgegenstand möglichst multiperspektivisch und nuancenreich zu erfassen, um am Ende zu einer Erkenntnis über transkulturelle Texte und ihren Einsatz in Lehrwerken im Unterrichtsfach Deutsch der AHS Oberstufe zu gelangen. Der Grund für die Kombination zweier Methoden ergibt sich aus dem Datenmaterial. Für die quantitative Analyse zählt, wie viele transkulturelle Texte insgesamt in den untersuchten Schulbüchern zu finden sind und wie sich deren Anzahl zur Anzahl deutschsprachiger Texte verhält. Für die qualitative Analyse sind die Arbeitsaufträge und Beifügungen relevant, die vor und nach der Einführung transkultureller Texte in den untersuchten Schulbüchern gestellt werden. Da eine Methode für diese unterschiedlichen Fragestellungen unzulänglich ist, werden zwei verknüpft.

In der empirischen Sozialforschung gibt es für dieses Vorgehen den Begriff der ‚Triangulation‘, die Verschränkung von Methoden. Triangulation bedeutet, „dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet [...] wird.“²¹⁶. Üblicherweise heißt dies vor allem, dass eine Forschungsfrage durch unterschiedliche Methoden erörtert wird.²¹⁷ Auch die Verwendung verschiedener Datensorten zu einem untersuchten Gegenstand ist im Konzept von Triangulation mitgedacht. Die Verknüpfung von zwei Zugängen dient dem Zweck, den Erkenntnisgewinn durch die verschiedenen Blickwinkel zu vergrößern.²¹⁸ Lamnek sagt, „Triangulation dient dazu, die jeweiligen Mängel der einen Zugriffsweisen durch die Stärken der anderen auszugleichen.“²¹⁹

Grundsätzlich werden vier Triangulationsformen unterschieden: Datentriangulation, Forschertriangulation, Theorientriangulation und Methodentriangulation.²²⁰ Gemäß der Definition von Triangulation handelt es sich dabei um eine Kombination von Daten, Forscher_innen, Theorien und Methoden. Für die vorliegende Arbeit kommen Daten- und

²¹⁶ Flick, Uwe. Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 11.

²¹⁷ Vgl. Flick (2008), S. 11.

²¹⁸ Vgl. Flick (2008), S. 12.

²¹⁹ Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. 4., vollständig überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2005, S. 158.

²²⁰ Vgl. Lamnek (2005), S. 159.

Methodentriangulation zum Einsatz. Im quantitativen Teil werden die transkulturellen Texte an sich beleuchtet, während im qualitativen Teil die Arbeitsaufträge vor und nach den Texten im Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung stehen.

4.2. Das quantitative und qualitative Paradigma

In der empirischen Sozialforschung wird traditionell zwischen quantitativen und qualitativen Methoden unterschieden. Quantitative unterscheiden sich von qualitativen Methoden, so eine basale Definition, indem bei ersteren „Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung“²²¹ vorkommen und bei letzteren nicht.²²² Quantitative Forschung ist an allgemeinen Erkenntnissen orientiert, während sich qualitative Forschung für das Besondere, für Einzelfälle interessiert.²²³ Quantitativer Vorgangsweise wird der Vorwurf gemacht, sie „zerstückele, atomisiere“²²⁴ wegen des Fokus‘ auf Zahlbegriffe ihren Forschungsgegenstand in seine Einzelteile. Bei einer qualitativen Methode ist der Anspruch, „die volle Komplexität ihrer Gegenstände erfassen zu wollen“²²⁵. An qualitativen Vorgehen hingegen wird von VertreterInnen der quantitativen Orientierung bemängelt, sie seien wenig aussagekräftige Einzelfälle – lediglich die aus quantitativen Daten entnommene Stichprobe ermögliche eine zulässige Schlussfolgerung, während die Konzentration auf einen einzelnen Fall keine gültigen Aussagen zuließe.²²⁶

Die moderne Forschung widerspricht der Haltung einer Gegensätzlichkeit von qualitativer und quantitativer Forschung.²²⁷ Wie Philipp Mayring festhält, können qualitative und quantitative Methoden sinnvoll verschränkt werden, solange ausgewiesen ist, wann welches Verfahren verwendet wird.²²⁸ Er argumentiert dies mit der These, am Ausgangspunkt wissenschaftlichen Arbeitens stehe immer qualitatives Vorgehen, da zuerst der Inhalt, also qualitative Fragestellungen, der Untersuchung feststehen müsse, ehe genauere

²²¹ Mayring, Philipp. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 17.

²²² Mayring (2010), S. 17.

²²³ Vgl. Mayring (2010), S. 19.

²²⁴ Mayring (2010), S. 19.

²²⁵ Mayring (2010), S. 19.

²²⁶ Vgl. Mayring (2010), S. 20.

²²⁷ Cropley stellt sich an anderer Stelle noch einmal dezidiert gegen eine Sichtweise der beiden Forschungsansätze als Gegner und „erbitterte Kontrahenten“ (2011), S. 25.

²²⁸ Vgl. Mayring (2010), S. 21.

Betrachtungen folgen. Auch quantitativen Verfahren geht daher immer ein qualitativer Schritt voraus.²²⁹

Arthur Cropley argumentiert ähnlich und beschreibt das „Verhältnis“²³⁰ zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren als „komplementär, weil beide jeweils für die Erforschung unterschiedlicher Nuancen einer Forschungsfrage besonders geeignet sind“²³¹. Er listet sechs wesentliche Dimensionen auf, um qualitative Ansätze von quantitativen Verfahren abzugrenzen.

Dimension	Quantitativer Ansatz	Qualitativer Ansatz
Design	experimentell	nicht-experimentell
Umgebung	im Labor	im realen Leben
Datenerhebungsverfahren	mittels Instrumente, z.B. elektronische oder mechanische Geräte, Tests, standardisierte Fragebögen, Skalen	mittels Aussagen der Teilnehmer, entweder bestehender (wie etwa Tagebücher) oder neuer (z.B. Interviews)
Art von Daten	numerische Daten (Verhältnis-, Intervall-, Ordinaldaten)	deskriptive Daten (etwa Protokolle, Tonband- oder Videoaufnahmen)
Auswertung	statistische Analyse	bedeutungsorientierte Analyse (z.B. Inhaltsanalysen)
Verallgemeinerungsstrategie	Hypothesenprüfung (deduktives Denken)	Hypothesenentwicklung (induktives Denken)

Abb. 1 Unterschiede Paradigmen

Es muss festgehalten werden, wie dies auch Cropley selbst tut, dass diese Tabelle der Positionen zum besseren Überblick vereinfachend ist und die Dichotomien in der Realität

²²⁹ Vgl. Mayring (2010), S. 20.

²³⁰ Cropley, Arthur J: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. 3. Aufl. Eschborn: Klotz 2011, S. 12.

²³¹ Cropley (2011), S. 12.

nicht immer so eindeutig sind wie hier suggeriert wird.²³² Vielmehr ergeben sich „eine Vielzahl Zwischenstationen“²³³. Zur Zusammenfassung der Positionen lässt sich sagen: Quantitative Wissenschaft sieht sich in ihrem eigenen Wissenschaftsverständnis als faktisch verstehende, während qualitative Wissenschaft sich als differenzierter erklärend betrachtet.²³⁴ In quantitativen Studien werden Hypothesen bestätigt, die schon am Anfang bestehen, während in qualitativen Studien die Hypothesen durch die Beschäftigung mit dem sprachlichen Material entstehen.²³⁵ Zusammengefasst unterscheiden sich das qualitative und quantitative Paradigma wie folgt:

Die wesentlichen, praktischen Unterschiede zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen beziehen sich auf die Formulierung der Fragestellung, die Art der erhobenen Daten, die Auseinandersetzung mit diesen Daten (Auswertung) und den Schlussfolgerungsprozess.²³⁶

Beiden Analysen liegen die klassischen Gütekriterien empirischer Sozialforschung zugrunde: Reliabilität und Validität. Für die qualitative Inhaltsanalyse sind jedoch zusätzliche Gütekriterien wichtig, da in der Forschung Zweifel bestehen bezüglich der Transferierbarkeit der klassischen Kriterien von quantitativer auf qualitative Forschung.²³⁷

Reliabilität bezeichnet „die Höhe der Wahrscheinlichkeit [...], dass ein neuer, unabhängiger Forscher, der die Untersuchung wiederholen würde, zu denselben Ergebnissen käme [...]“²³⁸. Reliabilität bezieht sich somit auf die Zuverlässigkeit einer Messung. Sie kann je nach Zuverlässigkeit des methodischen Vorgehens optimiert oder beschwert werden. Förderliche Maßnahmen für hoch reliable Studien sind beispielsweise Paralleltestungen, also Testungen mit anderen Instrumenten, oder Wiederholungstestungen mit demselben Material.²³⁹ Für das vorhandene Material der Deutschsprachbücher, das schriftlich fixiert und festgelegt ist, kann dieses Gütekriterium durchaus als hochrelevant betrachtet werden. Mayring weist auf die Kritik an Reliabilitätsverfahren hin, indem er aufzeigt, dass bei sprachlichen Daten die Paralleltestung keinen Sinn machen würde, da vermutlich nie dasselbe Ergebnis entstünde, wenn mit anderen Methoden gemessen würde.²⁴⁰ Für qualitative Forschung ist Reliabilität

²³² Vgl. Cropley (2011), S. 33.

²³³ Cropley (2011), S. 31.

²³⁴ Vgl. Mayring (2010), S. 19.

²³⁵ Vgl. Cropley (2011), S. 52.

²³⁶ Cropley (2011), S. 38.

²³⁷ Vgl. Mayring (2010), S. 117.

²³⁸ Cropley (2011), S. 38.

²³⁹ Vgl. Mayring (2010), S. 116.

²⁴⁰ Vgl. Mayring (2010), S. 117.

besonders entscheidend, da ihr häufig der Vorwurf von Willkürlichkeit gemacht wird.²⁴¹ Wenn auch, wie Mayring kritisiert, Verfahren des quantitativen Paradigmas nicht transferierbar sind, so muss in qualitativer Forschung auf die Nachvollziehbarkeit geachtet werden. „Daten müssen derartig systematisch und organisiert erhoben und analysiert werden, dass ein neuer Forscher in der Lage ist, diese Verfahren originalgetreu zu wiederholen.“²⁴², so Cropley.

Validität meint die Gültigkeit der Ergebnisse und wird in interne und externe Validität unterteilt.²⁴³ Dies bedeutet, dass die Messung wirklich genau das erfasst, was sie zu erfassen vorgibt. Interne Validität beschreibt den Umstand, dass die „gefundenen Zusammenhänge zwischen Variablen »echt« sind und sich nicht aus der Wirkung von konfundierenden Variablen [...] ergeben“²⁴⁴. Konfundierende Variablen sind Einflüsse, die vom Forschenden unbeabsichtigt sind. Bei externer Variabilität geht es um die „Übertragbarkeit der festgestellten Befunde auf neue Umgebungen“²⁴⁵, etwa wenn Erkenntnisse aus dem Labor in die reale Welt übertragen werden sollen.

Mayring nennt für die qualitative Inhaltsanalyse zusätzliche, „spezifisch inhaltsanalytische Gütekriterien“²⁴⁶. Die folgenden acht Konzepte sind wesentliche Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse, da sich das Problem für die Forschung ergeben hat, dass quantitative Gütekriterien nicht völlig passend für qualitative Methoden sind.

- a) Semantische Gültigkeit
- b) Stichprobengültigkeit
- c) Korrelative Gültigkeit
- d) Vorhersagegültigkeit
- e) Konstruktgültigkeit
- f) Stabilität
- g) Reproduzierbarkeit
- h) Exaktheit

²⁴¹ Vgl. Lamnek (2005), S. 512.

²⁴² Cropley (2011), S. 154.

²⁴³ Vgl. Cropley (2011), S. 39 und Lamnek (2005), S. 150.

²⁴⁴ Cropley (2011), S. 39.

²⁴⁵ Cropley (2011), S. 39.

²⁴⁶ Mayring (2010), S. 118 – 122.

Kategorienbildung ist eine wesentliche Technik des qualitativen Arbeitens. Cropley beschreibt recht plastisch: „Der Forscher gruppiert Baukästen mit ähnlichem Inhalt und bildet so *Kategorien*.“²⁴⁷ Durch schrittweise erfolgende Paraphrasierungen, Generalisierungen und Reduktionen gelangt man in qualitativen Arbeiten zu aussagekräftigen Kategorien, in die die ausgewählten Textbeispiele eingeordnet werden können.²⁴⁸ Semantische Gültigkeit ist das erste wesentliche Konzept das besagt, Kategorien müssen zu den ausgewählten Beispielen passen. Um sicherzustellen, dass semantische Gültigkeit vorliegt, sollen die ausgewählten Textstellen immer wieder mit der dazu passenden Kategorie verglichen werden. Das zweite Kriterium, Stichprobengültigkeit, weist darauf hin, was der Terminus suggeriert – die ausgewählten Stichproben müssen auch Gültigkeit besitzen. Drittens muss korrelative Gültigkeit gegeben sein. Dies bedeutet, dass schon bestehende Untersuchungen mit verwandten Fragestellungen zum Vergleich herangezogen werden können und so festgestellt werden kann, ob ähnliche Ergebnisse entstehen. Vorhersagegültigkeit überprüft, ob aus dem Material Vorhersagen getroffen werden können und mit den Ergebnissen der Analyse eine Rücküberprüfung stattfinden kann. Konstruktvalidität meint, dass auf erfolgreiche Modelle zurückgegriffen wird – es wird also in der Untersuchung sichergestellt, dass die verwendeten Konstrukte schon in der Vergangenheit zu aussagekräftigen Ergebnissen geführt haben. Stabilität zeigt an, dass wenn dieselbe Methode noch einmal auf das Material angewandt wird, die Ergebnisse kongruent sind.²⁴⁹ Reproduzierbarkeit verweist auf ein ähnliches Überprüfungsinstrument – nicht der/dieselbe Inhaltsanalytiker_in führt die Überprüfung durch, sondern eine andere Person. Damit soll gewährleistet werden, dass Objektivität gegeben ist. Mit dem Konzept Exaktheit ist die Genauigkeit gemeint, mit der die Analyse konstruiert wurde. Fehlerquellen finden sich hier bei den Auswertungseinheiten, den Analytiker_innen, den einzelnen Kategorien und der Kategoriendifferenzierung – letzteres beschreibt die vorhandene (Un-)eindeutigkeit der Kategorien.

²⁴⁷ Cropley (2011), S. 177.

²⁴⁸ Vgl. Mayring (2010), S. 70.

²⁴⁹ Mayring verweist hier auch auf die Interoderreliabilität (vgl. 117), die Ähnliches besagt, nämlich, dass mehrere Personen die Analyse durchführen und also sichergestellt werden kann, dass nicht der einzelne Inhaltsanalytiker die Ergebnisse beeinflusst. Gleichzeitig lässt sich an diesem Gütekriterium kritisieren, dass umfangreiches sprachliches Material nicht dafür geeignet ist. Auf völlig gleiche Ergebnisse zu kommen ist daher kaum möglich.

4.3. Inhaltsanalysen

Ehe die verwendeten Methoden genauer für sich erläutert werden, soll vorausgeschickt werden, was ihnen gemeinsam ist. Bei beiden Analysen handelt es sich um Inhaltsanalysen, jedoch wird in der Frequenzanalyse vorwiegend mit quantitativen Methoden und in der qualitativen Inhaltsanalyse, wie der Name vorgibt, mit qualitativen Methoden gearbeitet.

In Inhaltsanalysen wird schriftlich fixierte Kommunikation mit systematischen Mitteln und nachvollziehbaren Regeln analysiert.²⁵⁰ Ausgehend von einer theoriegeleiteten Frage werden aus dem Datenmaterial Erkenntnisse gewonnen, die Interpretationen über die Wirkung des Datenmaterials ermöglichen.²⁵¹ Mayring kritisiert die Unschärfe des Begriffs Inhaltsanalyse, für den die Bezeichnung „*kategoriegeleitete Textanalyse*“²⁵² passender sei.

Gegenstand der Inhaltsanalyse ist „Material, das auf irgendeine Weise menschliches Verhalten oder soziales Handeln repräsentiert“²⁵³. Dabei kann es sich um Analyse von Filmen, Bildern und Texten - sowohl monologische, als auch dialogische – handeln. Textanalysen überwiegen vermutlich, was das ausgewählte Material angeht. Auch Dokumente, Zeitungsartikel und Akten sind für Analysen geeignet.²⁵⁴

4.3.1. Frequenzanalyse

Die hier verwendete Methode für den quantitativen Bereich ist die Frequenzanalyse. Bei Frequenzanalysen wird die Häufigkeit bestimmter Elemente untersucht. „Die einfachste Art inhaltsanalytischen Arbeitens besteht darin, bestimmte Elemente des Materials auszuzählen und in ihrer Häufigkeit mit dem Auftreten anderer Elemente zu vergleichen.“²⁵⁵ Auch Frequenzanalysen sind Inhaltsanalysen, jedoch handelt es sich hierbei um quantitative Inhaltsanalysen.

Mayrings Definition, nach der Frequenzanalyse die einfachste Art der Inhaltsanalyse ist, schmälert jedoch nicht die Aussagekraft, die sich durch eine solche Untersuchung herauskristallisieren kann. Im vorliegenden Fall werden vier Schwerpunkte gesetzt. Erstens

²⁵⁰ Vgl. Mayring (2010), S. 12.

²⁵¹ Vgl. Mayring (2010), S. 13.

²⁵² Mayring (2010), S. 13.

²⁵³ Lamnek (2005), S. 483.

²⁵⁴ Vgl. Lamnek (2005), S. 491 - 493.

