



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ander(e)s lesen.
Interkulturelles, Entwicklungspolitisches und
Globales Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur
aus Österreich“

Verfasserin

Katharina Kohlmayr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt: Individuelles Diplomstudium
Internationale Entwicklung

Betreuer: Mag. Dr. Gerald Faschingeder

Danke

Meinen Eltern Maria und Georg danke ich von ganzem Herzen für ihre Unterstützung – zu jeder Zeit, in jeder Hinsicht und in allen Lebenslagen.

Meinem Bruder Jakob gebührt großer Dank, war er doch während des gesamten Schreibprozesses mein ständiger Berater, Motivator und Korrekturleser, der mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand und auch so manche Verzweiflungsmomente abfing.

Meinen wunderbaren Kindern Lena und Simon danke ich für ihr Verständnis, ihre Ermunterungen und Ablenkungen.

Gregory danke ich für seine emotionale Unterstützung und seine Ermutigungen.

Für guten Zuspruch, stetige Ermunterungen und Interesse danke ich meinen beiden anderen Brüdern Florian und Simon, sowie meinen Freundinnen Sonja, Theresa, Zeynep, Claudia, Kinga und Ingrid.

Mein Dank geht auch an Irene, Babsi und Landi für die flexible Kinderbetreuung sowie an Gerald Faschingeder für die Bereitschaft, die Betreuung der Diplomarbeit zu übernehmen.

Danke.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1. Kinder- und Jugendliteratur (KJL) und das Fremde.....	11
1.1 Begriffsbestimmung	11
1.1.1 KJL zwischen poetischem und pädagogischem Anspruch.....	12
1.1.2 Interkulturelle Literaturdidaktik.....	13
1.2 Die österreichische Kinder- und Jugendliteratur seit 1945	13
1.2.1 Die Nachkriegsjahre	13
1.2.2 Die 1950er Jahre	14
1.2.3 Die 1960er Jahre	14
1.2.4 Die 1970er Jahre	15
1.2.5 Die 1980er Jahre	17
1.2.6 Die 1990er Jahre	17
1.2.7 Die 2000er Jahre	18
1.3 Das Fremde und das Andere in der KJL	19
1.3.1 Figurentypen des Anderen	19
1.3.2 Zur Darstellung von Eigenem und Anderem aus historischer Perspektive.....	21
1.3.3 Vermittlung von Fremdverstehen durch und in der Literatur	23
1.4 Kategorisierung von KJL in Hinblick auf das Andere	26
1.4.1 KJL über das Leben mit Anderen	26
1.4.2 Literatur über das Leben der Anderen.....	30
1.4.3 Literatur der Anderen.....	32
1.4.4 Andere Literatur.....	34
2. Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen.....	35
2.1 Ein historischer Überblick über den Umgang mit den „Anderen“ in der Institution Schule	36
2.2 Interkulturelles Lernen	40
2.3 Entwicklungspolitische Bildungsarbeit	46
2.4 Globales Lernen	52
2.5 Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt	58

3. Analyse	61
3.1 Analyseraster	61
3.2 Bücher über das Leben <i>mit</i> Anderen	63
3.2.1 <i>Renate Welsh: Ülkü – das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation</i>	63
3.2.2 <i>Renate Welsh: Spinat auf Rädern</i>	68
3.2.3 <i>Renate Welsh: ...und raus bist du</i>	72
3.2.4 <i>Zusammenfassung und Vergleich</i>	77
3.3 Bücher über das Leben <i>der</i> Anderen	79
3.3.1 <i>Karl Bruckner: Giovanna und der Sumpf</i>	79
3.3.2 <i>Robert Klement: 70 Meilen zum Paradies</i>	83
3.3.3 <i>Zusammenfassung und Vergleich</i>	88
3.4 Bücher <i>der</i> Anderen	90
3.4.1 <i>Käthe Recheis: Kleine Maisblüte</i>	90
3.4.2 <i>Käthe Recheis (Hrsg.): Die Kinder der Prärie. In den Schulen der Weißen</i> 91	
3.4.3 <i>Zusammenfassung und Vergleich</i>	93
3.5 Andere Bücher	96
3.5.1 <i>Michael Stavarič: Gaggalagu</i>	96
3.5.2 <i>Mira Lobe: Das kleine Ich bin Ich – viersprachig</i>	97
3.5.3 <i>Zusammenfassung und Vergleich</i>	98
4. Fazit und Diskussion	101
Bibliographie	105
Abstract deutsch	113
Abstract english	115
Lebenslauf Katharina Kohlmayr (geb. Hartl)	117

Einleitung

*„Literatur kann Menschen verändern und kann die Welt verändern,
nicht direkt, sondern dadurch, daß sie das Denken und Fühlen
einzelner Menschen wach erhält“
(Erich Fried)*

Gesellschaftliche Ereignisse, Entwicklungen und Veränderungen finden Eingang in zeitgenössische Literatur. Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ist dahingehend keine Ausnahme. So ist es nicht überraschend, dass auch die Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ zu einem wichtigen Thema in der Kinder- und Jugendliteratur geworden ist.

Auch in Institutionen wie der Schule werden gesamtgesellschaftliche Veränderungen verhandelt und damit der Umgang mit dem „Anderen“. Im österreichischen Lehrplan sind Interkulturelles Lernen und Entwicklungspolitische Bildungsarbeit als Unterrichtsprinzipien, sowie Globales Lernen und die Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich als Bildungsanliegen verankert.

Diese Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen thematisieren die Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden auf unterschiedliche Weise. Während etwa entwicklungspolitische Bildungsarbeit als „Erziehung zur Weltoffenheit“ beschrieben wird, die Wissen über die Welt vermitteln soll, auf weltweite Zusammenhänge aufmerksam machen will, um so verantwortungsvolles Handeln zu fördern, soll interkulturelles Lernen einen „Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ in der Gesellschaft, in der wir leben, leisten.

Die vorliegende Arbeit möchte der Frage nachgehen, wie Globales, Interkulturelles und Entwicklungspolitisches Lernen mit ausgewählter Kinder- und Jugendliteratur (KJL) aus Österreich stattfindet. Dabei wird die zeitliche Entwicklung von KJL und pädagogischen Konzepten mitbedacht. Die Analyse umfasst Bücher aus dem Zeitraum von 1953 bis 2008, in denen sich die Entwicklung von einer „Ausländerpädagogik“ bis zum Globalen Lernen widerspiegelt.

Das erste Kapitel widmet sich der Kinder- und Jugendliteratur und ihrem Umgang mit dem Anderen, Fremden. Konkret wird erörtert, wie das Andere, das Fremde in der KJL im Laufe der Geschichte dargestellt wurde und wird, wobei vor allem der

österreichische Kontext im Fokus ist. Durch die Beschäftigung mit dem Anderen in der KJL ergeben sich verschiedene Kategorien von Büchern, die das Andere zum Thema haben. So unterscheide und erläutere ich im Folgenden Bücher über das Leben mit Anderen, Bücher über das Leben der Anderen, Bücher der Anderen sowie Andere Bücher. Diese Kategorisierung bildet den ersten Teil des Analyserasters in Kapitel 3.