²⁵⁵ Mayring (2010), S. 13, zit. nach Krippendorff, Klaus: Content Analysis. An introduction to its methodology. London: Sage 1980, S. 158.

soll der Anteil übersetzter Texte in allen Sprachbuchserien ermittelt werden. Zweitens wird untersucht, wie es um die Anzahl transkultureller Texte in einzelnen Serien bestellt ist. Drittens interessiert, wie viele europäische im Vergleich zu nichteuropäischen Texten ausgewählt wurden. Viertens soll analysiert werden, wie viele transkulturelle Texte und wie viele deutsche Texte die approbierten Deutschsprachbücher der Oberstufe des Schuljahres 2012/13 beinhalten.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können, wie zu zeigen sein wird, die wohlbegründete, durch Wintersteiners Blick auf Schulbücher²⁵⁶ gestützte Erwartung, absichern, dass deutschsprachige Texte vermutlich überwiegen. In der Auswertung wird also versucht, die Hypothese zu verifizieren, dass es in Deutschsprachbüchern der Oberstufe mehr deutschsprachige als transkulturelle (übersetzte) Texte gibt.

4.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Für den qualitativen Bereich wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Zur Analyse der dazugehörigen Arbeitsaufträge und nachfolgender Übungen wäre ein quantitativer Zugang wenig dienlich. Hier interessiert weniger die Frage nach der Häufigkeit von spezifischen Arbeitsaufträgen, sondern die Ermittlung, welche Art von Arbeitsaufträgen zu transkulturellen Texten gestellt werden. Von zentralem Interesse ist also, wie diese Arbeitsaufträge formuliert wurden. Um hier zu einer aussagekräftigen Antwort zu gelangen, wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet. Dafür wurde ein Kriterienkatalog erstellt, der die Inhalte der Vor- und Nachbereitung der übersetzten Texte aufschlüsselt.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird zumeist für „schriftliche Protokolle alltagweltlicher, sprachlicher Kommunikation“²⁵⁷ verwendet, also für jegliche Transkriptionen von Interviews oder Gruppendiskussionen. Qualitative Inhaltsanalysen können allerdings auch ebenso erfolgreich bei Tagebüchern, Biografien und jeglichen anderen Texten verwendet werden.²⁵⁸ Der Vorteil qualitativer Inhaltsanalyse ist hier, dass es kein fixiertes Schema gibt.²⁵⁹

²⁵⁶ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 78-82.

²⁵⁷ Lamnek (2005), S. 493.

²⁵⁸ Vgl. Cropley (2010), S. 166.

²⁵⁹ Vgl. Cropley (2010), S. 166 – 167.

Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden.²⁶⁰

Die Flexibilität der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht also, diese Analysetechnik auch auf Schulbuchdaten anzuwenden.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring besteht aus zehn Stufen.²⁶¹

- Festlegung des Materials
- Analyse der Entstehungssituation
- Formale Charakteristika des Materials
- Richtung der Analyse
- Theoretische Differenzierung der Fragestellung
- Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik
 - Festlegung des konkreten Ablaufmodells
 - Festlegung und Definition der Kategorien/des Kategoriensystems
- Definition der Analyseeinheiten
- Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem
 - Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
 - bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf
- Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung
- Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Mayring unterscheidet drei qualitative Techniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird Material schrittweise zusammengefasst und dadurch zu immer abstrakteren Einheiten reduziert. Es wird versucht, aus dem Material allgemeine Aussagen zu abstrahieren.²⁶² Während Reduktion die Absicht bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist, ist das Ziel der Explikation die Textstellenerweiterung durch zusätzliches Material. Um ausgewählte Textstellen verständlicher zu machen, wird das Ausgangsmaterial erweitert. Die dritte und für die vorliegende Arbeit verwendete Art der qualitativen Technik ist die Strukturierung, die von Mayring als „zentralste inhaltsanalytische Technik“²⁶³ beschrieben wird. Da die induktive Herangehensweise daraus besteht, aus gestellten Arbeitsaufträgen zu transkulturellen Texten Kategorien abzuleiten, ist die inhaltliche Strukturierung am besten für das Datenmaterial geeignet.²⁶⁴

²⁶⁰ Mayring (2010), S. 49.

²⁶¹ Mayring (2010), S. 60.

²⁶² Vgl. Mayring (2010), S. 67 – 85.

²⁶³ Mayring (2010), S. 92.

²⁶⁴ Mayring nennt formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung als Subformen.

Mittels eines Kategoriensystems, des Kerngedankens der strukturierenden Inhaltsanalyse, wird das Material gefiltert, extrahiert und zusammengefasst.²⁶⁵ Die Absicht ist, Strukturen zu entdecken und so „inhaltliche Überschneidungen“²⁶⁶ zwischen den Arbeitsaufträgen aufzuzeigen.

Zur Zusammenstellung der Kategorien schlägt Mayring ein dreistufiges System vor. Durch Definition der Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln soll die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gewährleistet werden.²⁶⁷

1. Definition der Kategorien

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen-

3. Kodierregeln

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.²⁶⁸

Im folgenden Materialkapitel wird dieses Vorgehen mit dem Datenmaterial verbunden.

²⁶⁵ Vgl. Mayring (2010), S. 94.

²⁶⁶ Cropley (2010), S. 152.

²⁶⁷ Vgl. Cropley (2010), S. 181.

²⁶⁸ Mayring (2010), S. 92.

5. Material der Datenauswertung

Es sei hier angemerkt, dass diese Untersuchung eine Momentaufnahme ist. Mit der neuen Matura kommen neue Herausforderungen auf den Deutschunterricht zu. Die jetzigen Lehrpläne stammen aus dem Jahr 2004. Da Schulbücher immer nur die Übersetzung von Lehrplänen in die Praxis sind, darf angenommen werden, dass diese angesichts potentieller neuer Lehrpläne verändert werden. Sie könnten zu einem späteren Zeitpunkt also durchaus mehr (oder auch weniger) transkulturelle Texte beinhalten.

Als Grundlage für die Schulbuchauswahl diene die jährlich aktualisierte Schulbuchliste des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).²⁶⁹ Zum Zeitpunkt des Forschungsbeginns war die aktuellste Schulbuchliste jene für das Schuljahr 2012/13. Die Lehrwerke für den Deutschunterricht der Oberstufe sind in jener Liste thematisch in „Deutsch-Lesen“, „Deutsch-Literaturkunde“, „Deutsch-Sprachlehre“, „Deutsch-Sprachlehre Zusatz“ und „Deutsch-Wörterbücher“²⁷⁰ gegliedert. Aus dem oben erläuterten Grunde des bisher bestehenden Forschungsdesiderats im Bereich Sprachlehre wurden all jene angeführten Lehrwerke, die zu vollständigen Reihen zählen, aus dieser Sektion ausgewählt.

Insgesamt sind dies sechs vollständige Serien.²⁷¹

AS1	<i>Aktion Sprache 1</i>
AS2	<i>Aktion Sprache 2</i>
AS3	<i>Aktion Sprache 3/4</i>
DS1	<i>das SPRACHBUCH 1</i>
DS2	<i>das SPRACHBUCH 2</i>
DS3	<i>das SPRACHBUCH 3 bis zur Matura</i>

²⁶⁹ Vgl. BMUKK: Schulbuchliste AHS Unterstufe und Oberstufe 2012/2013, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21741/1213sbl_1000.pdf.

²⁷⁰ Schulbuchliste, S. 155- 157.

²⁷¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden diese mit entsprechenden Kürzeln versehen. Es gilt zu bedenken, dass vier von sechs Reihen beim letzten Lehrwerk der Reihe die 11. und 12. Schulstufe zusammenziehen, die Abkürzung aber trotzdem nicht 3/4 ist, sondern 3. Die Reihe *Gestalten und Verstehen* sieht das letzte Buch der Reihe für die 11. Schulstufe vor (vgl. www.oebv.at), während *Mehr als Deutsch* ein eigenes Buch für die 12. vorgesehen hat.

GV1	<i>Gestalten und Verstehen 1</i>
GV2	<i>Gestalten und Verstehen 2</i>
GV3	<i>Gestalten und Verstehen 3</i>
KD1	<i>klar_Deutsch 5</i>
KD2	<i>klar_Deutsch 6</i>
KD3	<i>klar_Deutsch 7/8</i>
MD1	<i>Mehr als Deutsch 1</i>
MD2	<i>Mehr als Deutsch 2</i>
MD3	<i>Mehr als Deutsch 3</i>
MD4	<i>Mehr als Deutsch 4</i>
SR1	<i>Sprachräume 1</i>
SR2	<i>Sprachräume 2</i>
SR3	<i>Sprachräume 3</i>

Abb. 2 Analyisierte Serien

Zusätzlich stehen im Bereich Deutsch-Sprachlehre weitere zwei Lehrwerke, die nicht berücksichtigt wurden. Für die Serie *das Sprachbuch* ist auch ein *Übungsband Rechtschreiben und Grammatik* angeführt, welcher nicht mit einbezogen wurde. Die Auflistung in diesem Bereich ist ungewöhnlich, da im Bereich „Deutsch-Sprachlehre Zusatz“ Übungsbände der Serien *Aktion Sprache*, sowie *Sprachräume* angegeben werden und der *Übungsband Rechtschreiben und Grammatik* besser in diese Sektion zu passen scheint. Ein weiteres Lehrwerk, welches nicht berücksichtigt wird, ist *Sprachbausteine 4 für den Deutschunterricht*. Es ist zwar für die AHS approbiert, die drei Vorgängermodelle stehen allerdings nicht auf der Schulbuchliste für die AHS. Auf der Homepage des Verlags wird darauf hingewiesen, dass die Bände 1 bis 3 aus einer anderen Liste, etwa jener für Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten, bestellt werden können, so dies seitens einer

AHS gewünscht sei.²⁷² Für bessere Vergleichbarkeit werden diese beiden Lehrwerke somit in der Analyse nicht berücksichtigt.

²⁷² <http://www.verlaghpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/technische-lehranstalten/deutsch/sprachbausteine-fuer-den-deutschunterricht/produkt/8132/>, 23. März 2013.

6. Frequenzanalyse

6.1. Beschreibung der Analyseeinheiten

Dieses Kapitel dient dazu, die quantitative Analyse sichtbar und nachvollziehbar zu machen.

In der Frequenzanalyse wird erfasst wie viele transkulturelle, beziehungsweise deutsche Texte es in allen approbierten Deutschsprachbüchern der Oberstufe des Schuljahres 2012/13 gibt. Was die inhaltliche Beschaffenheit angeht, wurden dafür transkulturelle Texte gesucht, die den im theoretischen Teil erläuterten Überlegungen entsprechen. Um auf Wintersteiners eingangs besprochene Definition zurückzukommen wurden also Texte ausgewählt die entweder

- von ethnischen Minderheiten stammen
- Texte der Migration darstellen
- aus den nichtdeutschsprachigen Nachbarländern Österreichs stammen
- Texte der neuen Weltliteratur darstellen sowie
- postkoloniale Literaturen²⁷³

Es ist dabei durchaus möglich, dass auch Texte, die auf Deutsch verfasst wurden, mit aufgenommen werden, wenn es sich etwa um Beiträge zweisprachiger Autor_innen handelt, die auf Deutsch schreiben.²⁷⁴ Keinesfalls, das sei angemerkt, wird diese Form der Kategorisierung jedoch als wertend angesehen. Vielmehr soll gezeigt werden, zu welchen Teilen Texte, die nicht der Haltung von ‚ausschließlich deutsche Texte von erstsprachlich Deutschsprachigen in Deutschsprachbüchern‘ angehören, vorhanden sind. Um dies zu erreichen ist eine gewisse Form der Kategorisierung notwendig. Dies heißt aber nicht, wie das gesamte Theoriekapitel auch unterstrichen haben sollte, dass damit eine Beurteilung einhergeht.

Um zu illustrieren, welche Art von Beispielen gemeint ist, sei im Folgenden mit Anker- und Ausschlussbeispielen gezeigt, welche Texte sich eignen.

²⁷³ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 10.

²⁷⁴ Ein weiterer Fall eines genuin deutschsprachigen Textes, der allerdings eine postkoloniale Perspektive einnimmt, ist *Der Papalagi*, vgl. AS2, S. 12-13.

Ankerbeispiel:	Engel des Vergessens – Maja Haderlap (26 Zeilen) ²⁷⁵
Ausschlussbeispiel:	Idylle mit ertrinkendem Hund – Michael Köhlmeier (23 Zeilen) ²⁷⁶

Abb. 3 Ankerbsp. Transkultureller Text

Maja Haderlap ist Kärntner Slowenin, die sowohl auf Slowenisch als auch auf Deutsch schreibt. Im Jahr 2011 gewann sie den Ingeborg-Bachmann-Preis. Ihr Roman *Engel des Vergessens* wurde auf Deutsch verfasst. Im Bereich Lyrik veröffentlicht sie auf Deutsch und Slowenisch.²⁷⁷ Als autochthone Volksgruppe sind die Kärntner Slowenen in Österreich als ethnische Minderheit anzusehen. Somit ist gerechtfertigt, diesen Textauszug in die Analyse aufzunehmen. Michael Köhlmeiers Erstsprache ist Deutsch, er veröffentlicht auf Deutsch. Daher sind Texte Köhlmeiers für die vorliegende Arbeit nicht als Beispiel geeignet.

Beim überwiegenden Anteil der ausgewählten Texte handelt es sich um Übersetzungen, die in den vorliegenden Lehrwerken auf Deutsch präsentiert werden. Ausnahmen sind vorhanden, da in wenigen Fällen auch die Originalsprachen berücksichtigt und gedruckt werden. Ein Beispiel dafür sind etwa fünf Gedichte, die sowohl in ihren Originalsprachen Slowenisch, Tschechisch, Kroatisch, Burgenland-Ungarisch und Romani, sowie auch auf Deutsch aufscheinen.²⁷⁸ Ein weiteres auffälliges Beispiel sind etwa Songtexte, die im Original belassen wurden, wie etwa ein Rap von Eminem, der sowohl auf Englisch als auch in der Übersetzung der Schulbuchverfasser auf Deutsch abgedruckt ist.²⁷⁹

Was das allgemeine Kodierschema betrifft, werden ausschließlich literarische, fiktionale Texte betrachtet. Nichtfiktionale Texte wurden nicht in die Analyse mit aufgenommen. Der Entschluss dafür liegt in den bereits geschilderten Thesen Wintersteiners und den Erkenntnissen Kaspar H. Spinners zum literarischen Lernen begründet. Letztere besagen, „dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen.“²⁸⁰ Der Aufbau von Lesekompetenz ist für den Deutschunterricht ebenso wichtig, jedoch soll hier die Literaturkompetenz im Analysezentrum sein. Die große Wirkmächtigkeit von Literatur haben Abraham und Kepser zusammengefasst:

²⁷⁵ AS1, S. 129.

²⁷⁶ AS1, S. 124.

²⁷⁷ <http://bachmannpreis.eu/de/information/3713>, 20. Mai 2013.

²⁷⁸ Vgl. *Sprachräume* 2, S. 88 – 91.

²⁷⁹ Vgl. *Aktion Sprache* 1, S. 152 – 153.

²⁸⁰ Spinner (2006), S. 6.

Literatur *kann* den Einzelnen kognitiv, sozial oder emotional entlasten, Ich-Entwicklung unterstützen oder zur Übernahme von Fremdperspektiven befähigen, also **Individuation** befördern. Sie *kann* kollektiven ästhetischen Genuss bieten und zur Auseinandersetzung mit Werten und Normen in der Gruppe führen, also **Sozialisation** befördern. Sie *kann* einen Beitrag zur kulturellen Kohärenzbildung leisten, also **Enkulturation** befördern [...].²⁸¹

Beispiele für nichtfiktionale Ausschlusstexte wären etwa Essays oder Dankesreden. Die Auffassung, was einen literarischen Text ausmacht, ist hierbei bewusst breit gefasst. Im Sinne einer Änderung des Deutschunterrichts hin zu mehr Offenheit was die Erstsprachen von Texten betrifft, ist auch eine Öffnung im Gattungsbereich erstrebenswert. Daher wurden nicht nur klassische Gattungsformen wie Lyrik, Epik und Drama gezählt, sondern auch Comics und Songtexte als literarische Texte betrachtet und in die Analyse aufgenommen. Gerade die Öffnung des Unterrichts für den Bildbegriff ist wesentlich, wenn er sich der Didaktikerin Paefgen zufolge auch „immer nur in Ansätzen aber nicht auf breiter Ebene durchsetzen [konnte]“²⁸².

Ankerbeispiel:	Dshamilja – Tschingis Aitmatov (129 Zeilen) ²⁸³
Ausschlussbeispiel:	Panda-Nachwuchs in Schönbrunn – Zeitungsartikel: Österreich (46 Zeilen) ²⁸⁴

Abb. 4 Ankerbsp. literar., fikt. Text

Das Beispiel illustriert die Vorgehensweise. *Dshamilja*, ein Roman von Tschingis Aitmatov, ist ein literarischer, fiktionaler Text. Der Zeitungsartikel über Pandabärennachwuchs entspricht den geschilderten Kriterien jedoch nicht.

Zur Frage der Textauswahl war bei der Kategorisierung der Primärtexte in vielen Fällen vorab bekannt, in welcher Erstsprache Texte verfasst wurden. Gestützt durch das Studium der Deutschen Philologie war beispielsweise klar, dass Texte von Arthur Schnitzler oder Peter Handke ursprünglich auf Deutsch verfasst worden sind. In unklaren Fällen wurden Autorenlexika hinzugezogen oder Verlagshomepages, beziehungsweise Websites der Autor_innen konsultiert.²⁸⁵ Textquellenverzeichnisse in den Schulbüchern selbst waren

²⁸¹ Abraham/Kepser (2009), S. 53.

²⁸² Paefgen (2006), S. 160 – 161.

²⁸³ AS1, S. 107 – 108.

²⁸⁴ KD1, S. 151.

²⁸⁵ Ein Beispiel dafür ist Zoran Drvenkar, der in Kroatien geboren ist, auf Deutsch schreibt und über sein Kroatisch angibt: „Mein Vater ist Kroat, meine Mutter Serbin, jetzt leben sie in Kroatien, doch der Kontakt ist nicht sehr intensiv und so

ebenfalls von größter Wichtigkeit, wenn auch festgestellt werden muss, dass nicht in allen sechs Lehrwerksserien zusammenfassende Textquellenverzeichnisse verwendet werden. In zwei von sechs Serien²⁸⁶ wurde auf ein Quellenverzeichnis am Ende verzichtet, jedoch stattdessen bei jedem verwendeten Primärtext einzeln die Quelle zitiert.

Für eine präzise Analyse ist laut Mayring eine Beschreibung der Analyseeinheiten wesentlich. Drei zu beschreibende Analyseeinheiten werden von ihm gefordert:

- Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.²⁸⁷

Im folgenden Abschnitt werden die ersten beiden Einheiten definiert, wobei die Auswertungseinheit nicht näher besprochen wird, da es sich um eine reine Frequenzanalyse handelt und sich die Zahlen nicht ändern, sollte eine neue Reihenfolge zur Überprüfung gewählt werden.

6.1.1. Kodiereinheit

Die Länge der ausgewählten Primärtexte aus den vorliegenden Deutschsprachbüchern muss mindestens zwei Zeilen betragen, damit die Texte gezählt werden können, wobei unter ‚Zeile‘ eine spaltenlange Zeile zu verstehen ist.

Ankerbeispiel:	Spaghetti für zwei – Federica de Cesco (181 Zeilen) ²⁸⁸
Ausschlussbeispiel:	Akt ohne Worte – Samuel Beckett (1 Zeile) ²⁸⁹

Abb. 5 Kodiereinheit Quant. Analyse

Der Text von Federica de Cesco ist 181 Zeilen lang, während es sich bei dem Auszug aus Becketts Werk um eine Zeile handelt. Somit zählt ersterer als gültig und letzterer nicht. Eine

habe ich mein serbokroatisch [sic] verlernt. Ich verstehe es zwar, kann aber nicht schnell reagieren, die Worte fehlen.“, <http://www.drvenkar.de/autor/index.html>, 28. Mai 2013.

²⁸⁶ Dabei handelt es sich um *klar_Deutsch* und *Mehr als Deutsch*.

²⁸⁷ Mayring (2010), S. 59.

²⁸⁸ AS1, S. 26 – 28.

²⁸⁹ SR1, S. 131.

Besonderheit ergibt sich bei Comics, da eine Sprechblasenzeile kürzer ist als eine Langzeile im Buch. Um die Zählweise anzupassen, wurde daher eine ganze Comiczeile als Halbzeile für die hier verwendete Zählweise erfasst.²⁹⁰

Weiters werden die bloße Nennung von Texten, Autor_innen oder Verweise auf Werke und Verfasser_innen nicht berücksichtigt. Ein Ausschlussbeispiel dafür findet sich, wenn etwa die Inhaltsangabe von John Steinbecks Drama *Of Mice and Men* abgedruckt wird, aber der Originaltext nicht.²⁹¹

6.1.2. Kontexteinheit

Die Kontexteinheit wurde nicht nach oben hin begrenzt, da für Deutschsprachbücher allein durch ihre Konzeption maßvolle Länge im Druck vorgesehen ist. Im Vergleich zu Lesebüchern, bei denen Textauszüge auch mehrere Seiten umfassen, hält sich die Länge der Textauszüge in Deutschsprachbüchern ohnedies in den meisten Fällen in Grenzen. Einige Ausnahmen bestätigen die Regel:

Ankerbeispiel:	Lammkeule – Roald Dahl (219 Zeilen) ²⁹²
-----------------------	--

Abb. 6 Kontexteinheit Quant. Analyse

Die Kurzgeschichte von Roald Dahl ist eine der wenigen Ausnahmen, die sich über mehrere, nämlich sieben Seiten, erstreckt.

6.2. Auswertung der Ergebnisse

Um eine breitere Perspektive zu erlangen, wird weiters eruiert, wie es um die Verteilung zwischen europäischen und nichteuropäischen Texten bestellt ist und wie viele deutschsprachige Texte eigentlich im Vergleich in den betrachteten Sprachbüchern publiziert wurden. Mit drei Schwerpunktsetzungen wird versucht, mittels Frequenzanalysen zu einem aussagekräftigen Ergebnis zu gelangen.

²⁹⁰ Das heißt bei Art Spiegelmans Comic *Maus*, das in AS3, S. 129 – 130 abgedruckt ist, und dessen Abdruck 74 Sprechblasenzeilen umfasst, wird die Hälfte gezählt, also 37. Auf diese Weise kann das Comic mit anderen Texten fair verglichen werden.

²⁹¹ Vgl. DS1, S. 68 – 69.

²⁹² DS3, S. 184 – 190.

6.2.1. Anteil transkultureller Texte in allen Serien

Die Anzahl der transkulturellen Texte unterscheidet sich in den analysierten Serien frappant. Die meisten Texte finden sich in den Serien *Aktion Sprache* und *Sprachräume*. Erstere Serie weist 53 Texte auf, während in letzterer 27 Beispiele für transkulturelle Literatur zu finden sind. Die restlichen vier Serien sind mit lediglich 9 Texten (*Das Sprachbuch*), weiteren 9 Texten (*Gestalten und Verstehen*), 8 (*klar_Deutsch*) und 3 Texten (*Mehr als Deutsch*) deutlich weniger stark vertreten. Die Reihung ist ähnlich, wenn die Zeilen anstatt der bloßen Zahl der Texte selbst berücksichtigt werden. Lediglich *Gestalten und Verstehen* und *klar_Deutsch* tauschen die Plätze in der Reihung, da in *klar_Deutsch* längere transkulturelle Texte verwendet werden.

Serie	Anzahl transkultureller Texte Zahl (Zeilen)
<i>Aktion Sprache</i>	53 (2972)
<i>Sprachräume</i>	27 (1165)
<i>das Sprachbuch</i>	9 (555)
<i>Gestalten und Verstehen</i>	8 (486)
<i>klar_Deutsch</i>	9 (365)
<i>Mehr als Deutsch</i>	4 (79)

Abb. 7 Zahlen Transkulturelle Texte

Da lediglich bei den zwei höchsten Ergebnissen aussagekräftige Schlüsse gezogen werden können, lässt sich hier noch feststellen, dass in der *Aktion Sprache* Reihe, vergleicht man die Teile, im ersten Band die meisten transkulturellen Texte vorkommen – es sind 32 von 53 in dieser Serie, während in der Serie *Sprachräume* der dritte Band für die siebte und achte Klasse die meisten Texte der Serie aufweist – 12 von 27. Auffällig scheint hierbei nur, dass *Aktion Sprache 1* das neueste aller analysierten Deutschsprachbücher ist.²⁹³ Es darf gehofft werden, dass der große Anteil an transkulturellen Texten sich auch in der Überarbeitung der

²⁹³ De facto lautet der neue, vollständige Titel *Aktion Sprache Neu 1*. Auf der Verlagshomepage finden sich noch keine Informationen bezüglich der Überarbeitung von Teil 2 und 3.

folgenden Teile niederschlägt, ob in weiteren, neu bearbeiteten *Aktion Sprache* Bänden oder anderen Serien.

Die Summe aller transkulturellen Texte in den betrachteten Deutschbuchserien ist 110. In Zeilen gesehen sind dies 5622 Zeilen. Angesichts der Existenz eines Unterrichtsprinzips ‚Interkulturelles Lernen‘ verwundert diese geringe Zahl doch beträchtlich, da angenommen werden könnte, es fänden sich mehr Texte abseits der ausschließlichen Deutschsprachigkeit. Ohne Vergleichszahlen ist ein Fazit allerdings wenig hilfreich, daher wird im nächsten Kapitel der Anteil der deutschsprachigen Texte in den Fokus genommen.

6.2.2. Anteil deutschsprachiger Texte

Wie schon angesichts der relativ geringen Anzahl von 110 transkulturellen Texten in insgesamt 19 Lehrwerken zu vermuten ist, fällt der Anteil der ausschließlich deutschsprachigen Texte weitaus höher aus. Hier werden selbstverständlich wieder nur literarische, fiktionale Texte berücksichtigt. In einer Gegenüberstellung der transkulturellen und genuin deutschsprachigen Texte zeigt sich die Diskrepanz klar.

Serie	Anzahl genuin deutschsprachiger Texte	Anzahl transkultureller Texte	Summe literarischer, fiktionaler Texte
<i>Aktion Sprache</i>	151 (74%)	53 (26%)	204
<i>Sprachräume</i>	159 (86%)	27 (14%)	186
<i>das Sprachbuch</i>	92 (91%)	9 (9%)	101
<i>klar_Deutsch</i>	184 (95%)	9 (5%)	193
<i>Gestalten und Verstehen</i>	140 (96%)	8 (4%)	148
<i>Mehr als Deutsch</i>	114 (97%)	4 (3%)	118

Abb. 8 Tabelle Gesamtübersicht Quant.

Zum Vergleich wurden nicht nur die Zahlen selbst, sondern auch die prozentuellen Werte berücksichtigt. So ist noch offensichtlicher, was schon die Zahlen zeigen: genuin deutschsprachige Texte überwiegen in allen analysierten Sprachbuchserien ganz eindeutig mit mehr oder weniger starken Tendenzen. In *Aktion Sprache* und *Sprachräume* wird die Relevanz von Literaturen, die nicht aus dem eigenen kulturellen Raum stammen noch am ehesten berücksichtigt, wobei auch hier die Prozentzahlen mit 74 Prozent und 86 Prozent hoch sind. Das Resultat für die anderen vier analysierten Serien liegt jenseits der 90 Prozent Marke. Damit ist das Urteil von Abraham und Kepser, die die mangelnde Weltoffenheit des Deutschunterrichts kritisieren, eindeutig bestätigt.²⁹⁴ Es kann klar gezeigt werden, dass deutschsprachigen Texten in den Sprachbuchserien der Oberstufe der Vorzug gegeben wird. Abgesehen von der Serie *das Sprachbuch*, welche auch, was die Summe aller literarischen Texte betrifft, mit 101 Texten die geringste Textanzahl besitzt, weisen alle betrachteten Deutschsprachbuchserien über 100 genuin deutschsprachige Texte auf. Eine auffällige Zahl ist auch die Anzahl der gesamten Texte für *Mehr als Deutsch*. Zwar besteht die Serie im Gegensatz zu allen anderen Serien, die drei Bände aufweisen, aus vier Bänden, doch die Gesamtanzahl ist insgesamt mit 118 Texten die zweitniedrigste nach der Serie *das Sprachbuch*.

Die prozentuellen Gesamtwerte machen das Ergebnis noch deutlicher. Insgesamt sind in allen sechs analysierten Serien 88 Prozent der literarischen, fiktionalen Texte genuin deutschsprachig. Lediglich 12 Prozent der literarischen, fiktionalen Texte sind transkultureller Art. Letzteres Ergebnis ist insbesondere den Reihen *Aktion Sprache* und *Sprachräume* geschuldet, welche mit 26 Prozent und 14 Prozent die höchsten Werte an transkulturellen Texten aufweisen.

Nun könnte eingewendet werden, dass diese Erkenntnis angesichts der Existenz von Lesebüchern oder Handbüchern zur Literaturkunde zu wenig aussagt, da diese Materialien unter Umständen eine höhere Anzahl transkultureller Texte beinhalten und so die Vielfältigkeit in die Deutschstunde bringen, die die Sprachbücher vermissen lassen. Wie jedoch von Wintersteiner gezeigt wurde²⁹⁵, ist das weder für Lesebücher, noch für Handbücher zur Literaturkunde der Fall.

²⁹⁴ Vgl. Abraham/Kepser (2009), S. 35.

²⁹⁵ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 78 – 82.

Die gängigen Literaturkunde-Bücher [...] sind ausschließlich als Geschichte der *deutschsprachigen Literatur* konzipiert. Und wenn, wie in wenigstens einer neuen Literaturkunde, Interkulturalität eine Rolle spielt, stößt man auf eine weitere Merkwürdigkeit. Es scheint für die Autoren weitaus einfacher zu sein, die Perspektive der großen Weltliteratur zu akzeptieren, als die der *Kleinen Literaturen* in unserer unmittelbaren Umgebung, sei es die der nationalen Minderheiten, der MigrantInnen oder die der nicht-deutschsprachigen Nachbarländer.²⁹⁶

Das Fazit für den Bereich der AHS Sekundarstufe II fällt also somit sowohl für Sprachbücher als auch für Lesebücher und Literaturkunde nicht zugunsten transkultureller Texte aus. Wie zu erwarten war und gezeigt werden konnte, ist der quantitative Anteil transkultureller Texte insgesamt deutlich geringer als der quantitative Anteil genuin deutschsprachiger Texte.

6.2.3. Anteil europäischer/außereuropäischer transkultureller Texte

Die Unterscheidung, was einen europäischen oder außereuropäischen Text ausmacht, ist nicht immer ganz eindeutig und muss daher eingehender besprochen werden²⁹⁷; schließlich ist Migration ein Aspekt, der für transkulturelle Texte von größter Wichtigkeit ist. In diesem Kapitel ist von Interesse, wie nah transkulturelle Texte an der eigenen kulturellen und geografischen Herkunft angesiedelt sind.

Wie soll nun vorgegangen werden bei Autor_innen, die etwa aus den USA nach Europa auswandern? Auch Autor_innen sind Migrant_innen. Da aber für eine Frequenzanalyse eine Form der Zuweisung unabdinglich ist, um Zahlen zu erlangen, wurden die Biografien der Autor_innen herangezogen und der Entstehungszeitpunkt der Werke berücksichtigt, weil davon ausgegangen werden kann, dass kulturelles Umfeld sich prägend auf die Texte selbst auswirkt. Die Problematik einer solch strikten Vorgehensweise zeigt sich besonders am Beispiel Orhan Pamuks, der in Istanbul lebt und schreibt, einer Metropole, die zwischen zwei Kontinenten liegt. Zählt Pamuks Œuvre nun zu Europa oder Asien? Da diese Frage kaum sinnvoll geklärt werden kann, wird Pamuks Text von der Analyse ausgenommen.

²⁹⁶ Wintersteiner (2006), S. 80.

²⁹⁷ Mit dem Terminus ‚außereuropäisch‘ ist einzig und allein die geografische Distanz gemeint. Da die Bezeichnung ‚nichteuropäisch‘ eine unangebrachte Wertigkeit beinhaltet, wurde auf die Verwendung dieser verzichtet.

Das Ergebnis der Auswertung zeigt 40 außereuropäische Texte und 69 europäische Texte bei einer Gesamtanzahl von 110 transkulturellen Texten.²⁹⁸ Von diesen 40 außereuropäischen Texten sind 22, also etwas mehr als die Hälfte, im Original in Englisch erschienen, wobei die Autor_innen sowohl in den USA, Kanada und in Neuseeland ihre Werke verfassten. Zwar ist die Zahl von 40 Texten zu gering, um von allgemeinen Tendenzen sprechen zu können, jedoch verwundert es kaum, dass 22 Texte aus dem englischsprachigen außereuropäischen Raum stammen. Dies spiegelt den Buchhandel durchaus wider, da die dort beliebten übersetzten Belletristikwerke ebenfalls „häufig aus dem anglo-amerikanischen Kulturkreis“²⁹⁹ kommen.

Bei den europäischen Texten sind besonders fünf Gedichte hervorzuheben, die aus den in Österreich vorhandenen Minderheitensprachen Slowenisch, Kroatisch, Tschechisch, Ungarisch und Romani stammen. Diese lyrischen Texte, die in *Sprachräume 2* erschienen und in Deutsch sowie ihren Originalsprachen gedruckt sind, unterstreichen besonders die von Wintersteiner geforderte Berücksichtigung der kleinen Literaturen.

²⁹⁸ Orhan Pamuks Text wurde aus den angegebenen Gründen ausgenommen.

²⁹⁹ Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Übersetzungen lesen und schreiben. In: Praxis Deutsch 212 (2008), S. 6.

7. Qualitative Inhaltsanalyse

7.1. Erstellung und Beschreibung der Kategorien

Der zweite Teil der zweiten Forschungsfrage soll im Folgenden beantwortet werden. Welchen qualitativen Stellenwert haben transkulturelle Texte in den approbierten Deutschsprachbüchern? Grundlage des in diesem Kapitel betrachteten Datenmaterials sind die zuvor ausgewählten, transkulturellen Texte, die mit Hilfe der Frequenzanalyse aus den Deutschsprachbüchern extrahiert wurden. Die Texte selbst wurden in der Frequenzanalyse beleuchtet. In diesem Kapitel liegt der Fokus auf den didaktischen Zielen, die mit der Verwendung transkultureller Texte im Deutschunterricht erreicht werden sollen. Worauf zielen die Arbeitsaufträge und die den Lernenden dargebrachten Informationen zu den Texten ab? Gibt es einen allgemeinen Tenor innerhalb der Serien? Die Art der Arbeitsaufträge und die Kontextualisierungen derselben stehen im Zentrum der Betrachtung.

Für die schulische Auseinandersetzung mit Literatur existieren fachwissenschaftliche Zweifel an gängigen didaktischen, hermeneutischen Zugängen. Förster streicht heraus, dass Fachwissenschaft und Didaktik hier häufig konträre Positionen vertreten, wenn die Fachwissenschaft sich gegen „das kulturtragende Bild der Literatur als Sinnangebot und sein theoretisches Fundament, die Hermeneutik, und deren Fixpunkte – Botschaft der Literatur, Autorität des Autors, Wirklichkeitsbezug des Themas, Perspektive der Darstellung“³⁰⁰ stellt. Diese Positionierung ist insofern problematisch, als Fachdidaktiker_innen auch Fachwissenschaftler_innen sind. Mit dem Wissen um den Umstand, dass andere Theorien und Zugänge wie Dekonstruktion, die sprachskeptisch an Texte herantritt oder Diskursanalyse, die etwa Sekundärliteratur zu einem Text in den Unterricht bringen könnte³⁰¹, eine Annäherung an Texte ermöglichen, sollten also auch andere Zugänge abseits der hermeneutischen möglich sein.

In allen folgenden Äußerungen, die sich auf die qualitative Analyse beziehen, wird die im Anhang hinzugefügte Tabelle verwendet. Jeder Text wurde in dieser gekennzeichnet mit

³⁰⁰ Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 231.

³⁰¹ Vgl. Förster (2002), 241 – 244.

einer Nummer, der Serie und dem Band, in dem er erscheint, dem Titel, dem oder der Verfasser_in, der Seite auf der er abgedruckt ist, sowie den Kategorien, die ihm zugeordnet wurden. Im Folgenden wird nach dem Muster „AS1 (10)“ zitiert, was bedeutet, dass der mit der Nummer 10 versehene Text aus der Serie *Aktion Sprache 1* gemeint ist – in diesem Fall handelt es sich beispielsweise um einen Auszug aus *Der lange, dunkle Fünfuhrtee der Seele* von Douglas Adams.