Im zweiten Kapitel werden die pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen in Österreich, die sich mit dem Anderen auseinandersetzen ins Zentrum des Interesses gerückt. Es wird beleuchtet, wie, wann und warum sich die Unterrichtsprinzipien Interkulturelles Lernen und Entwicklungspolitische Bildungsarbeit sowie die Bildungsanliegen Globales Lernen und Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich entwickelten und was sie für die konkrete pädagogische Praxis bedeuten, welche Ziele sie verfolgen und wie sie diese versuchen umzusetzen.

Das dritte Kapitel schließlich analysiert die ausgewählten Kinder- und Jugendbücher dahingehend, wie sie das Andere thematisieren und wie und ob diese Bücher Stoff bieten für Interkulturelles, Entwicklungspolitisches und Globales Lernen. Die Auswahl kann dabei nur als exemplarisch angesehen werden und beschränkt sich auf Kinder- und Jugendbücher aus Österreich.

Abschließend möchte ich betonen, dass die vorliegende Arbeit keine literaturwissenschaftliche Abhandlung darstellt, sondern versucht, einen interdisziplinären Zugang im Sinne der Entwicklungsforschung zu finden, bei dem die Analyse von KJL als mögliches Medium für Interkulturelles, Globales und Entwicklungspolitisches Lernen im Mittelpunkt steht.

1. Kinder- und Jugendliteratur (KJL) und das Fremde

Das folgende Kapitel gibt einen einführenden Überblick über KJL im Allgemeinen und in Hinblick auf das Fremde bzw. das Andere im Speziellen sowie auf die historische Entwicklung des Anderen und Fremden in der KJL in und aus Österreich.

1.1 Begriffsbestimmung

Als Kinder- und Jugendliteratur (KJL) wird im Folgenden Literatur verstanden, die für Kinder bzw. Jugendliche geschrieben wird, von diesen (aber nicht nur diesen) rezipiert wird und aus ihrer Perspektive auf die Welt erzählt (vgl. Rösch 2000b:38). Diese Definition orientiert sich an Heidi Rösch, die folgende Punkte zur Definition des Begriffes der Kinder- und Jugendliteratur vorschlägt (vgl. a.a.O.:39):

- KJL ist Literatur für Kinder und Jugendliche, sowohl intentional als auch nicht-intentional.¹
- KJL ist mehrfachadressiert, in Hinblick auf Alter (Kinder bis Erwachsene), Geschlecht, Ethnie und Sprache.
- KJL betrachtet die Welt aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen.
- KJL zeichnet sich durch eine breite Formenvielfalt aus.
- KJL hat Einführungscharakter, orientiert sich am Literaturerwerb und trägt zur literarischen Sozialisation bei.

Für die Analyse von KJL nennt Rösch darüberhinaus drei wesentliche Dimensionen, die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) als solche auszeichnet und die gleichberechtigt berücksichtigt werden sollten (vgl. Rösch 2006:94 und 2000b:41f):

¹ Intentionale KJL meint dabei jene Literatur, die vonseiten der AutorInnen explizit für Kinder und Jugendliche geschrieben wurde, nicht-intentionale KJL hingegen beschreibt die Werke, die ursprünglich für Erwachsene verfasst wurden (wie z.B. Robinson Crusoe), aber aufgrund der hauptsächlichsten Rezeption von Kindern und Jugendlichen zu KJL wurde.

- Die ästhetische Dimension, die vorwiegend von Erwachsenen und/oder LiteraturwissenschaftlerInnen eingebracht wird und bei der die künstlerische und gestalterische Qualität im Vordergrund steht.
- Die pädagogische Dimension, die sich auf den Inhalt der KJL, ihre Wertevermittlung, ihren Beitrag zu Bildungs- und Entwicklungsprozessen und die Vermittlung „erstrebenswerter“ Handlungsweisen (wobei dies natürlich im Auge der Betrachterin liegt) sowie ihre Funktion als Sozialisationsinstrument bezieht.
- Die LeserInnendimension oder sozialisatorische Dimension, die die Rezeptionsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.

„In der Kinderliteratur bildet die kindliche Lebenswelt den Ausgangspunkt der Erschließung der einen, Kindern und Erwachsenen gemeinsamen Welt, die sie, wenn auch nicht ausschließlich, so doch vorrangig in ihrer Bedeutsamkeit für kindliche Individuen zur Sprache bringt“ (Ewers 1995, zit. in Rösch 2000b:24). Das bedeutet nun, dass KJL nicht nur Literatur für Kinder und Jugendliche ist, sondern auch eine Literatur ist, die aus ihrer Perspektive erzählt. So werden darin Kinder und Jugendliche zu HandlungsträgerInnen ihrer Geschichten gemacht, die Gestaltungsmöglichkeiten und auch Definitionsmacht haben (vgl. ebd.).

1.1.1 KJL zwischen poetischem und pädagogischem Anspruch

Häufig wird gerade in der interkulturellen KJL die pädagogische Dimension besonders hervorgehoben, was jedoch nicht unumstritten ist, da das Ziel eigentlich eine Erziehung *zur* Literatur sein sollte und nicht eine Erziehung *durch* Literatur, was mitunter zur Instrumentalisierung der KJL führt. Dies ist auch Grund dafür, dass die aktuelle KJL-Forschung versucht, sich von der Pädagogik zu emanzipieren und ihren Platz innerhalb der Literaturwissenschaft zu behaupten (vgl. Rösch 2000b:7).

Aus historischer Perspektive zeigt Gina Weinkauff (2010:39) klar auf, dass die Pädagogik wesentlichen Einfluss auf Entstehung und Ausdifferenzierung der KJL im deutschsprachigen Raum hatte und hat. Als eigene Gattung innerhalb der allgemeinen Literatur beginnt sich die KJL im späten 18. Jahrhundert zu etablieren. Literatur als Mittel zur Erziehung und Belehrung und Instrument zur Wissens- und Wertevermittlung wird schon von den Philanthropen der Aufklärung bewusst eingesetzt. Jedoch spielt schon damals die „Eigendynamik des Ästhetischen“ als Dimension ne-

ben dem Pädagogischen eine wesentliche Rolle und so ist KJL noch heute von der „Dialektik des Pädagogischen“ gekennzeichnet (ebd.).

1.1.2 Interkulturelle Literaturdidaktik

Didaktik allgemein meint die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Somit meint Literaturdidaktik die Wissenschaft vom literarischen Lehren und Lernen (vgl. Rösch 2000b:41). In der Entwicklung der Literaturdidaktik der letzten sechzig Jahre zeigt sich, dass die 1950er und 60er Jahre kinderliteraturdidaktisch von einem „Lebenshilfe-Ansatz“ mit einem klaren moralisch-ethischen Ziel geprägt waren und der Fokus auf erzieherisch wertvolle Literatur gelegt wurde. In den 1970er Jahren wurde dieser Ansatz von einem politisch-sozialen Erziehungsverständnis verdrängt und in den 1980ern trat zudem die feministische, integrative und interkulturelle Perspektive in den Blickpunkt, was sich auch in einer für „gut“ empfundenen KJL mit der Hoffnung auf erzieherische Wirkung niederschlug (vgl. Rösch 2000b:45).