Als Kodiereinheit, also kleinster Textbestandteil, gilt jeglicher Arbeitsauftrag und jegliche Kontextualisierung, also jede zusätzliche Information über die beziehungsweise zu den Primärtexten. Für die Kontexteinheit gilt dasselbe Prinzip. Es gibt also keine Einschränkung bezüglich der Länge der Arbeitsaufträge. Zwei Ankerbeispiele illustrieren dies. Beide Ankerbeispiele sind gültig:

Ankerbeispiel 1:	a) <i>Aus welcher Stimmung und in welcher Jahreszeit könnte dieses Gedicht entstanden sein?</i> b) <i>Erklären Sie, inwiefern die Behauptung stimmen könnte, Komponisten seien „Schüler zwitschernder Vögel“.</i> c) <i>Das Gedicht setzt stark auf die Musikalität der Sprache; tragen Sie es auf Burgenlandkroatisch/Deutsch vor.</i> d) <i>Dichten Sie in Ihrer Muttersprache/einer ihrer Muttersprachen ein Gedicht zum Thema „Sommerabend“, „Meeresstrand“, „Spaziergang auf dem Eis“..., das eine Kombination von Lautgedicht und „Text“ enthält.</i> e) <i>Eines der berühmtesten Naturgedichte der österreichischen Literatur ist Walther von der Vogelweides „Under der linden“. Lesen Sie dieses Gedicht [...] und vergleichen Sie es inhaltlich mit dem Text Csenars.³⁰²</i>
Ankerbeispiel 2:	<i>Schreib die Nominalisierungen ins Heft!³⁰³</i>

Abb. 9 Ankerbsp. Kontexteinheit

Beide Ankerbeispiele verlangen von den Schüler_innen Auseinandersetzung mit dem Primärtext. Beide gelten daher auch als zulässig. Nicht nur die Länge der Aufträge, sondern

³⁰² SR2 (92).

³⁰³ GV2 (69).

auch die Anredeform fällt als erster Unterschied schon ins Auge – während *Sprachräume* die Schüler_in im formellen Sie anspricht, verwendet *Gestalten und Verstehen* das Du.

Einige wenige Beispiele wenden sich nicht mit einem konkreten Arbeitsauftrag an die Lernenden, liefern aber beispielsweise historische Hintergrundinformation zum Primärtext, informieren oder dienen der Illustration, etwa ein Text, der zeigt, was ein auktorialer Erzähler ist³⁰⁴. Auch diese Texte wurden berücksichtigt. In induktiver Herangehensweise, nach Mayrings Vorgaben, wurden so 11 Kategorien aus den Arbeitsaufträgen und Primärtexten herausgefiltert. „Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar.“³⁰⁵, so Mayring.

Die Texte wurden³⁰⁶ danach den Kategorien zugeordnet. Wie von Mayring gefordert, fand anschließend eine Rücküberprüfung statt und gegebenenfalls wurden Kategorien angepasst. Es stellte sich am Beginn der Analyse die Frage, ob Texte, die mit keinem konkreten Arbeitsauftrag verknüpft sind, einer genaueren Betrachtung überhaupt unterzogen werden sollten und nicht vielmehr außen vor gelassen werden könnten. Da jedoch auch die Illustration von sprachlichen Auffälligkeiten, etwa narratologischen Begriffen, ihren berechtigten Platz in einem Deutschsprachbuch hat, und weiters auch die Deutschlehrer_innen angehalten sind, eigene Fragen zu Primärtexten an die Lernenden zu stellen, wurden auch Texte ohne konkrete Arbeitsaufträge berücksichtigt. Folgende Kategorien konnten herausgefiltert werden:

Code	Kategorie	Erklärung
K1	Sprachreflexion	Orthografie, Grammatik, Varietäten, Kommunikation
K2	Literaturreflexion	Interpretation des Gelesenen
K3	Erfahrungswelt der SuS	Anknüpfung an Erfahrungen der Schüler_innen
K4	Autor_inneninformation	Weitere biografische Informationen zu Autor_innen
K5	Werkbeschreibung	Beschreibung des Werks, aus dem der Auszug stammt oder Beschreibung des Gesamtwerks

³⁰⁴ Vgl. AS3 (57).

³⁰⁵ Mayring (2010), S. 49.

³⁰⁶ Dies ist auch in der im Anhang vorzufindenden Tabelle b ersichtlich.

K6	Geografische Verortung	Geografische Verortung von Autor_innen oder Werk
K7	Übersetzungsumstand	Erwähnung der Übersetzung
K8	Übersetzungsdarstellung	Konkrete Abbildung der Übersetzung
K9	Außertextuelle Bezüge	Verweis auf andere Texte, Verweis auf historische Ereignisse
K10	Rechercheaufträge	Auftrag zur weiteren Recherche

Abb. 10 Kategoriensystem

Manche Kategorien sind Informationskategorien etwa K4 und K6, andere Aktivierungskategorien, wie beispielsweise K3 und K10 – wenn auf die Erfahrungswelt der Schüler_innen Bezug genommen wird, beinhaltet das fast immer eine aktivierende, weiterführende Übung, die an das emotionale oder faktische Wissen der Schüler_innen anknüpft.

Selbstverständlich kann ein Beispiel mehreren Kategorien zugeordnet werden. Bei einem Drittel der Beispiele (genauer: 33) war nur eine Kategorie für die Zuordnung ausreichend. Allen anderen wurden zwei oder mehr Kategorien zugewiesen.

7.2. Auswertung der Kategorien

Die Auswertung der Ergebnisse beinhaltet Untersuchungen von Einzelbeispielen innerhalb der Kategorien. Es soll besprochen werden, auf welche Weise die Primärtexte in die Serien eingebettet sind. Um die Anschaulichkeit der Darstellung zu erhöhen, werden die Arbeitsaufträge und Informationen zum Text direkt zitiert.³⁰⁷ Auch ist noch zu sagen, dass viele Beispiele in mehrere Kategorien fallen oder beispielsweise mehrere Einzelaufgaben zu Primärtexten gestellt werden, die verschiedenen Kategorien zuzuordnen sind.³⁰⁸ Die Textstellen selbst werden als Kürzel zitiert. Im Anhang findet sich die entsprechende Liste.

³⁰⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die Arbeitsaufträge im Zitat vereinheitlicht. Nummerierungen werden weggelassen. Kursiv gedrucktes wird als normal gedruckt wiedergegeben. Fett gedrucktes wird auch im Zitat fett gedruckt, außer das ganze Zitat ist im Original fett gedruckt, was beispielsweise in *Aktion Sprache 1* häufiger der Fall ist.

³⁰⁸ Vgl. AS1 (17).

7.2.1. Sprachreflexion

„Sprachreflexion“ schließt Aufgaben und Inhalte zu Orthografie, Grammatik, Varietäten und Kommunikation mit ein. Laut Lehrplan ist Sprachreflexion von der 5. bis zur 8. Klasse ein Thema. „Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel, [...]“³⁰⁹ Weiters heißt es, „Sprachreflexion ist aber auch als Basis für Textinterpretation zu verstehen und als solche Bestandteil literarischer Bildung.“³¹⁰ Die Lernenden werden befähigt, „Situationen der Sprachaufmerksamkeit [...] zu nützen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können.“³¹¹

In den einzelnen Serien finden sich verschiedenste Auslegungen von Aufgabenstellungen zur Sprachreflexion bei transkulturellen Texten. Ein qualitatives Vorgehen ermöglicht den Blick auf Einzelbeispiele. Aufgrund dessen werden besonders repräsentative Aufgabenstellungen zu transkulturellen Texten für die einzelnen Kategorien besprochen und durchleuchtet. Einerseits existieren klar umrissene Arbeitsaufträge zur Orthografie oder Grammatik, andererseits Aufgaben zu Kommunikationsfragestellungen – das Feld der Sprachreflexion ist ein breites.

Gestalten und Verstehen sticht etwa besonders hervor mit klaren, eindeutigen Arbeitsaufträgen, die einen analytischen Blick auf die Texte als sprachliches Material fordern und direkte Arbeit am Text, wie die folgenden zwei Beispiele illustrieren:

Unterstreiche im Text die direkten (wörtlichen) Reden! [...]
Übertrag die weiteren direkten Reden in indirekte!³¹²

Begründe die Beistrichsetzung im Text!
a) Beistrich bei Aufzählungen: blau unterstreichen
b) Beistrich zwischen Sätzen: rot unterstreichen³¹³

³⁰⁹ BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, 1. Juni 2013, S. 3.

³¹⁰ BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, 1. Juni 2013, S. 3.

³¹¹ BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, 1. Juni 2013, S. 3.

³¹² GV1 (64).

³¹³ GV1 (65).

Beide Übungen fordern direkte Auseinandersetzung mit dem Text, die sich nicht auf einen interpretativen Aspekt bezieht, sondern auf grammatikalische Fragen wie Umformung des Modus‘ für die indirekte Rede und Kommasetzung.

Bemerkenswert ist, wenn trotz des Umstandes, dass es sich um eine Übersetzung handelt, die Arbeitsaufträge auf die Analyse der deutschen Sprache abzielen, so etwa in einem Textausschnitt zu Stephen Kings *Das Mädchen*.³¹⁴ Weder im vorbereitenden Absatz auf den Text, noch in den Arbeitsaufgaben, die ihm folgen, wird der Übersetzungsumstand erwähnt, obwohl im einführenden Teil ein geografischer Hinweis gegeben wird („Appalachian Trail“³¹⁵). Lediglich aus den Namen der Protagonist_innen und den Zusatzinformationen, die der Primärtext bietet, lässt sich erschließen, dass der Plot in einem anderen kulturellen Raum angesiedelt sein könnte. Eine der Aufgaben zu dem Textausschnitt lautet: „Wie steigert King die Spannung? Beschreiben Sie seine Sprache! Welche Wortart ist maßgeblich an der Wirkung des Textes beteiligt?“³¹⁶ Die Übersetzung wird hier also entweder beabsichtigt als autochthoner Text angesehen, nicht thematisiert und wie ein originär deutschsprachiger behandelt oder der Arbeitsauftrag zeugt von Unreflektiertheit seitens des Verlages. Jedenfalls ist es unrichtig, hier von „seine[r] Sprache“ zu sprechen, da die Übersetzungsleistung auf diese Weise nicht gewürdigt wird. Wenn ein Stephen King Text auf Deutsch abgedruckt wird, handelt es sich auch um die Sprache des/der Übersetzers/Übersetzerin, der/die den Text von Englisch auf Deutsch übertragen hat.

Während im ersten Band der Reihe *Gestalten und Verstehen* Orthografie und Grammatik im Bereich Sprachreflexion stärker fokussiert werden³¹⁷, spielt in letzterem Kommunikation eine größere Rolle. Überlegungen zur Kommunikationsfunktion von sprachlichen Handlungen sollen seitens der Schüler_innen getätigt werden, wenn etwa eruiert werden soll, wie ein Missverständnis zwischen den Protagonist_innen eines Textes entsteht.

Die zuerst erwogenen Maßnahmen zur Rettung der Reisenden sind kommunikativer Art: Telefon – fernmündliche Information; Winken – Körpersprache; Warnfeuer – Signal. Der gefällte Baum wird nicht als Mitteilung verstanden, sondern als Sabotageakt.

Mit einer sprachlichen Äußerung „Die Brücke“ verweist der Indio auf ein Objekt, er macht aber keine Aussage über das Objekt.

³¹⁴ AS1 (17).

³¹⁵ AS1 (17).

³¹⁶ AS1 (17).

³¹⁷ Im ersten Band umfasst der Bereich „Rechtschreibung und Zeichensetzung“ 21 Seiten, während im dritten Band dafür 7 Seiten verwendet werden, vgl. GV1 und GV3.

Wie wirkt sich der Umstand auf das Geschehen aus?³¹⁸

Hier sind Lernende angehalten, die sprachliche Funktion der Interaktionen zu interpretieren und semiotische Überlegungen über sprachliche Zeichen anzustellen, was zwar ebenfalls in den Bereich Sprachreflexion fällt, aber einen gänzlich anderen Aspekt anspricht als die zuvor zitierten Stellen. Bis auf ein Beispiel³¹⁹ weisen alle transkulturellen Texte in der *Gestalten und Verstehen* Reihe sprachreflektierende Aufgaben auf.

Reflektierendes Herangehen an den Text und seinen Aufbau ist auch in *Das Sprachbuch* gefordert: „Schon in der Einleitung ist die bildhafte Ausdrucksweise des Häuptlings erkennbar. Weisen Sie dies an Beispielen nach.“³²⁰ Im Gegensatz zum Großteil der anderen transkulturellen Texte wird im Beispiel der Rede des Häuptlings Seattle die Transferleistung angesprochen.

Die Überlieferung der Rede, die Seattle in seinem indigenen Dialekt hielt, verdanken wir Henry Smith. Er gehörte zu den wenigen weißen Siedlerinnen und Siedlern, die sich bemühten, die Sprachen der indigenen amerikanischen Bevölkerung zu verstehen. Wie zuverlässig die Überlieferung wirklich ist, ist allerdings schwer zu beurteilen.³²¹

Wieder bleibt die Übersetzung an sich unerwähnt, doch zumindest wird hier der sprachliche Transfer nicht stillschweigend übergangen. Im Arbeitsauftrag danach werden Belege für die bildlastige Sprache des Häuptlings eingefordert. Vielmehr sollte wohl von der bildlastigen Sprache der Übersetzung gesprochen werden, da der Text schließlich schon zwei Übersetzungsschritte durchlaufen hat – von der indigenen Sprache des Redners wurde er ins Englische und danach ins Deutsche übersetzt.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass es manchen sprachreflexiven Aufgabenstellungen an der Differenzierung mangelt. Übersetzungen sind für eine Durchsetzung der transkulturellen Literaturdidaktik im Unterricht unverzichtbar. Wintersteiner nennt sie „notwendige Grundlage und wesentliche[n] Motor des internationalen und interkulturellen Literaturbetriebs“³²², aber die Thematisierung der Übersetzung muss stattfinden und die „Problematik von Übersetzen und Übersetzung [...] Thema und Lerngegenstand werden“³²³.

³¹⁸ GV3 (71).

³¹⁹ Vgl. GV3 (70).

³²⁰ DS3 (7).

³²¹ DS3 (7).

³²² Wintersteiner (2006), S. 187.

³²³ Wintersteiner (2006), S. 187.

7.2.2. Literaturreflexion

Literaturreflexion ist die in den Zuweisungen am häufigsten gebrauchte Kategorie mit 65 von 110 Beispielen, was schlüssig ist, denn unter Literaturreflexion ist jegliche Form des inhaltlichen Reflektierens über den literarischen Primärtext zu verstehen. Nachdem nur literarische Primärtexte ausgewählt wurden, ist die hohe Anzahl an Beispielen somit naheliegend.

Textarbeit im Sinne des Poststrukturalismus ist kognitive Arbeit an literarischen Gegenständen in ihrer sprachlichen, rhetorischen, diskursiven, im engeren Sinne ihrer poetischen und ästhetischen Verfasstheit [...]. Und Bildungsarbeit heißt, intensive Arbeit an der Sprachlichkeit literarischer Texte, der ständige Rückgriff auf den Wortlaut, der prüfende Blick auf die Formulierungsentscheidungen des Autors, die Untersuchung der literarischen Figuren, die sich dem Leser als Schemata objektiver Erkenntnis darstellen.³²⁴

Im Gegensatz zu Sprachreflexion beschreibt die Kategorie ‚Literaturreflexion‘ inhaltliche Arbeitsaufträge, die über offensichtliche systematische Sprachbeschreibungen und deren Wiedergabe hinausführen und einen interpretatorischen, sowie poststrukturalistischen Anspruch haben. Die Verankerung dieses Zugangs ist wesentlich für den Deutschunterricht und infolgedessen auch häufig in Arbeitsaufträgen vertreten. Im Folgenden wurden drei Beispiele für unterschiedliche Gattungen ausgesucht – Arbeitsaufträge zu einem Romanauszug, einem lyrischen Text und einem Comic.

In *Aktion Sprache 1* werden die Schüler_innen aufgefordert, einen transkulturellen Text zu interpretieren, der vor dem eigentlichen Titel noch mit der Überschrift „Unglückliche Liebe in Japan“ eingeleitet wird und ein Auszug aus dem Roman *Schnee im Frühling* ist. Dem Primärtext folgen drei Fragen:

Was für ein Mensch ist Kiyooki vermutlich? Was hält er von sich selbst? Welche Art von Gefühlen trauen Sie ihm zu?³²⁵

Hier sind die SchülerInnen angeregt, sich über die Motivation des Protagonisten, der im Einführungstext schon als „egoistisch[]“³²⁶ geschildert wird, klar zu werden. In den einleitenden Worten zum Primärtext wird schon vorweg genommen, dass sich der Protagonist „unsterblich in die ältere, sanfte aber eigenwillige Satoko“³²⁷ verliebt und „an

³²⁴ Förster (2002), S. 245.

³²⁵ AS1 (22).

³²⁶ AS1 (22).

³²⁷ AS1 (22).

dieser Liebe zwanzigjährig zugrunde [geht]“³²⁸. Auch ist der kulturelle Hintergrund des Romans durch die Überschrift und eine Kurzinformation zum Autor, der „spektakulär durch das Schwert Selbstmord beging“³²⁹ klar. Es fällt auf, dass kulturelle Belange im Arbeitsauftrag selbst nicht Thema sind. Das ganze Kapitel, in welches der besprochene Arbeitsauftrag eingebunden ist, entspricht in seiner Konzeption jedoch in hohem Maße Wintersteiners Forderung von der Überwindung der „Andersheit des Anderen“³³⁰. Betitelt mit „Wer liebt, hat recht“³³¹ spannt es einen breiten literarischen Bogen der Diversität von mittelalterlicher Liebeslyrik zu deutscher und englischer Gegenwartsliteratur, einem Kurzgeschichtenauszug über Homosexualität und einen Ausschnitt aus dem Roman *Dshamilja* des kirgisisch-russischen Autors Tschingis Aitmatow, zusätzlich betitelt mit „Die schönste Liebesgeschichte der Welt?“³³² Sowohl thematisch als auch auf die Herkunft der Texte bezogen ist der Blick auf das möglicherweise weniger Vertraute hier als gelungen zu bezeichnen. Herauszuheben ist auch die fragende oder kritische Nuance, die der Betitelung durch das Fragezeichen beigelegt wird – hier wird nicht einfach festgestellt, es handle sich um die schönste Liebesgeschichte der Welt, sondern es wird in Frage gestellt. Die Schüler_innen sind also angehalten, sich mittels Lektüre selbst eine Meinung zu bilden.

Arbeitsaufträge zu einem Gedicht von Maja Haderlap mit dem Titel *prihodi/Ankünfte* fordern ähnlich gestaltete Auslegungen. Es ist eines von fünf Gedichten, die unter dem Haupttitel „Österreichische Lyrik – nicht (nur) auf Deutsch“ in *Sprachräume 2* publiziert wurden. Wieder, wie schon beim zuvor besprochenen Text, sollen die Schüler_innen die Motivation der Protagonist_innen ermitteln. Das Gedicht Haderlaps ist sowohl auf Deutsch als auch auf Slowenisch abgedruckt – dies ist ein Umstand, der die Existenz der autochthonen slowenischen Minderheit in Österreich würdigt. Der Name der Autorin ist dem Titel beigelegt, sowie ihr Herkunftsort („Eisenkappel/Železna Kapla, Kärnten“³³³). Die Arbeitsanweisung davor lautet:

Lassen Sie sich nach Möglichkeit von Mitschülern/Mitschülerinnen welche die Originalsprache beherrschen, die Gedichte in der Originalsprache vorlesen. Ersuchen Sie

³²⁸ AS1 (22).

³²⁹ AS1 (22).

³³⁰ Wintersteiner (2006), S. 187.

³³¹ AS1, S. 103.

³³² AS1, S. 107.

³³³ SR2 (91).

diese Mitschüler und Mitschülerinnen, Ihnen ihre eigene Übersetzung vorzulegen und einzelne „besondere“ Wörter und Begriffe zu erläutern.³³⁴

Diese Anweisung ist ein Unikum unter den analysierten Texten, da sie erstens auf das sprachliche Potential der Mitschüler_innen abzielt und zweitens diese Originalsprachen Minderheitensprachen sind. Nach Lektüre des Primärtextes werden Fragen an den Text gestellt:

Sammeln Sie alle Informationen, die Ihnen der Text über die Begegnung der beiden im Gedicht dargestellten Menschen bietet.

In welcher Beziehung stehen sie zueinander?

Welchen Generationen könnten die beiden angehören?

Versuchen Sie das Schweigen der einen Person zu erklären.

Geben Sie dem Gedicht einen anderen Titel – auf Slowenisch oder Deutsch.³³⁵

Zusätzlich findet indirekt die Tatsache, dass eine nicht zu vernachlässigende Anzahl von Menschen in Österreich des Slowenischen mächtig ist, Einzug in die Aufgabenstellung, wenn Lernende das Gedicht neu betiteln sollen.

Ein Auszug aus dem Comic *Asterix und Kleopatra* ist die Grundlage für einige Fragestellungen zur Gattung von Comics, die die Lernenden mit ihrem Wissen zu Dichtung und Kunst verknüpfen sollen. Eingangs werden Merkmale von Comics aufgelistet, die in den Asterixpanels identifiziert werden sollen. Zwei unzusammenhängende Panels wurden abgedruckt. Der Arbeitsauftrag rekurriert auf letzteres, das eine kurze Interaktion zwischen dem aus Alexandria stammenden Numerobis und dem Druiden Miraculix darstellt („Ich bin, mein lieber Freund, sehr glücklich, dich zu sehen! – Das ist ein Alexandriner!“³³⁶).

Gehören Comics zur Dichtung unserer Zeit? Erkläre, was du unter Dichtung verstehst. Was bedeutet der Begriff ‚Dichtung / Kunst in unserer Zeit‘?

Beantworte die am Anfang des Kapitels gestellte Frage: Inwiefern unterscheiden sich Comics und Cartoons von den anderen hier besprochenen fiktionalen Darstellungsformen?³³⁷

Im Gegensatz zu den zuvor analysierten Beispielen verlangt dieser Arbeitsauftrag von den Lerner_innen keine direkte Auseinandersetzung mit oder Interpretation von den Beweggründen der Charaktere. Vielmehr werden über die Gattungsform Comic die Metaelemente Dichtung und Kunst in den Arbeitsauftrag eingebracht und verhandelt, sowie

³³⁴ SR2, S. 88.

³³⁵ SR2 (91).

³³⁶ SR2 (91).

³³⁷ SR2 (91).

die Schüler_innen zu ihrer Haltung bezüglich dieser großen Schlagworte befragt. Transkulturelle Elemente finden sich schon durch die Schauplätze Gallien und Ägypten. Diese können weiter verhandelt werden über den Sprachwitz, der in der Doppelbedeutung von „Alexandrin“ liegt, was einerseits Numerobis' Herkunft beschreibt und andererseits das Versmaß, in dem er vorgestellt wird. An der schon bildlich gänzlich anders dargestellten Figur des Numerobis³³⁸, auf die seitens der Gallier positiv reagiert wird und der zur Hilfe geeilt wird, ließen sich Elemente des Anderen festmachen, die die Lerner_innen beschreiben und identifizieren könnten.

7.2.3. Erfahrungswelt der Schüler_innen

Schüler_innenorientierung ist eine Prämisse, die schon lange als gewinnbringend für das literarische Lernen erkannt worden ist³³⁹, denn „[s]ubjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrnehmung können sich dabei wechselseitig steigern, und darin liegt auch ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens“³⁴⁰. Wenn also die Erfahrungswelt der Schüler_innen im Unterricht der Interpretation eine Richtung gibt, ist eine Voraussetzung für literarisches Lernen gegeben.

Ein Beispiel, das die Erfahrungswelt der Schüler_innen erfolgreich berücksichtigt, sind Sylvia Plaths Kurzgeschichte *Ein Tag im Juni* und die dazugehörigen Arbeitsaufträge. Plath erzählt von einem Machtspiel zweier Mädchen und Jungen, die sich beim Bootfahren begegnen. Eingangs ist folgende Anweisung zu lesen:

Lesen Sie die Kurzgeschichte **Ein Tag im Juni** und schreiben Sie nach der Lektüre auf, was Sie zu diesem Text spontan assoziieren.

Was hat Sie an der Geschichte besonders beeindruckt? Was für Gedanken und Gefühle hat sie bei Ihnen ausgelöst?³⁴¹

Der erste Arbeitsauftrag fordert die Schüler_innen auf, auf ihr eigenes emotionales Wissen zurückzugreifen. Die Protagonist_innen der Geschichte sind junge Erwachsene und vermutlich in einem ähnlichen Alter wie die Schüler_innen selbst, was einen geeigneten Anknüpfungspunkt darstellt, da ihre Handlungen für die Lernenden nachvollziehbar sein

³³⁸ Er trägt etwa eine gestreifte Kopfbedeckung, während die Gallierköpfe von Zöpfen oder Kapuzen geziert werden.

³³⁹ Vgl. Bükler, Petra: Literarisches Lernen in der Primar – und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 127.

³⁴⁰ Spinner (2006), S. 8.

³⁴¹ AS1 (40).

dürften. Die Anweisung, spontane Assoziationen aufzuschreiben, stellt eine niederschwellige Möglichkeit dar, sich zunächst ohne strukturelle Überlegungen mit dem Text auseinanderzusetzen.

An dieser Kurzgeschichte sollen die Schüler_innen Interpretation üben. Auch einer der nachstehenden sieben Arbeitsaufträge bezieht sich auf ihre eigenen Erfahrungen:

Schreiben Sie zum ersten Satz von Plaths Geschichte „Es gibt einen Tag im Leben, den du nie vergisst, so sehr du es auch versuchst.“ eine Geschichte, in der dieser Satz eine zentrale Rolle spielt. Verwenden Sie wie Sylvia Plath das Du als Anrede der Erzählerin an sich selbst.³⁴²

Hier wird der strukturellen Frage nach der Erzählerinnenstimme und Erzählperspektive ein Rahmen gegeben, denn die Lernenden sollen selbst aktiv und produktiv werden, indem sie mit einem Impulselement aus Plaths Geschichte, dem ersten Satz, eine eigene Kurzgeschichte erzählen. Was transkulturelle Elemente betrifft oder Momente des Anderen im Text, so ist die Kurzgeschichte in der abgedruckten Form nicht geografisch zuzuordnen. Eine aufgrund der zeitlichen Distanz – der Text stammt aus dem Jahr 1949 – möglicherweise aufkommende Befremdlichkeit könnte bei den Schüler_innen aufgrund des Verhaltens der Mädchen gegenüber dem Bootsverleiher entstehen, dem vorgegaukelt werden muss, die Teenager wären schon lange befreundet – vermutlich aus gesellschaftlich-sozialen Gründen, da die beiden Protagonistinnen Unterstellungen fürchten. In den Arbeitsaufträgen wird darauf aber durchaus Bezug genommen: „Sylvia Plath verfasst diesen Text 1949 im Alter von 17 Jahren. Ist diese Information Ihrer Meinung nach für das nähere Verständnis des Textes wichtig? Begründen Sie Ihre Ansicht(en).“³⁴³

Auch in einem anderen Beispiel, das auf drei Kürzestgeschichten folgt, werden die Schüler_innen angeregt, sich mit den Texten auf persönlicher Ebene auseinanderzusetzen. „Die drei Kürzestgeschichten [...] haben dasselbe Motiv: ‚Wut‘. Wer ist warum wütend? Können Sie die Wut nachvollziehen? Welche Geschichte würden Sie als ‚realistisch‘ bezeichnen, welche nicht?“³⁴⁴ Eine der drei Kürzestgeschichten ist Bohumil Hrabals *Die Suppe*. Sie erzählt von einer jungen Mutter, welche ihren eigenen Eltern mitteilt, dass sie schwanger sei und dass der Vater des Kindes nicht vorhabe, sie zu heiraten. Der Großvater des Erzählers habe seine Tochter daraufhin in den Hof geschleppt und ihr mit Todschlag

³⁴² AS1 (40).

³⁴³ AS1 (40).

³⁴⁴ DS2 (5).

gedroht, woraufhin die Großmutter die Lage gerettet habe mit der Information, man solle jetzt essen kommen, es gebe Suppe, die drohe, kalt zu werden. Das Gespräch über diese Art der Wut birgt also interessantes Potential, denn es ist zu vermuten, dass von österreichischer Kultur geprägte Schüler_innen hierzulande im 21. Jahrhundert nicht mehr nachvollziehen können, warum ein Vater seine Tochter aufgrund eines unehelichen Kindes erschlagen wollen könnte. Womöglich gibt es aber im Klassenzimmer Schüler_innen aus anderen Kulturkreisen, in denen Formen patriarchaler Machtausübung akzeptierter sind. Wesentlich wäre hier, ein Plenumsgespräch sensibel zu führen, da gerade so ein Thema rassistische Beiträge aufkommen lassen kann. Wertschätzung für andere kulturelle Herkunftsorte muss zum Ausdruck gebracht und wertende Beiträge müssen jedenfalls aufgegriffen und in Frage gestellt werden.

In *Aktion Sprache 2* werden Fremdheitserfahrungen konkreter, wenn die Schüler_innen nach der Lektüre eines Primärtextes aus der Sicht eines „Südseehäutplings“ selbst Erfahrungen von Fremdheit literarisch verarbeiten sollen.

Stellen Sie sich vor, Sie sehen Ihre Welt und auch sich selbst mit einem „fremden Blick“. Sie haben eine Insulanerin oder einen Insulaner aus der Südsee zu Besuch. Sie/Er berichtet nach ihrer/seiner Rückkehr vom Aufenthalt bei Ihnen. [...] ³⁴⁵

Lernende richten in diesem Arbeitsauftrag den Blick auf sich und ihre Lebensumstände, verändern dabei aber die Perspektive. Für transkulturelle Literaturarbeit scheint dieses Vorgehen sehr geeignet, da eine Reflexion über das Eigene aus der Sicht des Fremden stattfindet.

7.2.4. Autor_inneninformation

In der Reihe *klar_Deutsch* ist jedem längeren Text eine mit „! Info“ bezeichnete Beifügung angegliedert, die Informationen zum Autor oder der Autorin beinhaltet. Die Beifügungen variieren in der Länge. Zu Tolstoi lässt sich etwa finden: „Lew Nikolajewitsch Graf Tolstoi (1828 – 1910), russischer Schriftsteller“, während der Eintrag zu Ibsen auch eine kurze Liste anderer Werke beinhaltet:

Der norwegische Dramatiker Henrik Ibsen (1828 – 1909) wird bereits zu den Naturalisten gezählt, obwohl Milieu und Sprache in seinen Werken noch durchaus bürgerlich sind (s.u.)

³⁴⁵ A2 (47).

Dramen u.a.:

- „Peer Gynt“
- „Die Stützen der Gesellschaft“
- „Nora oder Ein Puppenheim“
- „Gespenster“
- „Die Wildente“³⁴⁶

Es fällt auf, dass die sprachliche Verortung der Schriftsteller zwar stattfindet, aber nicht weiter thematisiert wird. Beiden Autorennamen wird mit der Bezeichnung „Schriftsteller“, respektive „Dramatiker“ eine Hauptzuordnung ihres Schaffens anheimgestellt, das eine Einordnung ermöglicht. In den Arbeitsaufträgen und Beifügungen zum Tolstoi'schen Text, *Drei Fragen*, finden sich keine Informationen zu transkulturellen Elementen. Der Hinweis, dass Tolstoi russischer Schriftsteller war, spielt für das Textverständnis keine Rolle.

Dem Ibsen'schen Auszug aus *Nora* wurde angefügt:

Das Theaterstück empörte das Publikum, dessen Sympathie Noras Ehemann gehörte. Für die deutsche Erstaufführung 1880 in Hamburg musste der Schluss zugunsten der Ehe verändert werden: Nora blieb der Kinder wegen. Die erste Aufführung mit dem Originalschluss fand 1880 in München statt.³⁴⁷

Hier wird also das Eigene, oder vielmehr das dem Eigenen nahe in Form des Deutschsprachigen thematisiert und darauf hingewiesen, dass dem deutschen Publikum der originale Schluss nicht zugetraut wurde, in dem Nora ihren Mann verlässt. Daraus lässt sich für die Schüler_innen schon ersehen, wie verhältnismäßig aufgeschlossen die norwegische Gesellschaft gewesen sein muss – es böte sich hier an, auf Originalrezensionen zurückzugreifen, um die Reaktionen der deutschen Zuseher_innen auszulegen oder falls vorhanden auch übersetzte norwegische Rezensionen mit den Schüler_innen zu lesen.

7.2.5. Werkbeschreibung

Eine nähere Beschreibung des Werkes, aus dem der Primärtext stammt, kann für die Interpretation wichtig sein. Unter Werkbeschreibung kann aber auch die Beschreibung des Gesamtwerks eines Autors oder einer Autorin verstanden werden. Dies ist besonders von Bedeutung, so ein hermeneutischer Ansatz im Unterricht verfolgt wird.³⁴⁸ Ein Blick auf die Tabelle zeigt, die Zahlen der Werkbeschreibungen halten sich in Grenzen. Dies könnte

³⁴⁶ KD3 (77).

³⁴⁷ KD3 (77).

³⁴⁸ Vgl. Förster (2002), S. 241. Ein flächigeres Bild lässt sich in der Beschäftigung mit Literatur didaktisch vermutlich zeichnen, wenn sowohl hermeneutische, als auch poststrukturalistische Zugänge sinnvoll verschränkt werden.

entweder als pragmatische Entscheidung ausgelegt werden, da Werkbeschreibungen Platz wegnehmen könnten, den man anderweitig nutzen kann, oder als poststrukturalistische Taktik, die den Fokus weniger auf Zusatzinformationen, wie die Autor_innenbiografie oder Werkbeschreibungen lenkt als den Text selbst.

Ein Beispiel für die Werkbeschreibungskategorie (sowie für die Kategorien Autor_inneninformation und geografische Verortung) ist das Biogramm, das Gabriel García Márquez' Textausschnitt *Bericht eines Schiffbrüchigen* beige stellt ist.³⁴⁹ Der Ausschnitt ist eingebettet in einen Abschnitt namens „Geschichten zum NachDenken“³⁵⁰. Die präsentierten Geschichten sollen in einem „MiniLesebuch“ einen Überblick über 100 Jahre Epik geben.³⁵¹ Als „internationales Beispiel“ dient Márquez' Werk. Die biografischen Informationen erteilen Auskunft über Márquez' Herkunft, Leben und Werk.

Gabriel Garcia Marquez (* 1927, Kolumbien) arbeitete als Journalist in Kolumbien. Mit „Bericht eines Schiffbrüchigen“ (1970) löste er dort einen Skandal aus, weil er erhüllte [sic!], dass an Bord eines Militärschiffes Schmuggel getrieben und ein über Bord gegangener Matrose lieber zum Helden erklärt als gesucht wurde. Das Buch stützt sich auf Interviews mit dem letztlich doch an Land gespülten Seemann.[...]

Er gilt als Meister spannender Romane aus der beschwerlichen, von Mühsal und Korruption geprägten Welt Lateinamerikas. Weitere Werke ua.: „Hundert Jahre Einsamkeit“ (1967), „Chronik eines angekündigten Todes“ (1982). 2002 erschien der erste Teil seiner Autobiografie „Leben, um davon zu erzählen“.³⁵²

Die Bemerkung zu Lateinamerika erscheint für ein Schulbuch unpassend, denn ein Urteil wie dieses über ganz Lateinamerika zu fällen, lässt die für ein Schulbuch nötige Objektivität vermissen. Konkrete Arbeitsaufträge zu Marquez' Text werden nicht gestellt. Fragwürdig ist es auch, wenn der einzige nicht originär deutschsprachige Text der Zusammenstellung mit „Mühsal“ und „Korruption“ assoziiert wird.