Die Gefahr, die sich vor allem für interkulturelle KJL ergibt, ist, dass diese in ihrer Rezeption oft funktionalisiert wird und nicht vor dem Hintergrund ihres interkulturellen Gehalts analysiert wird. Anliegen sollte stattdessen sein, dass Interkulturalität interdisziplinär im pädagogischen, literarischen und didaktischen Diskurs reflektiert wird (vgl. Rösch 2000b:48).

1.2 Die österreichische Kinder- und Jugendliteratur seit 1945

Der folgende historische Abriss gibt einen Überblick über die Geschichte österreichischer KJL seit 1945 und ihre Thematisierung des Anderen.

1.2.1 Die Nachkriegsjahre

Die KJL der Trümmer- und Nachkriegsjahre war in gewisser Weise von einem Neuanfang geprägt, der zum einen aus der Verdrängung von Erinnerungen an Krieg, Mitschuld und Vernichtung, und zum anderen aus der Bereinigung von wucherndem Anwachsen von Heftchen-Produktionen, die als pädagogisch bedenklich galten, kam. Die Gründung der Jugendschriftenkommission im Bundesministerium für Unterricht 1947 sowie die Gründung des Österreichischen Buchklubs der Jugend und die Abhaltung des ersten Arbeitskreises der späteren Studien- und Beratungsstelle

für Kinder- und Jugendliteratur (STUBE) 1948 sind einige wichtige Konsequenzen dieses Anspruchs für pädagogisch sowie literarisch wertvolle KJL (vgl. Cevela 1999: 7f). Dass dieser „Kampf gegen Schmutz und Schund“ teilweise auch seltsame Blüten trägt und fälschlich aufgebaute Feindbilder wie Comics sogar durch Bücherverbrennungen bekämpft, kann hier nur am Rande angemerkt werden (a.a.O.:8).

Auch die allgemeine Not, der Wiederaufbau und die politische Abhängigkeit von den Befreiungsmächten tragen zu begrenzten geistigen und kulturellen Entwicklungen in der KJL bei. Wesentliche Aufgabe der KJL ist es in diesen Jahren, ästhetischen, pädagogischen und kindgemäßen Ansprüchen gerecht zu werden. Dies führt vorerst zu einem Rückgreifen auf sogenannte Jugendbuchklassiker, Märchen und Sagen.

1.2.2 Die 1950er Jahre

Mit Karl Bruckner jedoch bekommt die KJL eine neue Richtung, insofern als er den bisherigen Themen-Kanon durchbricht und mit seinen Büchern wie *Spatzenelf* (1949), *Mein Bruder Ahual* (1952) oder *Giovanna und der Sumpf* (1953) sozialkritische Themen aufgreift und sein Selbstverständnis als Weltbürger offenlegt (vgl. Ellbogen 1997:128). Auch Mira Lobe gilt dabei als Wegweiserin. In ihrem 1948 zuerst in hebräischer Sprache veröffentlichtem Buch *Insu-Pu* (auf Deutsch 1951 erschienen) zeigt sich bereits das durch ihr Werk ziehende Motiv positiver Gestaltungsbilder und Verantwortung einzelner für eine mögliche Bewältigung von Ungerechtigkeit, Gewalt und Konflikten (vgl. ebd.).

1.2.3 Die 1960er Jahre

In den 1960ern stehen meist realistische Erzählungen im Zentrum und behandelt werden zeitgeschichtliche sowie sozialkritische und globale Themen. Der Blick der AutorInnen richtet sich auch vermehrt auf die sogenannte Dritte Welt. Bücher über die Arbeit von EntwicklungshelferInnen und die Situation von Betroffenen werden veröffentlicht. In den 1980ern jedoch werden diese Bücher ob ihrer eurozentristischen Sichtweise vermehrt in Kritik geraten (vgl. Cevela 1999:12). Im Bereich der Abenteuergeschichten, die sich mit dem Fremden befassen, sei hier noch als Negativbeispiel Franz-Karl Ginzkeys *Hatschi Bratschis Luftballon* erwähnt, das zwar erstmals schon 1903 erschienen war, jedoch in den 1960ern ob seiner Beliebtheit neu illustriert und aufgelegt wurde und geringfügig modifiziert wurde, sodass die

Menschenfresser in Afrika zu Affen wurden und das Türkenland zu Morgenland. Dieser bis heute bei vielen beliebte Text zeigt ein eindeutig exotisierendes Fremdes, stellt es als gefährlich, unberechenbar, grausam und rückständig dar (vgl. Harrer 2012).

In den 1960ern beginnen die heute noch bekannten Autorinnen wie Renate Welsh, Käthe Recheis, Christine Nöstlinger, Lene Meyer-Skumanz – um nur einige zu nennen – zu schreiben und tragen damit wesentlich zu einer Weiterentwicklung der österreichischen KJL bei. Es kommt auch zur Gründung der „Gruppe“, einem Zusammenschluss mehrerer, in erster Linie Wiener Kinder- und JugendbuchautorInnen, die sich in regelmäßigen Abständen treffen, um sich auszutauschen und gemeinsame Projekte zu verwirklichen. Ihr gehören Mira Lobe, Käthe Recheis, Hans Domenego, Ernst A. Ekker, Vera Ferra-Mikura, Friedl Hofbauer, Hilde Leitner, Lene Mayer-Skumanz, Christine Nöstlinger, Brigitte Peter, Renate Welsh und Gerri Zotter an. Renate Welsh dazu: „Die oft sehr kontroversen Diskussionen haben uns alle weitergebracht, Anstöße gegeben, die jede und jeder in die eigene Arbeit einbringen konnte. Vor allem haben wir gelernt, einander über alle Verschiedenheiten hinweg zu akzeptieren und Konkurrenzkämpfe durch Freude an der Unterschiedlichkeit und Vielfalt zu ersetzen“ (Welsh in Cevela 1999:23).

1.2.4 Die 1970er Jahre

Ende der 1960er kommt es zu einem Paradigmenwechsel in Hinblick auf das Bild und Verständnis von Kindheit und Jugend, ausgelöst durch politische, soziale, gesellschaftskulturelle und pädagogische Veränderungen. Dieser Paradigmenwechsel wird in der Literatur auch als „Zweite Moderne“ bezeichnet und führt zu einem fundamentalen Themen-, Formen- und Funktionswandel in der KJL (Weinkauff 2010:83). Kinder werden nicht mehr als unmündige BewohnerInnen ihrer geschützten Kinderwelt gesehen, sondern als ernstzunehmende Mitglieder der Gesellschaft. Damit sieht die KJL auch ihre Aufgabe darin, ihren LeserInnen gesellschaftspolitische Verhältnisse real abzubilden und damit zum Verstehen und Durchschauen der herrschenden Strukturen und Mechanismen beizutragen. Weinkauff (2010) beschreibt die neue Ausrichtung in der KJL folgendermaßen:

„Infolge dieser Maßgaben ist ein Teil der Kinderliteratur seit den 1970er Jahren zwangsläufig durch zwei Merkmale gekennzeichnet: Zum einen durch ihre explizite Orientierung an außerliterarischen Verhältnissen, zum anderen durch ihre aufklärerische d.h. didaktische Attitüde. Es entsteht eine neue Ausprägung realistischen Erzählens, die unter der Bezeichnung emanzipatorischer bzw. problemorientierter Kinderroman Eingang in die Literaturgeschichte gefunden hat“ (ebd.:83).

In den Blickpunkt geraten nun „normale“ junge ProtagonistInnen, die jedoch selbstbewusst und gleichberechtigt in der Auseinandersetzung mit den Erwachsenen auftreten, um ihre Anliegen zu vertreten und gesellschaftspolitische Themen wie soziale Problematiken, Ungerechtigkeiten und Dritte Welt aufgreifen. Die AutorInnen verfolgen dabei mehrheitlich die Absicht, Kinder und Jugendliche dazu zu bringen, über gesellschaftliche und soziale Verhältnisse kritisch zu reflektieren (vgl. ebd.:84).

Auch die Darstellungs- und Erzählformen verändern sich in der Zweiten Moderne und werden vielfältiger und offener. Das bedeutet, dass z.B. Schlüsse offen bleiben und Konflikte mitunter ungelöst bleiben, die Zusammenhänge und Figuren vielschichtiger werden. Diese Entwicklungen verlangen von den jungen LeserInnen komplexere Verständnisleistungen, bieten aber auch durch ihre offenen Darstellungen kindlicher Emotionen und Befindlichkeiten, Möglichkeiten zur Selbstwahrnehmung und Reflexion, zu mehr Empathie und Identitätsentwicklung (vgl. Weinkauff 2010:91).

Die 70er Jahre sind weiterhin geprägt von dem Paradigmenwechsel und dem Wunsch, mit dem Ansprechen von globalen und sozialkritischen Themen die soziale Vernetztheit aufzuzeigen und strukturell aufklärerisch zu wirken (vgl. Cevela 1999:30). Oder wie Christine Nöstlinger das Anliegen vieler AutorInnen damals formulierte:

„Darum war [...] ein ‚fortschrittliches‘ Kinderbuch legitimerweise auch ein politisches Buch, wenn nicht gar ein ideologisches, denn damals galt es – unserer Ansicht nach – Kindern nicht nur den Ist-Zustand dieser Welt zu erklären, sondern sie auch auf eine neue, viel bessere, freiere und gerechtere Gesellschaftsordnung vorzubereiten, in deren Genuß sie noch im Laufe ihres Kindseins kommen sollten“ (Nöstlinger 1989, zit. in Ellbogen 1997:134f).

Die KJL beginnt sich zu emanzipieren, erhebt Anspruch auf Eigenständigkeit ihrer literarischen Gestaltungs- und Darstellungskraft und versucht auch, sich von pädagogischer Bevormundung zu distanzieren (vgl. Ellbogen 1997:132). Es vollzieht sich

ein Wandel in den behandelten Thematiken. Der Blick auf die Welt, soziales Lernen, Sensibilisierung für die Not Anderer kennzeichnen diesen Wandel zur realitäts- und gesellschaftsbezogenen Literatur und Themen wie Dritte Welt, globale Probleme und das Leben von GastarbeiterInnen werden vermehrt literarisch verwertet. Begünstigt wird diese Entwicklung freilich durch die allgemein gesellschaftlichen Veränderungen, die auch zu mehr gestalterischer und formaler Freiheit und Vielfalt beitragen (vgl. ebd.). VerlegerInnen und AutorInnen möchten den Kindern und Jugendlichen keine heile Welt vortäuschen oder sie durch harmonisierende Erzählungen besänftigen, sondern sie beunruhigen und ihnen gleichzeitig Mut machen (Cevela 1999:22).

1.2.5 Die 1980er Jahre

Die Euphorie der 1970er-Jahre weicht in den 80er-Jahren einer gewissen Skepsis und Resignation. Die gesellschaftlichen Umbrüche bringen nicht die erhofften Ergebnisse, die Zukunft ist ungewiss, durch technologischen Fortschritt verändern sich die Gegebenheiten und mit dem Ende des Kalten Krieges verändern sich Grenzen, Normen und Werte. Im kinder- und jugendliterarischen Bereich kommt es als Reaktion zu einer vermehrten Hinwendung nach innen und einem Rückzug ins Private. Phantastische und stärker persönlich-biographische Erzählungen rücken vermehrt ins Zentrum der KJL (vgl. Cevela 1999:30).

Die sogenannten Entwicklungshelferromane und Dritte-Welt-Literatur sind zunehmend der Kritik ausgesetzt, eine einseitige und eurozentrische Sichtweise zu vermitteln, weshalb vermehrt Übersetzungen von AutorInnen der Länder des Südens herausgegeben werden (vgl. Cevela 1999:12). Hier sei vor allem Käthe Recheis erwähnt, die in den 1960ern und 1970ern mit ihren Geschichten über die indigene Bevölkerung Amerikas ein authentisches Bild der Indianer zu zeichnen beginnt und in den 1980ern und 90ern dazu übergeht, original indianische Texte zusammen mit Georg Bydlinski ins Deutsche zu übersetzen und dadurch die indigene Bevölkerung selbst sprechen lässt (vgl. ebd.:13).

1.2.6 Die 1990er Jahre

In den 1990er Jahren kommt es durch die Modernisierungsdynamik, den Einfluss der neuen Medien und den Wandel des traditionellen Familiengefüges zu tiefgrei-

fenden Veränderungen der Kindheit, die sich auch auf die KJL auswirken. Es kommt der Begriff der „Risikokindheit“, in Anlehnung an Ulrich Becks soziologische These der „Risikogesellschaft“, auf (Cevela 1999:30). Realistische Erzählungen machen weiterhin einen wichtigen Teil in der KJL aus. Daneben entstehen aber auch vermehrt fantastische Erzählungen und Buchserien. Zu erwähnen ist hier Thomas Brezina, der mit der *Knickerbockerbande* (erstmal erschienen 1990) und vielen anderen Serien wie *Tom Turbo* sowohl national als auch international sehr erfolgreich ist. Seine Abenteuergeschichten handeln von einer Gruppe von Kindern, die Kriminalfälle zu lösen hat und dabei mitunter auf der ganzen Welt unterwegs ist (z.B. *Knickerbockerbande Bd.32: Kennwort Giftkralle. Abenteuer Indien*). Das Fremde wird dabei wie in früheren Abenteuerromanen eher exotisch dargestellt und dient vorrangig als Kulisse für die vier ProtagonistInnen aus Österreich.