7.2.6. Geografische Verortung

Geografische Verortungen von Autor_innen finden relativ häufig statt. Berücksichtigt wurden jegliche geografischen Erwähnungen, ob Städte, Länder oder Kontinente. Oft gehen

³⁴⁹ Der Name des Autors ist in *Mehr als Deutsch IV* eingedeutscht als Gabriel Garcia Marquez zu lesen (vgl. MD4 (82)).

³⁵⁰ MD4, S. 120 – 127.

³⁵¹ Die zitierten Autoren sind ausschließlich Männer. Der Anspruch, 100 Jahren Epik auf acht Schulbuchseiten gerecht zu werden, ist zwar ohnehin ein hoher, jedoch kann hier keinesfalls von Diversität gesprochen werden, die bei so einem Vorhaben wünschenswert wäre. Lediglich das „internationale“ Beispiel, das mit Marquez' Text Einzug in den Minikanon gehalten hat, offenbart ein über den eigenen Tellerrand schauen.

³⁵² MD4 (82).

diese mit Erklärungen zu Biografien einher. Federica de Cescos *Spaghetti für zwei* wird mit einer Erläuterung zu den Aufenthaltsorten der Autorin eingeleitet.

Zur Autorin: Federica de Cesco (1938 in Italien geboren) verbrachte ihre Kindheit in verschiedenen Ländern, seit 1962 lebt sie in der Schweiz. In ihren Texten, die sie auf Französisch schreibt, befasst sie sich immer wieder mit Problemen der Verständigung zwischen Menschen verschiedener Länder und Hautfarben. Der folgende Text wurde 1986 publiziert.³⁵³

Der Text selbst handelt von einem Missverständnis zwischen einem (vermutlich) weißen Schweizer und einem „Schwarzen“ und verweist recht plakativ auf seine moralische Botschaft. Vermutlich ist die Intention dahinter ein Versuch zur Friedenserziehung, was natürlich zu befürworten ist. Dem Text ist diese dezidierte Absicht deutlich anzumerken, was sich in der Wirkung bei Schüler_innen niederschlagen könnte. Interessant ist, dass zwar in der Kurzinformation zur Autorin geschildert wird, in welcher Sprache sie schreibt, jedoch zur Übersetzung selbst kein Wort verloren wird. Der Text bietet großes Potential zur Auseinandersetzung mit transkulturellen Elementen. Ein Junge, fast alt genug zum Moped fahren, glaubt in der Kantine, ein „Schwarzer“ in seinem Alter hätte angefangen, seine frisch erstandene Gemüsesuppe zu essen, während er aufgestanden war. Ohne das Missverständnis anzusprechen, teilen die beiden das Essen. Als Leser_innen erfahren wir von den Gedanken, die sich im Kopf des weißen Jugendlichen abspielen, als er versucht, eine Erklärung für das vermeintlich unhöfliche Verhalten des anderen zu finden. Zwar bietet der Text somit Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Rassismus, jedoch ist er, wie bereits erwähnt, recht platt in seiner überdeutlichen Botschaft und birgt somit die Gefahr, dass Schüler_innen ihn als Text sehen, bei dem aufgrund der Zeigefingermoral das eigentliche Thema untergeht.

7.2.7. Übersetzungsumstand

Kategorie 7 meint die schlichte Beifügung des Namens der Übersetzerin oder des Übersetzers und beschreibt lediglich der Umstand, dass mittels Abdruck des Übersetzer_innennamens gezeigt wird, der zu behandelnde Primärtext ist eine Übersetzung und nicht originär deutschsprachig. Hiermit ist nicht ein Verweis im Quellenverzeichnis der Sprachbücher gemeint, sondern bei den Texten selbst. Überraschenderweise konnte nur für insgesamt 11 Beispiele der Übersetzernamen identifiziert werden. Die Leistung der

³⁵³ AS1 (13).

Übersetzer_innen wird somit kaum gewürdigt. Abraham und Kepser kritisieren diese Haltung:

Wenn es hier eine Bringschuld des Literatur- und Kulturbetriebs der Gegenwart gibt, diejenigen zu würdigen, die sich – oft für herzlich wenig Geld – als kreative Brückenbauer zwischen verschiedenen Kulturen betätigen, so ist die Schule keineswegs auszunehmen [...] Übersetzer sind Koautoren.³⁵⁴

Nicht nur die Übersetzer_innenleistung, sondern auch Bedeutungsebenen werden negiert, wenn verabsäumt wird, darauf hinzuweisen, dass ein Text von einer Sprache in eine andere übertragen wurde. Das Andere wird so schließlich zum Eigenen deklariert – was nicht passt, wird (wenn auch vermutlich nicht beabsichtigt) durch die Unterlassung passend gemacht.³⁵⁵

Die Beispiele selbst beinhalten kurze Verweise auf die Übersetzer wie etwa „Aus dem Slowenischen übersetzt von Klaus D. Olof“³⁵⁶, „Aus dem Burgenlandkroatischen ins Deutsche übertragen vom Autor“³⁵⁷, „Die Autorin übertrug das Gedicht auch aus dem Tschechischen ins Deutsche“³⁵⁸ oder „Utopia. Übersetzung von Gerhard Ritter“³⁵⁹.

7.2.8. Übersetzungsdarstellung

Ein Großteil der 110 Beispiele sind Übersetzungen. In 10 Beispielen wurde dies durch den Abdruck der übersetzten und der Originalfassung im Primärtext oder in Kommentaren des beigefügten Erklärungstextes gezeigt.³⁶⁰

Übersetzungsarbeit im Unterricht eröffnet Möglichkeiten zu Stilarbeit und Entwicklung von Sprachbewusstsein. Abraham und Kepser schlagen vor, Übersetzungsprogramme mit Schüler_innen auszuprobieren, um den literarischen Mehrwert von Übersetzungen herauszuarbeiten. Der Spielraum, den menschliche Übersetzer im Vergleich mit einem Programm haben, werde dadurch mehr als offensichtlich. Weiters empfehlen sie, nicht nur rezeptionsorientiert, sondern auch produktionsorientiert zu arbeiten.³⁶¹ Einige Beispieltex te aus dem hier analysierten Korpus eignen sich dafür gut. Eines davon ist ein Rap von Eminem,

³⁵⁴ Abraham/Kepser (2008), S. 35.

³⁵⁵ Vgl. Krusche (1990), S. 14.

³⁵⁶ SR2 (91).

³⁵⁷ SR2 (92).

³⁵⁸ SR2 (93).

³⁵⁹ KD3 (79).

³⁶⁰ In SR1 (86) ist der Primärtext zwar auf Deutsch abgedruckt, jedoch findet sich nachgestellt ein Zitat des Autors Sherman Alexie mit Übersetzung: „I write about the kind of Indian I am: kind of mixed up, kind of odd, not traditional. – Ich schreibe über die Art Indianer, die ich bin: durcheinander, skurril, nicht traditionell.“

³⁶¹ Vgl. Abraham/Kepser (2008), S. 12.

der auf Englisch und in deutscher Übersetzung abgebildet wurde. Hier könnte man anknüpfen an das Thema Hip-Hop, im Zuge dessen der Rap in *Aktion Sprache 1* behandelt wird. Die Schüler_innen könnten alternative Übersetzungsvorschläge zur bestehenden deutschen Übersetzung einbringen sowie im Anschluss selbst versuchen, einen Rap zu übersetzen. Voraussetzung dafür ist allerdings hohe englische Sprachkompetenz. Der Arbeitsauftrag zu Eminems Rap *I need a doctor* dockt an das Wissen der Schüler_innen an.

Hören Sie sich den Song auf YouTube an! Welche Gefühle vermittelt Eminem? Noch deutlicher werden die Gefühle beim Ansehen des Videos.

- a. Suchen Sie den vollständigen Text im Netz [...]
- b. Bewerten Sie die Übersetzung der ersten Strophe.
- c. Übersetzen Sie den verbleibenden Text selbst.
Wenn Sie Probleme haben, bitten Sie Ihre Englischlehrerin/Ihren Englischlehrer um Hilfe.
- d. Was macht Übersetzen so schwierig?

Die Vielfalt dieses Arbeitsauftrages ist herauszustreichen. Es ist erstens ungewöhnlich, in einem Deutschsprachbuch einen Verweis auf YouTube zu finden, obwohl die bildliche Ebene ohnehin im Deutschunterricht häufig viel zu kurz kommt³⁶² und Verständnisbereiche eröffnen könnte. Zweitens werden, wie von Abraham und Kepser gefordert, sowohl die rezeptions- als auch die produktionsorientierte Ebene eingebracht. Die Schüler_innen sollen einerseits den bereits übersetzten Text bewerten. Dabei widersprechen sie vielleicht der vorliegenden Übersetzung – Jugendsprache ändert sich fortlaufend. Die Übersetzung in *Aktion Sprache 1* stammt von den Autor_innen des Sprachbuchs selbst.³⁶³ Möglicherweise stimmen Schüler_innen dem Transfer von „I was like your sidekick“ zu „ich war wie dein Kumpel“³⁶⁴ nicht zu und finden andere Worte, die ihrer Sprache entsprechen. Es wird allerdings schnell offensichtlich werden, dass Übersetzen anspruchsvoll ist, so der Wortsinn erhalten bleiben soll. Hier wäre der Vergleich von Gruppenarbeiten erhellend, um zu zeigen, in wie viele Richtungen sich Übersetzungen entwickeln können.

Dem dargestellten Arbeitsauftrag geht eine halbe Seite an Einführungen und weiteren Arbeitsaufträgen zur Thematik voran, die die Schüler_innen mit der Entwicklung des Hip-Hop vertraut machen sollen. Dieses Beispiel zeigt, wie mannigfaltig Transkulturalität den Deutschunterricht erweitern kann, denn Vielfalt wird in einem Arbeitsauftrag wie „Recherchieren Sie in Gruppen die verschiedenen Stile des Hip-Hop genauer (Old School,

³⁶² Vgl. Paefgen (2006), S. 160.

³⁶³ Vgl. AS1, S. 153.

³⁶⁴ AS1 (41).

New School, Native Tongue Posse, deutscher Rap, rappende Frauen, österreichischer Rap)³⁶⁵ auf beispielhafte Weise gezeigt.

Die Deutungsmöglichkeiten, die in Übersetzungen liegen, zeigt auch ein umgekehrtes Beispiel, in dem von Deutsch auf Englisch übersetzt wurde. Goethes vermutlich berühmtestes Gedicht, *Ein Gleiches*, wird auf zwei Seiten in *Sprachräume 2* besprochen. Zunächst werden eine Übersetzung ins britische und eine ins amerikanische Englisch gezeigt, was mit dem Arbeitsauftrag „Wählen Sie Ihre bevorzugte Übersetzung aus und begründen Sie Ihre Wahl“³⁶⁶ schon eine sprachreflexive Herangehensweise von den Schüler_innen verlangt. Die oftmals verschlungenen Wege, die Übersetzungen nehmen können, werden in einem weiteren Übersetzungsversuch gezeigt, der mit einer Erklärung versehen wurde:

Auch in Japan wurde das Gedicht geschätzt. Eine japanische Übertragung wurde angeblich von einem Franzosen, der dachte, es handle sich um ein japanisches Gedicht, in seine Muttersprache übersetzt. Ein Deutscher, der japanische Lyrik schätzte, übertrug nun dieses Gedicht aus dem Französischen ins Deutsche. Unter dem Titel „Japanisches Nachtlid“ erhielt es nun folgende Gestalt:

Stille ist im Pavillon aus Jade
Krähen fliegen stumm
Zu beschneiten Kirschbäumen im
Mondlicht.
Ich sitze
Und weine.³⁶⁷

Der Arbeitsauftrag zu dieser Übertragung rekurriert auf Elemente des Anderen im Gedicht:

Welche charakteristischen japanischen ‚Vokabel‘ (Gegenstände, Pflanzen) finden Sie in dieser ‚Rückformung‘ von Goethes Gedicht? Welche Elemente des ‚Japanischen Nachtlids‘ sind dem Original am nächsten? Welche im Original nicht vorhandenen Informationen finden sich in dieser ‚Übertragung‘?³⁶⁸

Wie schon im zuvor besprochenen Beispiel von Eminems Rap wird auch in den Arbeitsaufträgen zu Goethes Gedicht der Gang vom rezeptiven zum produktiven Arbeiten beibehalten. Die Lernenden analysieren zunächst die japanische Variante im Vergleich mit Goethes Originaltext. Danach werden sie aufgefordert, das Gedicht in Gruppen erst in „eine Ihnen geläufige Fremdsprache“ zu übertragen, danach in die eigene „Mundart – unter Berücksichtigung der lokalen geografischen Gegebenheiten“ und schließlich in „Kulturkreise,

³⁶⁵ AS1 (41).

³⁶⁶ SR2 (96).

³⁶⁷ SR2 (96).

³⁶⁸ SR2 (96).

die sich vom deutschsprachigen besonders stark unterscheiden, etwa aus der Sicht von Bewohnern von Megastädten, der Regenwälder, Wüsten, Polarregionen, der Inseln des Pazifiks“³⁶⁹. Mit diesen Arbeitsaufträgen wird der Blick der Schüler_innen geschärft für Sprachvarietäten und es werden, metaphorisch gesprochen, die nationalen Scheuklappen geöffnet, indem gezeigt wird, welche weiten geografischen Wanderungen Texte zuweilen unternehmen und welche Veränderungen sie dabei erfahren.

7.2.9. Kulturhistorische Bezüge

Sowohl Verweise auf Texte anderer Autor_innen als auch Verweise auf historische Ereignisse sind hier zusammengefasst. Die Kategorien 9 und 10 stehen in engem Zusammenhang, da die Erwähnung von Umständen außerhalb des literarischen Textes gleichzeitig Recherchen nahe legen.

Art Spiegelmans Comic *Maus* verweist etwa auf den Holocaust. Vorgestellt wird er mit „Sein Comic *Maus* ist eine Mischung aus Biografie, Dokumentation und persönlichem Rechenschaftsbericht. Der Mord an den Juden Europas wird in Form eines Comicstrips geschildert.“³⁷⁰ Zwar wird Spiegelmans eigene Biografie und die Geschichte seiner Familie kurz umrissen, jedoch vorausgesetzt, dass auf dieser Schulstufe die grausamen Fakten des Holocausts bekannt sind – es wird etwa nicht näher erläutert, was unter „Dachau“ zu verstehen sei. Auf die eigenen Erfahrungen der Schüler_innen, aber auch auf ihr Wissen um den Holocaust wird Bezug genommen im Arbeitsauftrag, der fragt: „Was würden Sie jemandem entgegnen, der meint, dies sei eine Verniedlichung und Verharmlosung der historischen Tatsachen?“³⁷¹. Hier kann die Lehrkraft anknüpfen. Recherchen zu den Stationen des Überlebenskampfes von Spiegelmans Vater, sowie fächerübergreifende Stunden mit Geschichte sind denkbar. Auch eine Ausweitung der Thematik und eine Klassenlektüre von *Maus* bieten sich an.

Zu einem Textausschnitt von Ionescos *Die kahle Sängerin* wird die Form des absurden Theaters vorgestellt. Der Arbeitsauftrag dazu regt die Schüler_innen an, sich auch mit einem anderen Dramatiker des absurden Theaters vertraut zu machen:

³⁶⁹ SR2 (96).

³⁷⁰ AS3 (60).

³⁷¹ AS3 (60).

Informiere dich/informiert euch über Leben und Werk der beiden Dramatiker Samuel Beckett und Eugène Ionesco [...].

Wähle/wählt je zwei Dramen einer Dichterin/eines Dichters aus und stelle/stellt sie mündlich oder schriftlich vor (Inhalt, Sprache, Form, Anliegen). Erkläre/erklärt, inwiefern sie dem absurden Theater zuzuordnen sind.³⁷²

Das Gelernte wird so zur Anwendung gebracht. Beckett wird im Buch zwar vorgestellt, jedoch ohne Auszug aus einem seiner Werke. Hier anzuknüpfen und sich auch Becketts Werk – ob in Auszügen oder ganz – zu widmen, liegt daher nahe.

7.2.10. Rechercheaufträge

Konkrete Rechercheaufträge werden nicht allzu häufig gestellt – in 9 von 110 Beispielen soll weiter zum Text oder zu in diesem verwendeten Begriffen recherchiert werden. Nicht nur Wissen zu historischen Ereignissen soll dabei ausgeweitet werden. Auch Textvergleiche und Begriffsverständnis können so angestellt respektive erweitert werden.

Jurica Csenars Naturgedicht *ptica/Vogel* soll etwa bei einem Arbeitsauftrag in *Sprachräume 2* mit Walther von der Vogelweides *Under der linden* inhaltlich verglichen werden.³⁷³ Ein Arbeitsauftrag, der auf Begriffsklärung ausgerichtet ist, regt die Lernenden an, mehr über Dialektik herauszufinden. Der dazugehörige Primärtext ist aus *Sofies Welt* von Jostein Gaarder entnommen.

Erklärt Jostein Gaarder den Begriff ‚Dialektik‘ anschaulich und verständlich?

Begründen Sie Ihre Meinung.

Definieren Sie anschließend den Begriff ‚Dialektik‘ für eine schulische Problemarbeit; verwenden Sie dazu unter Umständen ein Lexikon.

Inwiefern kann man die dialektische Methode für die Gliederung eines erörternden Textes verwenden?³⁷⁴

Entsprechend der Schulstufe – der Text stammt aus *Aktion Sprache 3/4* – ist das Level der Schüler_innen hier schon recht hoch. So kann auch Verständnis für Gaarders Text erwartet werden. Nichtsdestotrotz ist die weitere Recherche und der Vergleich mit Gaarders Erläuterungen sinnvoll, da Schüler_innen der Terminus Dialektik möglicherweise neu ist. Transkulturelle Elemente finden sich im Text, da der Erzähler sich auf Hegel, Heraklit und Empedokles bezieht und auch diese Namen bei einer Recherche näher beleuchtet werden könnten.

³⁷² KD3 (78).

³⁷³ SR2 (92).

³⁷⁴ AS3 (54).