1.2.7 Die 2000er Jahre

Das 21. Jahrhundert ist geprägt von einem rasanten technologischen Fortschritt. Manche sprechen von einer Verdrängung von Literatur durch Film, Fernsehen und Internet und internationale Studien zur Überprüfung der Lesekompetenzen, die SchülerInnen in Österreich ein allgemein nicht allzu gutes Zeugnis ausstellen, scheinen diese Ansicht zu bestärken. Auf der anderen Seite boomen weiterhin Buchreihen, allen voran phantastische Romane wie *Harry Potter* von Joanne K. Rowling oder *Warrior Cats* von Erin Hunter aus dem englischsprachigen Raum, die *Tintenwelttrilogie* und *Die wilden Hühner* von Cornelia Funke aus dem deutschsprachigen Raum sowie weiterhin Thomas Brezinas rege Bücherproduktion, sei es *Die Knickerbockerbande*, *Tom Turbo*, *Sieben Pfoten für Penny* oder *No Jungs*, um nur einige zu nennen. Aber auch die österreichischen AutorInnen, die seit den 1960ern schreiben, wie Nöstlinger, Welsh, Recheis und Co, sind noch aktiv, schreiben vor allem im Bereich realistischer Erzählungen und nehmen sich sozialer Themen an.

1.3 Das Fremde und das Andere in der KJL

*„Kinderbücher halten das Gefühl für das eigene Volk lebendig, aber sie halten auch das Gefühl für die ganze Menschheit lebendig. Sie beschreiben das Heimatland mit Liebe, aber sie beschreiben auch die fernen Länder, wo unsere unbekannten Brüder wohnen. Sie bringen das Wesen des eigenen Volkes zum Ausdruck; aber jedes von ihnen ist ein Bote, der Berge und Flüsse, ja sogar Meere überwindet und hingeht ans andere Ende der Welt, um dort Freundschaften zu werben. Jedes Land gibt, und jedes Land empfängt; unzählbar sind die getauschten Werte; und so entsteht in dem Alter, wo wir unsere ersten Eindrücke empfangen, die Weltrepublik der Kinder“
(Hazard 1932: zit. in Weinkauff 2010:193).*

Lesen an sich ist ein kulturell eigener Zugang zur Welt, der von sich aus schon fremd ist durch die dem Text innewohnende Andersartigkeit. Diese textliche Andersartigkeit wirkt zusätzlich zur thematischen und motivischen Andersartigkeit und bewirkt so eine doppelte Fremdheit. Wenn wir uns mit fremder Literatur oder dem Fremden in der Literatur beschäftigen, dann ist es wichtig, dabei unseren „kulturellen Blick“ nicht zu eng zu nehmen, da die Andersheit fremder Literatur nicht nur kulturell bedingt ist, sondern eben auch als literarische Andersheit gesehen werden muss. Denn sonst besteht die Gefahr, dass, wenn wir nur eine Geschichte über ein anderes Land, eine andere Kultur lesen, wir diese als Referenzrahmen für unser Verständnis der jeweils anderen Kultur nehmen und dadurch den Blick einschränken und Missverständnisse riskieren.

Kindern aller Kulturen ist gemein, dass sie Kultur-Lernende sind. D.h. was die Umgebung ihnen anbietet, lernen sie wie von selbst. Erst durch Enkulturation bilden sich Begrenzungen heraus (vgl. Ulrich 1998:120). Von Anderen lernen meint dabei die Auseinandersetzung mit dem Nicht-Gleichen (vgl. ebd.:116), wobei das Andere nur durch das Eigene definiert werden kann, da *wir* erst definieren, was uns fremd ist, was anders ist, als wir es sind, kennen, leben.

1.3.1 Figurentypen des Anderen

Fremde Länder und Menschen gehören zu den ältesten Motiven der abendländischen Volks- und Kinderliteraturen. Büker/ Kammler beschreiben fünf verschiedene Figurentypen und literarische Zugänge zum Fremden (vgl. Büker/ Kammler 2003:13ff), wobei sie betonen, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Typen

oft fließend sind: Der Fremde als Gast, der kulturell Fremde, der Außenseitertyp, der bzw. das historisch-genealogisch Fremde und der bzw. das phantastische Fremde.

Der Fremde als Gast: Dieser Zugang verweist auf ein archaisches Verhaltensmuster. Früher galt der Fremde als rechtlos, ihm wurde durch Aberglauben aber auch die Rolle einer verkörperten Gottheit zugeschrieben. Der Fremde wird gewissermaßen verklärt gesehen. In der KJL wird dieses Motiv genutzt, um die Auseinandersetzung des Eigenen mit dem Anderen auf möglichst engem Raum literarisch zu gestalten.

Der kulturell Fremde: Dieser wird aufgrund seiner kulturellen, nationalen und/oder ethnischen Andersheit definiert, d.h. es handelt sich dabei um strukturelle Fremdheit. Der kulturell Fremde gehört zu den am häufigsten behandelten Motiven in Kinder- und Jugendbüchern, die Andersheit thematisieren. Das ferne kulturell Fremde begegnet den LeserInnen als exotisches und unbekanntes Wesen aus fernen Ländern und Kontinenten mit scheinbar unüberbrückbarer räumlicher und kultureller Distanz. In der modernen KJL begegnen uns die Formen des kulturell Fremden in vielfältiger Weise, z.B. als ProtagonistInnen in Büchern über andere Kulturen, in der Migrationskultur, wo verschiedene Kulturen aufeinandertreffen und interkulturelle Begegnungen in der unmittelbaren Lebenswelt stattfinden. Diese kulturelle Andersheit wird meist in problemorientierten Geschichten und Büchern thematisiert.

Der Außenseitertyp: Hierbei zeigt sich das Andere bzw. das Fremde in Figuren, die nicht der gesellschaftlichen Norm der Mehrheitsgesellschaft entsprechen und daher von ihr stigmatisiert und ausgegrenzt werden. Beliebte Figuren sind dabei MigrantInnen, Jüdinnen und Juden, Menschen mit Behinderungen oder körperlichen Auffälligkeiten. Diese Außenseitertypen bieten zum einen Identifikationsmöglichkeiten für ausgegrenzte RezipientInnen, als auch Projektionsfläche für das unbewusste Fremde im Eigenen und regen eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und strukturellen Mechanismen der Ausgrenzung an. Thema dieser behandelten Geschichten ist oft die Integration bzw. Assimilation oder das Vollbringen von Heldentaten des Außenseitertyps, was ihn dann in die Ingroup integriert.

Der bzw. das historisch-genealogisch Fremde: Dieser Zugang thematisiert die Anderen im historischen Kontext, wobei vor allem die Zeitgeschichte hier eine wichtige Rolle spielt und Identifikationsfiguren im Alter der LeserInnen als Projektionsfläche

für den historischen Hintergrund dienen, seien dies Jüdinnen und Juden im Dritten Reich, Roma und Sinti oder die indigene Bevölkerung Nordamerikas und Australiens. Das historisch Fremde präsentiert sich dabei in der neueren KJL oft in der Form des genealogisch Fremden, das innerhalb der eigenen Kultur oder Familiengeschichte der Hauptfigur angesiedelt ist.

Der bzw. das phantastische Fremde: Besonders in Büchern für jüngere LeserInnen verwenden Kinder- und JugendbuchautorInnen oft Fantasiefiguren oder Tierfiguren, die Phänomene des Anderssein thematisieren und repräsentieren. Sie agieren stellvertretend für den Menschen und können durch ihre abstrakte Darstellungsweise im Rezeptionsprozess größere Distanz bewahren als dies bei menschlichen Identifikationsfiguren der Fall ist. Des Weiteren können diese Fantasiefiguren auch das, dem Eigenen innewohnende Fremde verkörpern.