8. Fazit

Wie zu zeigen war, herrscht eine Diskrepanz zwischen der Verwendung von transkultureller Lektüre im AHS-Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Während in jüngeren Jahren Lerner_innen noch häufig in Kontakt mit Texten kommen, die nicht aus ihrem eigenen kulturellen Raum stammen und die Lektüre von Übersetzungen in der Sekundarstufe I gang und gäbe ist, versiegt die Quelle der außerkulturellen Inspiration in der Sekundarstufe II. In den vier Schuljahren bis zur Reifeprüfung liegt es an der Lehrperson, ob die Schüler_innen in Kontakt mit transkulturellen Texten kommen oder nicht. Häufig ist Letzteres der Fall. Entsprechend der Kritik Werner Wintersteiners, der das Konzept der transkulturellen Literaturdidaktik entwickelt hat und so die prägende didaktische Stimme in Österreich darstellt, kommen transkulturelle Texte oft zu kurz. Meine Arbeit konnte die Hegemonie der deutschsprachigen Texte im Unterricht bestätigen. Dies entspricht überdies nicht dem alltäglichen Leseverhalten, da Übersetzungen im literarischen Kosmos außerhalb der Schule stark etabliert sind.

In der Deutschdidaktik kann interkulturelle Didaktik als ein Konzept betrachtet werden, das transkultureller Didaktik verwandt ist, wobei letzteres für das neu entstandene Element aus der Begegnung zweier Kulturen steht. Die ausschließliche Konzentration auf deutschsprachige Texte wird in der transkulturellen Literaturdidaktik obsolet und der Deutschunterricht geöffnet für Übersetzungen und transkulturelle Werke. Die ebenso im Zuge dieser Arbeit angestellte Analyse von drei Literaturdidaktiken und ihren Positionen zu transkulturellen Texten illustrierte, dass zwar die Literaturdidaktiker_innen den Aufholbedarf des Deutschunterrichts teilweise erkannt haben und Übersetzungen als sinnvoll und bereichernd für den Unterricht erachten, aber ein bloßes theoretisches Postulat nicht ausreichen wird, um Strukturen nachhaltig zu reformieren. Überlegungen zu neuen Formen der Weltliteratur, etwa seitens Elke Sturm-Trigonakis oder David Damrosch, bestätigen die Aktualität der Thematik. Unter neuer Weltliteratur sind infolgedessen nicht nur klassische kanonische Werke zu verstehen, sondern weltgesellschaftliche Literatur.

Richtlinien aus dem österreichischen Bildungswesen wie der Lehrplan und das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ konnten ebenfalls unter dem Aspekt der Transkulturalität untersucht werden. Es stellt sich heraus, dass dem Lehrplan zwar eine

gewisse, minimale Umorientierung des Deutschunterrichts hin zu mehr Offenheit attestiert werden kann, diese aber vage bleibt und unverbindlich. Das Unterrichtsprinzip birgt viel Potential, da Unterrichtsprinzipien für alle Fächer zu gelten haben und somit nicht nur Deutsch von transkultureller Thematik berührt werden soll. Die erfolgreiche Umsetzung und die Durchdringung aller Fächer kann zuletzt in Frage gestellt und bezweifelt werden. Was die Neue Reifeprüfung betrifft, so ist die Herkunftssprache der Ausgangstexte nicht festgelegt und sowohl schriftliche als auch mündliche Reifeprüfung könnten die Möglichkeit bieten, transkulturelle Texte einzubinden. Ob dies tatsächlich stattfinden wird, bleibt ungewiss.

Mittels einer zweifachen – sowohl einer quantitativen als auch einer qualitativen Analyse – wird der Korpus einer Untersuchung unterzogen. Er besteht aus 110 Primärtexten, die aus sechs Lehrwerken für das Unterrichtsfach Deutsch in der AHS-Sekundarstufe II entnommen wurden. Das Forschungsdesign wurde geschildert und ausführlich dargestellt. Somit konnte die Nachvollziehbarkeit, wie insbesondere für qualitative Forschung von größter Wichtigkeit ist, sichergestellt werden. Ausgehend von einem Grundgerüst, das zeigt, welche Beispiele für die Analyse zulässig sind und die Kodier- und Kontexteinheiten definiert, wird mit drei Schwerpunktsetzungen die quantitative Verteilung transkultureller Texte in den Serien beschrieben. So wird dargestellt, wie viele Beispiele insgesamt in den besprochenen Werken zu finden sind, wie es sich mit dem Anteil der deutschsprachigen Texte verhält und der Verteilung von europäischen respektive außereuropäischen Beispiele.

Die qualitative Inhaltsanalyse widmet sich in ausführlicher Weise einigen Einzelbeispielen, die näher besprochen werden. So wird dargelegt, welche qualitativen Unterschiede für Aufgabenstellungen, so wie Kontextualisierungen einzelner transkultureller Texte bestehen. Es konnte gezeigt werden, wie selten Übersetzer_innen genannt werden. Meist wird stillschweigend darüber hinweggesehen, dass Texte nicht deutschsprachigen Ursprungs sind, sondern einen Transfer durchlaufen haben. Die analysierten Einzelbeispiele unterscheiden sich stark im Bezug auf die dazu gestellten Arbeitsaufträge und Informationen. Während etwa einem Text von Stephen King kein Hinweis beigelegt wurde, aus welchem kulturellen Umfeld er stammt, wird die Rede eines Häuptlings aus einem anderen Sprachbuch lediglich mit der Information versehen, sie sei durch einen Weißen überliefert. Übersetzungen werden kaum zum Thema gemacht. Das transkulturelle Potential, das in den Texten liegt, wird stark variierend genutzt. Während durchaus Beispiele für Arbeitsaufträge beschrieben

werden konnten, die menschliche Diversität illustrieren und Globalität zeigen – etwa in einem Kapitel zu Liebe³⁷⁵ – schaffen andere Beispiele eher zusätzliche Distanz durch negative Formulierungen zum Herkunftsland eines Textes.³⁷⁶ Wie von Wintersteiner gefordert, wurden auch andere Vermittlungsformen von Literatur betrachtet – Comics bergen, wie gezeigt werden konnte, viele Möglichkeiten zur Betonung transkultureller Elemente.

Als allgemeines Fazit kann die Forschungsfrage folgendermaßen beantwortet werden: Der qualitative Stellenwert von transkulturellen Texten in approbierten Deutschsprachbüchern der Sekundarstufe II variiert stark, da häufig wenig differenziert wird. Einzelne Texte weisen einen hohen Grad der Auseinandersetzung mit transkulturellen Fragestellungen auf. Generell gesprochen kommen diese jedoch häufig zu kurz – hier muss auf das geschulte Auge der Lehrkraft verwiesen werden und die Hoffnung ausgesprochen werden, dass sensibilisierte Pädagog_innen die zahlreichen Möglichkeiten, die in der Beschäftigung mit transkultureller Literatur liegen, aufgreifen werden.

Neugier auf das Fremde ist für die Zwecke einer transkulturellen Literaturdidaktik unabdingbar. Es wäre ein Leichtes, bei vorhandenen Erst- oder Zweitsprachen in einer Klasse anzuknüpfen und die Schüler_innen so Expert_innen für die jeweiligen Sprachen sein zu lassen – so wäre es vielleicht möglich, mit Hilfe der Eltern oder zusätzlicher Recherche der Schüler_innen Erstkontakt zu einflussreichen Werken aus anderen Sprachen herzustellen.³⁷⁷ Aufschlussreich könnte auch sein, den Blick auf regionale sprachliche Gegebenheiten zu lenken, die von Alterität geprägt sind, etwa auf autochthone Minderheitensprachen innerhalb Österreichs. Ein Schwerpunktprojekt zu slowenisch-deutschen Verhältnissen böte sich an.³⁷⁸ So könnte gezeigt werden, dass sprachliche Machtverhältnisse allgegenwärtig sind und Bewusstsein geschaffen werden für die Anliegen von Minoritätensprachgruppen innerhalb Österreichs. Als konkrete Einführung in die unterrichtliche Praxis sei abschließend die Broschüre *Zwischen Welten Lesen* von Theresia Ladstätter und Werner Wintersteiner empfohlen³⁷⁹, die als Zusammenfassung eines Kooperationsprojekts in konkreten Unterrichtsvorschlägen für alle Altersstufen darstellt, wie transkulturelle Fragestellungen es

³⁷⁵ Vgl. AS1, S. 109.

³⁷⁶ Vgl. MD4 (82).

³⁷⁷ Vgl. Holzmann, Christian: Einmal Tschukota und zurück. Begegnungen mit fremden Welten. In: Wintersteiner, Werner/Mitterer, Nicole (Hg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2010), S. 92 - 95.

³⁷⁸ Vgl. Wintersteiner (2006), S. 149 – 159.

³⁷⁹ Vgl. Zwischen Welten Lesen: <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/zwischenweltenlesen.pdf>.

vermögen, die Scheuklappen des Deutschunterrichts aufzuklappen und die literarischen Welten zu erschließen, die außerhalb unserer eigenen Grenzen liegen.

9. Literaturverzeichnis

9.1. Sekundärliteratur

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (Hg.): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt 2009.

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Übersetzungen lesen und schreiben. In: Praxis Deutsch 212 (2008), S. 6 – 13.

Baumgartner, Katharina: Diversität im Literaturunterricht – Queere Wege zu einer Didaktik der Vielfalt. Diplomarbeit. Universität Wien 2011.

Birus, Hendrik: Goethes Idee der Weltliteratur. Eine historische Vergegenwärtigung. In: Schmeling, Manfred (Hg.): Weltliteratur heute. Konzepte und Perspektiven. Würzburg: Königshausen und Neumann 1995, S. 5 – 28.

Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hg.): (K)ein Kanon – 30 Schulklassiker neu gelesen. München: Oldenbourg 2000.

Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 120 – 146.

Cropley, Arthur J: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. 4. überarb. Aufl. Eschborn: Klotz 2011.

Damrosch, David. What is World Literature? Princeton: Princeton, Oxford: Princeton University Press 2003.

Damrosch, David: World Literature in a Postcanonical, Hypercanonical Age. In: Saussy, Haun (Hg.): Comparative Literature in an Age of Globalization. Baltimore: John Hopkins U.P. 2006 S. 43 – 53.

De Cillia, Rudolf: Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich. Kritische Seitenblicke. In: Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner (Hg.): Jenseits von Babylon.

Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag 2000, S. 71 – 88.

Do Mar Castro Varela, Maria; Dhawan, Nikita (Hg.): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript 2005.

Flick, Uwe. Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 231 – 246.

Goethe, Johann Wolfgang: Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Band 22: Ästhetische Schriften 1824 – 1832. Über Kunst und Altertum V-VI. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1999.

Goethe, Johann Wolfgang: Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. Band 29: Johann Peter Eckermann. Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1999(b).

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann 1994.

Goßens, Peter: Weltliteratur – ein schillernder Begriff. In: Wintersteiner, Werner; Mitterer, Nicole (Hg.): Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2010), S. 9 – 28.

Guthke, Karl S.: Der Blick in die Fremde: das Ich und das andere in der Literatur. Tübingen: Francke 2000.

Holzmann, Christian: Einmal Tschukota und zurück. Begegnungen mit fremden Welten. In: Wintersteiner, Werner/Mitterer, Nicole (Hg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2010), S. 92 - 95.

Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 61 – 77.

Krippendorff, Klaus: Content Analysis. An introduction to its methodology. London: Sage 1980.

Krusche, Dietrich: Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze (1980). In: Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium 1990, S. 13 – 23.

Krusche, Dietrich: Zur utopischen Funktion des Motivs der außereuropäischen Fremde in der Literaturgeschichte (1985). In: Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium 1990, S. 143 – 174.

Lamnek, Siegfried. Qualitative Sozialforschung. 4., vollständig überarb. Aufl. Weinheim, Basel.

Lützeler, Paul Michael (Hg.): Räume der literarischen Postmoderne. Gender, Performativität, Globalisierung. Tübingen: Stauffenberg 2000.

Mayring, Philipp. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010.

Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler 2006.

Prengel, Annedore. Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1993.

Rösch, Heidi: Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik. In: Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag 2000, S. 35 – 49.

Rösch, Heidi: Interkulturelle Literatur lesen. Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane; Wangerin, Wolfgang: Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007, S. 51 – 62.

Schäffter, Ortfried: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Ortfried (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006), S. 6 – 16.

Sturm-Trigonakis: Global playing in der Literatur. Ein Versuch über die Neue Weltliteratur. Würzburg: Königshausen und Neumann 2007.

Sturm-Trigonakis, Elke: Die Neue Weltliteratur. Vom Nutzen (noch) einer literaturwissenschaftlichen Kategorie. In: Wintersteiner, Werner/Mitterer, Nicole (Hg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2010), S. 29 – 38.

Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript 2010, S.39 – 66.

Wilkens, Gabriela S.; Neumann, Ursula: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 78 – 90.

Wintersteiner, Werner: Der Deutschunterricht und die Überwindung des Konzepts von der „Muttersprache“. In: Huber, Josef; Huber-Kriegler, Martina; Heindler, Dagmar (Hg.): Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung. Graz 1995, S. 81 – 90.

Wintersteiner, Werner; Griesmayer, Norbert: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck (u.a.) Studien Verlag 2000.

Wintersteiner, Werner. Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verlag 2006.

Wintersteiner, Werner. Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt / Celovec: Drava 2006b.

Wintersteiner, Werner; Mitterer, Nicole: Die Erweiterung des literaturdidaktischen Blicks. In: Wintersteiner, Werner; Mitterer, Nicole (Hg.): Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2010), S. 5 – 8.

9.2. Internetquellen

Bachmannpreis. <http://bachmannpreis.eu/de/information/3713>, (20. Mai 2013).

BIFIE: Die Kernaufgaben. <https://www.bifie.at/bifie/kernaufgaben> (10. November 2012).

BIFIE: Die neue schriftliche Reifeprüfung auf einen Blick. <https://www.bifie.at/node/766> (10. November 2012).

BIFIE: Kompetenzen und Modelle. <https://www.bifie.at/node/49> (10. November 2012).

BIFIE: Standardisierte Reife- und Diplomprüfung. <https://www.bifie.at/srdp> (10. November 2012).

BIFIE: Unterrichtssprache. <https://www.bifie.at/node/77> (10. November 2012).

BMUKK: Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen.

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml (1. Juni 2013).

BMUKK: Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Deutsch. *Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben.*

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_lfd.pdf (10. November 2012).

BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Allgemeiner Teil.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (1. Juni 2013).

BMUKK: AHS Lehrplan Sekundarstufe II. Fachlehrplan Deutsch.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (1. Juni 2013).

BMUKK: Schulbuchliste AHS Unterstufe und Oberstufe 2012/2013.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21741/1213sbl_1000.pdf (6. Mai 2013).

BMUKK: Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS

Fachleitfäden. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_flf.xml (10. November 2012).

BMUKK: Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS.

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id8> (10. November 2012).

BMUKK: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11, Nr. 2/2012. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf (23. Juli 2012).

Der Standard. <http://derstandard.at/1347493108981/De-Cillia-Wer-mehrsprachig-ist-lernt-leichter-Deutsch> und <http://derstandard.at/1319182908187/Aktionstag-Lebenswelten-in-der-Schule-sind-mehrsprachig> (07. Juni. 2103)

Oldenbourg Interpretationen für die Deutsch-Lektüre. <https://www.oldenbourg.de/osv/gymnasium/interpretationen> (08. August 2012).

OEBV Verlag. www.oebv.at (5. Mai 2013).

Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH :
<http://www.verlaghpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/technische-lehranstalten/deutsch/sprachbausteine-fuer-den-deutschunterricht/produkt/8132/> (23. März 2013).

Vorwissenschaftliche Arbeit: <http://www.ahs-vwa.at/> (10. November 2012).

Zoran Drvenkar, Homepage. <http://www.drvenkar.de/autor/index.html> (28. Mai 2013).

Zwischen Welten Lesen. <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/zwischenweltenlesen.pdf> (28. Mai 2013).

9.3. Verzeichnis der analysierten Schulbücher

Kürzel	Schulbuchnr.	Titel
AS1	116.132	Rainer, Eva; Rainer, Gerald: Aktion Sprache 1 NEU. (1. Aufl.). Linz: Veritas 2012.
AS2	121.027	Rainer, Eva; Rainer, Gerald: Aktion Sprache 2 NEU (5. Aufl.). Linz: Veritas 2010.
AS3	125.221	Rainer, Eva; Rainer, Gerald: Aktion Sprache 3/4 NEU (5. Aufl.). Linz: Veritas 2011.
DS1	140.214	Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike: das SPRACHBUCH 1. (3. Aufl.). Linz: Veritas 2012.
DS2	145.261	Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike: das SPRACHBUCH 2. (2. Aufl.). Linz: Veritas 2012.
DS3	150.255	Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike: das SPRACHBUCH 3 bis zur Matura. (3. Aufl.). Linz: Veritas 2012.
GV1	115.879	Killinger, Robert: Gestalten und Verstehen 1. Deutsch für die Oberstufe. (2. Aufl.). Wien: öbv 2007.
GV2	120.588	Killinger, Robert: Gestalten und Verstehen 2. Deutsch für die Oberstufe. (2. Aufl.). Wien: öbv 2007.
GV3	125.704	Killinger, Robert: Gestalten und Verstehen 3. Deutsch für die Oberstufe. (2. Aufl.). Wien: öbv 2007.
KD1	140.586	Hilger, Gertraud; Kiener, Maria unter Mitarb. von Baumgartner, Elisabeth: klar_Deutsch 5 (2. Aufl.). Wien: Jugend und Volk 2010.
KD2	145.387	Hilger, Gertraud; Kiener, Maria unter Mitarb. von Baumgartner, Elisabeth: klar_Deutsch 6 (1. Aufl.). Wien: Jugend und Volk 2010.
KD3	150.550	Hilger, Gertraud; Kiener, Maria unter Mitarb. von Baumgartner, Elisabeth: klar_Deutsch 7/8 (1. Aufl.). Wien: Jugend und Volk 2011.
MD1	3.550	Schöpf, Margareth; Vogler, Hannes: Mehr als Deutsch 1. Wien: Johann Wanzenböck 1999.
MD2	100.166	Schöpf, Margareth; Vogler, Hannes: Mehr als Deutsch 2. Wien: Johann Wanzenböck 2000.
MD3	105.880	Schöpf, Margareth; Vogler, Hannes: Mehr als Deutsch 3. Wien: Johann Wanzenböck 2001.
MD4	110.744	Schöpf, Margareth; Vogler, Hannes: Mehr als Deutsch 4. Wien: Johann Wanzenböck 2002.
SR1	160.214 ³⁸⁰	Stangel, Johann; Stockinger, Reinhard: Sprachräume 1. (1. Aufl.). Wien: öbv 2012.
SR2	160.215	Stangel, Johann; Stockinger, Reinhard: Sprachräume 2. (1. Aufl.). Wien: öbv 2012.
SR3	125.711	Stangel, Johann; Stockinger, Reinhard: Sprachräume 3. (2. Aufl.). Wien: öbv 2007.