1.3.2 Zur Darstellung von Eigenem und Anderem aus historischer Perspektive

Noch immer ist es keine Selbstverständlichkeit, die Welt als Ganzes zu sehen. Die Geschichte der Menschheit ist geprägt von Ausgrenzung und Abwehr gegenüber jeglichen „Fremden“.

Durch die Andersheit und das Unbekannte wurden fremde Länder und Kulturen zum einen zur Projektionsfläche eigener, oft unerfüllter, Wünsche, Träume und Vorstellungen. Zum anderen förderte diese Abgrenzung die Herausbildung der eigenen Nationalkultur und die Zuschreibung der „guten“ und „zivilisierten“ Haltungen und Wertvorstellungen der eigenen Kultur in Abgrenzung zu den fremden, „barbarischen“ und „unterentwickelten“ Völkern. Die Literatur spielte dabei eine wichtige Rolle, da sie den Fantasien der AutorInnen freie Hand ließ, alle möglichen Zuschreibungen – vom edlen Wilden bis zum menschenfressenden Barbaren – zuließ und das Dominanzverhalten rechtfertigte und ideologisch untermauerte.

Die Beschäftigung mit dem Fremden, dem Anderen hat schon früh Eingang in die KJL gefunden. Ist im 18. Jahrhundert Abenteuerliteratur wie *Robinson Crusoe* als Teil nicht-intentionaler KJL hauptsächliche Vermittlerin fremder Kulturen und Trägerin von Fremdheitserfahrungen, so wird diese später um sogenannte Kolonialliteratur oder Missionsliteratur erweitert. Das kulturell Fremde bleibt bei diesen frühen Darstellungen außerhalb des alltäglichen Erfahrungshorizontes seiner AdressatIn-

nen und wird oft zur Projektionsfläche exotischer weil unbekannter Vorstellungen. Interkulturelle Begegnungen finden, wenn überhaupt, in fernen Ländern statt. Diese erste Phase zeichnet sich durch einen radikalen Eurozentrismus und Rassismus aus, der sich vom 18. bis ins 20. Jahrhundert hineinzieht (vgl. Bükler/Kammler 2003:17). Dieser Perspektive liegt einerseits das Bewusstsein zugrunde, dass fremde Völker und Kulturen den EuropäerInnen geistig und menschlich unterlegen seien, wobei sie andererseits zugleich als naturverbunden und ursprünglich romantisiert werden. Die Differenz zwischen dem Eigenem und dem Anderen ist dabei so groß, dass sie unüberwindbar wird. Die Literatur der NS-Zeit, die auf einer menschenverachtenden Rassenideologie aufbaut, stilisiert das Fremde zum Feindbild, das es zu bekämpfen und zu vernichten gilt. Nach 1945 verschwinden zwar größtenteils direkte Rassismen aus den Büchern, viele Klischees und Stereotypen halten sich jedoch noch lange bis Ende der 60er (vgl. ebd.).

Die literarische Thematisierung von Anderen im eigenen Umfeld findet sich in der deutschsprachigen KJL vornehmlich in der Darstellung von Roma, Sinti und Juden und Jüdinnen. Auch die dabei vermittelten Bilder stehen für sich isoliert und festigen bzw. verstärken die vorurteilhaften und stereotypen Meinungen über sie (vgl. Weinkauff 2006:85) und sorgen für ein Fortleben tradierter Bilder des Eigenen und Fremden in der deutschsprachigen KJL.

Erst in den 1960ern und 1970ern ändert sich der Zugang zu und die Wahrnehmung von außereuropäischen Ländern, Menschen und Kulturen sowie ihre Darstellung in der Literatur. Es werden vermehrt Forderungen laut, die eine respektvolle und wertneutrale Darstellung seitens „westlicher“ AutorInnen verlangen, die eine „Begegnung auf Augenhöhe“ sein soll. Auch Übersetzungen von Kinder- und Jugendbüchern aus verschiedensten Ländern des Südens sollen forciert werden (vgl. Haas 1998:215).

Die verstärkt einsetzenden Migrationsprozesse ab Ende der 1950er Jahre haben auch Einfluss auf die KJL. Information über aktuelle Zeitgeschehnisse und gesellschaftliche Entwicklungen treten in den Blickpunkt vieler AutorInnen. Kulturelle Vielfalt wird zur Realität und idealerweise auch zur Normalität und das Andere und Fremde kann nicht mehr isoliert behandelt werden. Geschichten über das Zusammenleben mit Anderen, Versuche, über das Leben der Anderen, ihre Schwierigkei-

ten und Lebensverhältnisse zu schreiben, bringen aber, zumindest in Deutschland, auch Kritik vonseiten der migrantischer SchriftstellerInnen, welche die „Zugehörigkeit eines Autors zur Minderheit“ als „unentbehrliche Voraussetzung einer glaubwürdigen Literatur der Minderheit“ sehen (Schami/Torossi 1987 in Weinkauff 2006:87). Weiters kommt es zu einer „Feminisierung“ der Fremdheitsthematik durch Geschichten über sogenannte „Kopftuchmädchen“ (Weinkauff 2006:88). Dadurch verliert der exotisierende Abenteuerroman an Bedeutung und Geschichten zum Thema kulturelle Alterität erleben einen Aufschwung (vgl. ebd.:89). Auch durch den zunehmenden Literaturtransfer wird das Thema Fremdheit in der deutschsprachigen KJL präsenter, vor allem durch Übersetzungen aus dem anglophonen und frankophonen Sprachraum, sowie aus dem Niederländischen. Weinkauff meint dazu, dass deren importierte Bilder multikultureller Gesellschaften „zur kinder- und jugendliterarischen Verständigung über die Hybridisierungsprozesse im eigenen Land entscheidend beigetragen“ haben (ebd.:91).

In jüngster Zeit ist eine heftige Debatte im deutschsprachigen Raum darüber entbrannt, ob rassistische Begriffe wie „Neger“ oder „Mohr“ aus Kinderbuchklassikern wie *Pippi Langstrumpf*, *Die kleine Hexe*, *Jim Knopf* oder *Lollo* in den Neuauflagen entfernt werden sollten. Dabei geht es in der Diskussion um Fragen darüber, was wichtiger wäre, *Political Correctness* oder künstlerische Freiheit, Rücksicht zu nehmen auf Gefühle von Minderheiten oder Rassismus in historischem Kontext sichtbar zu machen und aufzuzeigen, ob KJL „so etwas Ähnliches wie Erziehungsspielen, eingewickelt in buntes G'schichterlpapier“ (Nöstlinger 2013) oder eigenständige Literatur ist, „ob es im Sinne von Werktreue und Kritik nicht besser wäre, die von Preußler, Lindgren, Nöstlinger und anderen ursprünglich niedergeschriebenen, jetzt umstrittenen Wörter stehenzulassen und die Rassismus-Einwände in Anmerkungen zu packen“ (Brickner 2013) und „ein Gespräch mit dem lesenden Kind über jene Wörter, über die es möglicherweise stolpert“ (Mangold 2013) zu suchen.

1.3.3 Vermittlung von Fremdverstehen durch und in der Literatur

KJL kann die Auseinandersetzung mit dem Fremden im Kleinen abbilden und konkrete Beispiele für die Konstruktion des Anderen, sich daraus ergebende Missstände und Lösungsmöglichkeiten dafür aufzeigen. Denn Fremdheitsverhältnisse wer-

den vielfach durch literarische Figuren personifiziert, die sich oft im selben Alter wie ihre LeserInnen befinden.

In der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur kann zwischen einer Binnen- und Außenperspektive unterschieden werden. Während letztere den Blick nach außen richtet, andere Kulturen und Gesellschaften weltweit thematisiert und internationale Begegnungen im Fokus hat, bietet die Binnenperspektive eine Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im jeweiligen Land (vgl. Luchtenberg 2003:106).

Der Anspruch auf Förderung von Fremdverstehen, der häufig an die KJL herangebracht wird, überschätzt jedoch mitunter die Möglichkeiten der KJL und blendet die Unterschiede zwischen literarischem und realem Fremdverstehen in Hinblick auf ihre Rezeption aus. Während ersteres das Verstehen der literarischen Figuren meint, entsteht das letzteres erst durch den Transfer in die eigene Lebenswirklichkeit der LeserInnen und ihrer Fähigkeit und Bereitschaft, sich real mit dem Anderen auseinanderzusetzen. D.h. die tatsächliche Vermittlung von Fremdverstehen durch Literatur ist rezipientenabhängig. Auch wird das real Fremde in Büchern und Geschichten nicht einfach abgebildet, sondern spielt sich auf dem „Terrain des Imaginären“ ab und bildet einen eigenen Zugang zur Welt. Dadurch wird es „doppelt verfremdet“, nämlich in der thematischen und seiner ihm innewohnenden Andersartigkeit (Ulrich 1998:117). Wiewohl die meisten Texte, die das Andere thematisieren, den Anspruch haben, zu mehr Verständnis beizutragen, stellt sich die Frage, inwieweit ich Fremdes wirklich verstehen kann und ob es, wenn ich es verstehe, nicht mehr fremd, sondern vertraut ist. Das heißt dann, dass es eigentlich nicht Ziel sein kann, das Andere völlig zu verstehen, da es sonst Gefahr läuft, einverleibt und angepasst zu werden. Stattdessen sollte uns bewusst werden, dass das Fremde, das Andere „als Rest“ bleibt (ebd.). Deshalb schlagen Bükler und Kammler auch vor, den Begriff „Fremdverstehen“ durch Bezeichnungen wie „Reflektierter Umgang mit Fremdem und Eigenem“ oder „Umgang mit Differenz“ zu ersetzen (Bükler/Kammler 2003:21). Dadurch würde auch das Ziel des besseren Verständnisses in den Hintergrund treten und stattdessen „der Prozess der Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung von Eigenem und Fremdem, in dessen Verlauf die Erfahrung von bleibender Differenz den „Normalfall“ bildet“, mehr in den Blickpunkt geraten (ebd.).

1.4 Kategorisierung von KJL in Hinblick auf das Andere

Im Folgenden unterscheide ich in Hinblick auf das Andere zwischen

- Literatur über das Leben mit Anderen,
- Literatur über das Leben der Anderen,
- Literatur der Anderen und
- Andere Literatur.

1.4.1 KJL über das Leben mit Anderen

Kinder- und Jugendliteratur, die das Leben mit Anderen thematisiert, wird oft auch als interkulturelle KJL bezeichnet. Das Motiv des kulturell Fremden in der eigenen und gewohnten Umgebung findet sich vor allem seit den 1960ern verstärkt in der KJL, bedingt sicherlich durch die verstärkt einsetzenden Migrationsströme, den Zuzug der „GastarbeiterInnen“. Es kommt zu ersten Kontakten der Minderheits- mit der Mehrheitsgesellschaft. Dabei wird die Schule zu einem wichtigen Begegnungsort der Kinder unterschiedlicher Herkunft. Diese Tatsache greifen in Folge auch Kinder- und JugendbuchautorInnen auf und es entstehen viele sogenannte problemorientierte Kinder- und Jugendbücher, in denen meist AutorInnen der Mehrheitsgesellschaft über das Leben und die Probleme von Gastarbeiterkindern und über ihren Entwicklungsprozess schreiben. Interessant sind dabei Studien, die KJL sowohl von AutorInnen der Minderheits- als auch Mehrheitsgesellschaft vergleicht. Hier zeigt sich, dass das Bild der betroffenen ProtagonistInnen sehr unterschiedlich ist. Während AutorInnen der Mehrheitsgesellschaft den fremden ProtagonistInnen vielfach eine „authentische, ethnisch definierte, oft kulturalisierende Charakterisierung“ zuschreiben, zeichnen migrantische SchriftstellerInnen Minderheitenangehörige oft verfremdet, als exotisches Tier oder Fabelwesen, teilweise mit unklarer ethnischer Zugehörigkeit (Rösch 2006:96). Umso genauer fällt dafür die Beschreibung darüber aus, wie sie von der Mehrheitsgesellschaft gesehen und wahrgenommen werden, welchen Status sie von ihr zugeschrieben bekommen (ebd.).

Vonseiten der Mehrheitsgesellschaft wurde und wird interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur oft als Hilfe zur Entwicklung von Toleranz, Hilfsbereitschaft und Verständnis bei den Kindern der Mehrheitsgesellschaft gesehen und kann so zu stereotypen und klischeehaften Darstellungen führen, da diese meist aus der Sicht der

Mehrheitsgesellschaft geschrieben werden. Den Kindern der Mehrheitsgesellschaft kommt dabei vielfach die Rolle der HelferInnen zu, was wiederum die vermeintlichen Defizite der Kinder mit Migrationshintergrund unterstreicht (vgl. Luchtenberg 2003:111f). Daher hebt z.B. Rösch (2006) die Wichtigkeit von kinder- und jugendliterarischen Texten immigrierter AutorInnen hervor, da es diese oft besser schaffen, einen Perspektivenwechsel bzw. eine „doppelte Optik“ des Selbst- und Fremdbildes zu geben (Rösch 2006:96).

Rösch listet im Folgenden sieben Merkmale auf, die sich noch immer in interkultureller KJL finden und die eigentlich rassistische Argumentationsmuster bedienen (vgl. ebd.:98f):

- Das Vermeidungssyndrom, bei dem eine heile, konfliktfreie Welt die Kulisse bildet, vor der jegliche Konflikte, seien sie gesellschaftlicher, persönlicher oder ethnischer Natur, einfach ausgeklammert werden. Stattdessen wird das Bild einer Multi-Kulti-Idylle vermittelt.
- Das Ethnisierungs- bzw. Kulturalisierungssyndrom, das die Angehörigen diskriminierter Gruppen in stereotypen Darstellungen zeigt. Diese fungieren dabei nicht als Individuen, sondern als RepräsentantInnen einer bestimmten Kultur oder Ethnie.
- Das Defizitsyndrom, bei dem die fremden Figuren mit den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft verglichen werden und ohne Begründung als benachteiligt in Hinblick auf ihre soziale Situation, die sprachliche Versiertheit, die Bildungssituation etc. dargestellt werden. Dieses Defizit wird in Folge oft mit Hilfestellungen durch Mehrheitsangehörige sowie einer erfolgreichen Integration in die herrschende Kultur gelöst.
- Das Harmonisierungssyndrom, das auf einem asymmetrischen Vergleich zugunsten der Dominanzkultur basiert und das dominante Weltbild propagiert. Gemeinsam mit dem Helfersyndrom führt es dazu, dass die Figur aus der Minderheitengesellschaft durch die Hilfe von Angehörigen der Dominanzkultur aus ihrer diskriminierten Lage befreit wird.