³⁸⁰ Sprachräume 1 und 2 sind auf der Schulbuchliste für das Jahr 2012/13 noch mit älteren Ausgaben aufgelistet. Da versucht wurde, möglichst neue Ausgaben zu verwenden, wurde hier eine Ausnahme gemacht und die neuere Version mit aufgenommen, die ab Herbst 2013 auf den Schulbuchlisten steht.

10. Anhang

10.1. Raster zur Mündlichen Reifeprüfung

	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse
1. Gespräch über literarische Texte				
2. Analyse und Interpretation von Erzähltexten				
3. Analyse und Interpretation von Gedichten				
4. Analyse und Interpretation von Dramen				
5. Literaturgeschichte				
6. Themen, Stoffe, Motive und Mythen im Wandel der Zeiten				
7. Kanonische Texte				
8. Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur				
9. Österreichische Literatur				
10. Interkulturalität/Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur				
11. „Gender“ und Geschlechterrollen				

Screenshot aus:

BMUKK: Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Deutsch. *Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben.*

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_lfd.pdf (10. November 2012).

10.2. Transkulturelle Texte – Übersichtstabelle

Anmerkung: Die grau hinterlegten Bereiche dienen allein der besseren Übersichtlichkeit, so dass unterschieden werden kann, wann eine neue Serie beginnt.

	Buch	Text	Autor_in	Seite	Kategorie
1	DS1	Lehrbuch der Redekunst	Quintilian	7	K1
2	DS1	Odyssee	Homer	96, 97	K5
3	DS1	Antigone	Jean Anouilh	125	K3, K5
4	DS1	Antigone	Sophokles	126 - 133	K2, K5
5	DS2	Die Suppe	Bohumil Hrabal	55	K1, K2, K3
6	DS2	Der Hahn und die Perle	Äsop	135	K2, K7
7	DS3	Meine Worte sind wie Sterne	Häuptling Seattle	29-32	K1, K2, K7, K9
8	DS3	Ein Skandal in Böhmen	Arthur Conan Doyle	59	K2
9	DS3	Lammkeule	Roald Dahl	184 - 190	K1
10	AS1	Der lange, dunkle Fünfuhrtee	Douglas Adams	18	K2, K10
11	AS1	Cengiz und Locke	Zoran Drvenkar	19-20	K1, K6
12	AS1	Liebe Tracy, liebe Mandy	John Marsden	20-21	K1, K2, K3
13	AS1	Spaghetti für zwei	Federica de Cesco	26-28	K2, K4, K6
14	AS1	Marina	Carlos Ruiz Zafón	72	K2
15	AS1	Die Bücherdiebin	Markus Zusak	94-95	K2, K5
16	AS1	Der Schatten des Windes	Carlos Ruiz Zafón	97	K2, K3, K5, K6; K9, K10
17	AS1	Das Mädchen	Stephen King	99-100	K1, K2
18	AS1	Little Brother	Cory Doctorow	100-101	K1, K3, K5, K6
19	AS1	Warum Charlie Wallace?	Stan van Elderen	102-103	K3, K9
20	AS1	So lebe ich jetzt	Meg Rosoff	104-105	K1, K2, K5, K10
21	AS1	Dshamilja	Tschingis Aitmatow	107-108	K2, K5
22	AS1	Schnee im Frühling	Yukio Mishima	109	K2, K5, K6
23	AS1	Leihst du mir deinen Blick?	Valerie Zenatti	112	K2, K3, K5,

					K9
24	AS1	Die Ameisenkolonie	Jenny Valentine	114	K2, K3
25	AS1	Das Ding auf der Schwelle	H.P. Lovecraft	123	K2
26	AS1	Die Erzählung vom Werwolf	Tommaso Landolfi	123	K2
27	AS1	Anna Karenina	Lew Tolstoi	123-124	K2, K3
28	AS1	Die Einsamkeit der Primzahlen	Paolo Giordano	125-126	K2
29	AS1	Wenn ein Reisender in einer Winternacht	Italo Calvino	126	K2
30	AS1	Winters Knochen	Daniel Woodrell	126	K2, K3
31	AS1	Der Krieg am Ende der Welt	Mario Vargas Llosa	127	K2, K3
32	AS1	Die hellen Tage	Zsuzsa Bánk	128	K2, K3
33	AS1	Engel des Vergessens	Maja Haderlap	129	K2, K3
34	AS1	Auf der Suche nach der verlorenen Zeit	Marcel Proust	129	K2, K3
35	AS1	Scherbenpark	Alina Bronsky	131	K2
36	AS1	Djinn	Alain Robbe-Grillet	133	K2, K6
37	AS1	Die Farbe aus dem All	H.P. Lovecraft	133	K2, K6
38	AS1	Maximum City	Suketu Mehta Bombay	133	K2, K6
39	AS1	Kapitel 15 Vom verlorenen Sohn	Lukas	135	K2
40	AS1	Ein Tag im Juni	Sylvia Plath	137	K1, K2, K3, K4
41	AS1	I need a doctor	Dr.Dre feat. Eminem	153	K3, K7, K8, K10
42	AS2	Der Papalagi	Tuiavii	12-13	K3, K5
43	AS2	Solo Le Pido A Dios	León Gieco	27	K3
44	AS2	Oleanna	David Mamet	70 - 71	K1, K2, K5
45	AS2	Der Nachtexpress	Śławomir Mrożek	76 - 77	K1
46	AS2	Geschehnisse am Wasser	Kerstin Ekman	93	K1, K3
47	AS2	Grab des weißen Mannes	Richard Dooling	99	K2, K3, K5
48	AS2	Albatre	Ezra Pound	138	K2, K3
49	AS2	Der Choral am Ende der Reise	Erik Fosnes Hansen	141 - 145	K5, K9
50	AS2	Foxman	Gary Paulsen	175	K1
51	AS2	Amigo, ich singe im Herzen	Alberto Manzi	175	K1

52	AS2	Der Schatten des Windes	Carlos Ruiz Zafón	183	K1
53	AS3	Der Alchemist	Paolo Coelho	13	K2
54	AS3	Sofies Welt	Jostein Gaarder	21 - 22	K10
55	AS3	Elementarteilchen	Michel Houellebecq	33	K3
56	AS3	In eisige Höhen	Jon Krakauer	63	K2
57	AS3	World's End	T. Coraghessan Boyle	63-64	K2
58	AS3	Die große Angst unter den Sternen	Jo Hoestlandt	126 - 127	K3, K5
59	AS3	Das Menschengeschlecht (Vorwort)	Robert Antelme	128	K2, K3, K4
60	AS3	Maus (Comic)	Art Spiegelman	129	K2, K3, K4, K5, K6, K9
61	AS3	In zwei Sprachen leben	Michel Boiron	139	K1
62	AS3	Nein, danke	Daxing Chen	146	K1
63	GV1	Besuch	Stanislaw Lem	70 - 71	K1, K2
64	GV1	Beinahe Mord	Jakov Lind	83 - 84	K1, K2, K9, K10
65	GV1	Im Zeichen des Kreises	Lame Deer	102	K1
66	GV1	Auf der Blue Fin	Colin Thiele	112	K1
67	GV1	Reise mit Hund und Kind	Carlo Manzoni	124 - 125	K1, K2
68	GV2	Der Gesang der Sirenen	Ilias, nacherz. v. Walter Jens	70	K1, K7
69	GV2	In der Prärie	Charles Sealsfield	85	K1
70	GV3	Das Buch der lächerlichen Liebe	Milan Kundera	61	K4
71	GV3	Die Brücke	Ronald Ross	143-144	K1
72	KD1	Drei Fragen	Leo Tolstoi	14-15	K2, K3, K4
73	KD1	Man kann das Leben..	O. Pamuk	67	K2, K3
74	KD1	Krimifilmkrimi	Leon de Winter	170 - 172	K2, K4, K6
75	KD2	Asterix	Goscinnny und Uderzo	117-118	K1, K2, K3
76	KD2	Der Unterschied	Mark Twain	162	K4
77	KD3	Nora	Henrik Ibsen	77	K2, K3, K4, K5
78	KD3	Die kahle Sängerin	Eugène Ionesco	136-37	K4, K6, K9, K10

79	KD3	Utopia	Thomas More	200	K4, K6, K7
80	MD2	Ein dreister Kunde	Carlo Manzoni	68	K1
81	MD4	Rabindranath Tagore	Ich will deinen Namen	107	K4, K6,
82	MD4	Bericht eines Schiffbrüchigen	Gabriel García Márquez	126	K4, K5, K6
83	MD4	6 Personen suchen	Luigi Pirandello	141-142	K4, K6,
84	SR1	Superhero	Anthony McCarten	7-8	K5
85	SR1	Klick	Linda Sue Park u.a.	30	K3, K4, K5, K6
86	SR1	Das absolut wahre Tagebuch eines Teilzeitindianers	Sherman Alexie	32-33	K3, K5, K6, K8
87	SR1	Ode an meine Socken	Pablo Neruda	124	K4, K6
88	SR1	Jabberwocky	Lewis Carroll	126	K1, K8
89	SR2	Ich wünsche mir	Anna Gavalda	30-31	K3, K5
90	SR2	Noah, ich will dir was sagen	Marin Sorescu	67	K1, K2, K4; K9
91	SR2	prihodi/Ankünfte	Maja Haderlap	89	K1, K2, K6, K7, K8
92	SR2	ptica/vogel	Jurisa Csenar	89	K2, K6, K7, K8, K10
93	SR2	prekazky/Hindernisse	Hana Rigo	89	K6, K7, K8
94	SR2	Budzo/Bündel	Ilija Jovanovic	90	K2, K3, K6, K7, K8
95	SR2	szabad/man darf	Pulay Gyula	91	K1, K2, K6, K7, K8
96	SR2	Übersetzung: Ein gleiches	www.stauff.de	105	K2, K7, K8
97	SR2	Der seekranke Walfisch	Kishon	115	K2
98	SR2	Antigone	Anouilh	116-123	K2, K5, K6
99	SR3	Tschung Hü Dschen Ging	Liä Dsi	37	K2, K3, K6
100	SR3	Das Hähnchen, die Katze und das Mäuschen	Jean de La Fontaine	54-55	K2
101	SR3	Ode an die Socken	Pablo Neruda	73	K2, K3
102	SR3	Entscheidung	Francesco Cangiullo	85	K2, K3
103	SR3	Drei Babys	David Hatch	86	K2, K3

104	SR3	Sorry	Flann O'Brien	86	K3, K8
105	SR3	Stilübungen	Queneau	115-117	K1, K5, K6
106	SR3	Frühstück	Jaques Prevert	122	K1, K2, K3
107	SR3	Der Schläfer im Tal	Arthur Rimbaud	123	K1, K2
108	SR3	Die kahle Sängerin	Eugène Ionesco	124	K1, K5, K6
109	SR3	Wahrhaftige Gespenster	Luigi Malerba	132	K1, K2, K10
110	SR3	Nun geht Josette	Eugène Ionesco	137	K1, K2

10.3. Kategorien mit Ankerbeispielen

Code	Kategorie	Ankerbeispiel
K1	Sprachreflexion	Beschreiben Sie seine Sprache! Welche Wortart ist maßgeblich an der Wirkung des Textes beteiligt? ³⁸¹
K2	Literaturreflexion	Aufgabe 6: Inwieweit unterscheidet sich der Text von anderen Erzähltexten? Aufgabe 7: Welche Folge für die Phantasie der Leserin/des Lesers hat diese Art der Darstellung? ³⁸²
K3	Erfahrungswelt der SuS	Diskutieren Sie in Gruppen oder in der Klasse über mögliche inhaltliche Fortsetzungen der Texte. Schreiben Sie nach Ihren Ideen die hier abgedruckten Kapitel – eventuell in Gruppenarbeit – zu Ende. ³⁸³
K4	Autor_inneninformation	Der Franzose Robert Antelme schreibt ein erschütterndes Buch über sein Schicksal. Er wird 1917 auf Korsika geboren, studiert Jus und tritt 1943 der französischen Widerstandsbewegung Résistance bei. Im Juni 1944 wird er von der Gestapo verhaftet. Nach seiner Internierung in Frankreich wird er nach Deutschland deportiert, nach Buchenwald und Dachau. 1945 kehrt er todkrank nach Paris zurück. ³⁸⁴
K5	Werkbeschreibung	Der folgende Ausschnitt stammt aus einem Buch, das man als eines der besten bezeichnen kann, die in den letzten Jahren erschienen sind. Das Besondere an dem Buch ist, dass es sowohl für Jugendliche (ab etwa 13), als auch für Erwachsene „geeignet“ ist. Deshalb gibt es eine Ausgabe für Jugendliche und eine für Erwachsene, sie unterscheiden sich nur durch das Titelblatt. Der Ausschnitt aus Die Bücherdiebin von Markus Zusak spielt in einem Luftschutzkeller. Liesel, die Hauptfigur, liest den Eingeschlossenen während eines Bombenangriffs vor. ³⁸⁵
K6	Geografische Verortung	Der rumänisch-französische Autor Eugène Ionesco (1906-1994) übersiedelte mit seinen Eltern schon 1913 nach Paris, kehrte nach deren Scheidung kurz nach Rumänien zurück, entschied sich aber dann endgültig für ein Leben in Frankreich. ³⁸⁶

³⁸¹ AS1 (17).

³⁸² KD1 (74).

³⁸³ SR2 (89).

³⁸⁴ AS3 (59).

³⁸⁵ AS1 (15).

³⁸⁶ KD3 (78).

K7	Übersetzungsumstand	Äsop: Der Hahn und die Perle (Übertragung aus dem Altgriechischen) ³⁸⁷
K8	Übersetzungsdarstellung	Aus dem Burgenlandkroatischen ins Deutsche übertragen vom Autor: ptica/vogel [...] grlica lerche sinica amsel [...] ³⁸⁸
K9	Kulturhistorische Bezüge	Die Geschichte von Isaak steht im Alten Testament. Wie heißt der Vater? [...] ³⁸⁹
K10	Rechercheaufträge	Informieren Sie sich – vielleicht bei Ihrer Biologielehrerin/Ihrem Biologielehrer -, welche Folgen Inzest für folgende Generationen haben kann. ³⁹⁰
	Beispiel	Ein internationales Beispiel: Luigi Pirandello: Aus Sechs Personen suchen einen Autor Die Ausgangssituation: eine Theaterprobe. Da drängen plötzlich sechs Figuren, eine Familie, auf die Bühne und behaupten Seltsames: Sie seien der Phantasiewelt eines Autors entsprungen, doch dieser hätte ihnen verweigert, „ihre“ Geschichte fertigzuschreiben.[...] ³⁹¹

³⁸⁷ DS2 (6).

³⁸⁸ SR2 (92).

³⁸⁹ GV1 (64).

³⁹⁰ AS1 (20).

³⁹¹ MDIV (83).

Abstract

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert transkulturelle Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufe II einnimmt. Eine eingehende theoretische Rundschau klärt, warum das Konzept der Transkulturalität für den Unterricht bereichernd wirkt und schlüsselt auf, wie es um die tatsächliche Einbindung von transkulturellen Fragestellungen im AHS-Lehrplan und in Literaturdidaktiken bestellt ist.

Die extensive Schulbuchanalyse liefert eine erste empirische Grundlage und beleuchtet das Thema ‚Transkulturalität im Sprachbuch des Unterrichtsfaches Deutsch‘ multiperspektivisch. Dabei wird belegt, dass transkulturelle Literatur in der Sekundarstufe I eine größere Rolle spielt als in der Sekundarstufe II. Aus den für das Schuljahr 2012/13 sechs approbierten Lehrwerksserien für Deutsch in der Sekundarstufe II wurden 110 Primärtexte extrahiert, die als ‚transkulturell‘ zu bezeichnen sind. Eine Frequenzanalyse zeigt, wie die Beispiele in den Lehrwerken verteilt sind, wie häufig sie im Vergleich mit nicht-transkulturellen Texten zu finden sind und wie die Gegenüberstellung von europäischen und nichteuropäischen Texten quantitativ ausfällt. Die Untersuchung offenbart, dass 88 Prozent der literarischen, fiktionalen Texte aus den sechs Lehrwerksserien nicht-transkulturell sind, während lediglich 12 Prozent der literarischen fiktionalen Texte transkulturelle Aspekte aufweisen. Die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Beispiele gewährt zudem einen Einblick in die Arbeitsaufträge und Kontextualisierungen dieser 110 Primärtexte. Dabei zeigt sich, wie selten der sprachliche Transfer, den die Texte mit einer Übersetzung durchlaufen, thematisiert wird und wie frappant die einzelnen Serien sich in Bezug auf Offenlegung und Einbeziehung transkultureller Aspekte unterscheiden.

LEBENS LAUF

Vor- und Zuname: Carina Maier

Staatsbürgerschaft: Österreich

E-Mail-Adresse: carina.maier1@gmx.at

Ausbildung

seit 2004

Studium an der Universität Wien, UF Deutsch und UF Englisch

2000 - 2004

ORG Grieskirchen mit Instrumentalunterricht

1996 - 2000

Musikhauptschule Andorf

Berufserfahrung

AHS Heustadelgasse

Tätigkeit als Lehrerin für Englisch und Deutsch

seit September 2012

Licht für die Welt

Referentin Spenderkommunikation

September 2011 bis September 2012

Freie Mitarbeiterin

September 2009 bis September 2011

EF Sprachreisen

Kursleiterin (Malta, Großbritannien)

Sommer 2008, 2009, 2011

St. George's Academy

Fremdsprachenassistentin

September 2008 bis Mai 2009