- Das Oasensyndrom, das Angehörige der Minderheitengesellschaften isoliert darstellt. Später bekommen sie die Möglichkeit, durch eine Freundschafts- oder Liebesbeziehung und nach erbrachten Assimilationsleistungen in die dominante Gruppe aufgenommen zu werden.
- Das Enthistorisierungssyndrom, bei dem die rechtliche und politische Situation von Minderheiten sowie ihre Geschichte weitgehend ausgeklammert und ignoriert werden.
- Das Abenteuer- bzw. Exotisierungssyndrom, das das Leben von Minderheitenangehörigen zu einem guten Teil aufgrund dramatischer Fluchten, menschlicher Dramen oder Kriminalfälle interessant erscheinen lässt und daher in den Mittelpunkt des Interesses rückt.

Gute bzw. „wertvolle“ interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur sollte dagegen zu einer Literatur der Vielfalt werden, in der nicht nur die Figuren ethnisch und kulturell vielfältig sind, sondern wo auch aufgezeigt wird, dass die Figuren an sich vielfache Identitäten und Entwicklungen aufweisen.

Im österreichischen Kontext sind es vor allem Autorinnen, die sich der interkulturellen Thematik angenommen haben. Zu nennen wäre hier Renate Welsh, eine der bedeutendsten österreichischen Kinder- und JugendbuchautorInnen und deren Bücher später Gegenstand der Analyse werden, auch da sie sich über einen Zeitraum von 25 Jahren mit dem Zusammenleben beschäftigt hat. Das beginnt mit ihrem Buch *Ülkü - das fremde Mädchen* (1973), das von einem türkisches Gastarbeitermädchen und seine Schwierigkeiten in der neuen Umgebung, den Vorurteilen und der Ausgrenzung vonseiten der Mehrheitsgesellschaft handelt. *Spinat auf Rädern* (1991) erzählt von einem rumänischen Aussiedlermädchen, das zuerst ob seiner Andersheit ausgegrenzt wird und später durch wachsendes Selbstvertrauen von den anderen respektiert wird. In *...und raus bist du* (2008) schließlich geht es um Pino, die mit ihrer Familie vor Jahren nach Österreich geflüchtet ist und hier nun in ständiger Unsicherheit und Angst vor einer Abschiebung lebt.

Aber auch andere österreichische AutorInnen haben sich mit der Situation von ZuwanderInnen auseinandergesetzt. In *Fluchtversuch* (1973) von Walter Wippersberg erzählt der Autor die Geschichte von Ivo, der mit seiner Familie aus Jugoslawien nach Österreich gekommen ist und aufgrund der unerträglichen Beschimpfungen

und Diskriminierungen beschließt, auf eigene Faust in seine Heimat zurückzukehren.

Christine Nöstlinger thematisiert in *Echt Susi* (erstmal erschienen 1988) die Freundschaft zwischen Susi und ihrem besten Freund Ali, der aus einer Gastarbeiterfamilie kommt. Nöstlinger nähert sich dabei, anders als die meisten anderen AutorInnen, den Themen Vorurteile, Fremdheit, Rassismus und Benachteiligungen von MigrantInnen nicht problemorientiert, sondern auf die ihr typische leichte Art und aus der Sicht von Susi. Alis Fremdheit wird erst auf Seite 45 erstmals erwähnt, weil sie für die Protagonistin kein Kriterium darstellt bzw. nicht wichtig ist.

1990 schreibt Edith Thabet mit *Yasmin* einen weiteren Roman über ein Mädchen, das durch seine Herkunft – die Mutter ist Wienerin, der Vater Ägypter – mit Identitätsproblemen einerseits, mit mangelnder Akzeptanz und Vorurteilen seitens der Mehrheitsgesellschaft andererseits konfrontiert ist.

Maria Tidl thematisiert in ihrem Buch *Es brennt in der Au* (1992) die Situation von Roma und Sinti in Österreich und die festgefahrenen Vorurteile und Stereotypen, mit denen diese Volksgruppen konfrontiert werden. Den Rahmen bildet dabei die Geschichte einer Freundschaft zwischen zwei Burschen, wobei der eine vorgibt, ein „Zigeuner“ zu sein, obwohl er keiner ist, während der andere Bursche der Volksgruppe der Roma angehört.

Fidan (1999) von Rosemarie Thümingen handelt von dem gleichnamigen Mädchen, das mit sieben Jahren mit seiner Familie von der Türkei nach Innsbruck gekommen ist. Die Autorin thematisiert die Herausforderungen, mit der Fidan und ihre Schwester als Ausländerinnen aber auch Innsbruckerinnen konfrontiert sind, wobei vor allem auch die Beziehung zu den Eltern eine große Rolle spielt.

Elisabeth Etz schließlich thematisiert in ihrem Buch *Vorurteile oder was?* (2008) wie sich fünf Jugendliche mit türkischen, rumänischen und österreichischen Wurzeln über Vorurteile gegenüber AusländerInnen lustig machen.

Was im österreichischen Kontext kaum zu finden ist, sind AutorInnen mit Migrationshintergrund, die über interkulturelles Zusammenleben für Kinder und Jugendliche schreiben. Diese sogenannte MigrantInnenliteratur könnte laut Luchtenberg einen

doppelten Beitrag zur interkulturellen Kommunikation leisten, zum einen dadurch, dass „Kinder und Jugendliche in dieser Literatur vielfach mit interkultureller Literatur konfrontiert werden, aber durch ihr Gespräch über diese Literatur ihrerseits eine interkulturelle Kommunikation beginnen“ (Luchtenberg 1999:178).

1.4.2 Literatur über das Leben der Anderen

Literatur, die das Leben der Anderen im Blickpunkt hat, ist wesentlicher Bestandteil kindlicher Sozialisation bezüglich der Länder des Südens. KJL gibt Kindern dabei die ersten affektiven, kognitiven und handlungsorientierten Erfahrungen über die historische und gesellschaftliche Situation der Menschen der außereuropäischen Länder (vgl. Becker 1977:15).

Lange Zeit dienten in der Literatur fremde Länder und Kulturen zum einen als Projektionsfläche eigener, oft unerfüllter Wünsche und Vorstellungen und zum anderen zur Abgrenzung der eigenen Nationalkultur und Identität.

Diesbezüglich ist in der österreichischen KJL, mit Ausnahme der Werke von Karl Bruckner und Winfried Bruckner, erst in den 60ern und 70ern des vorigen Jahrhunderts ein Bewusstseinswandel erkennbar. Es wird auch in der Literatur diskutiert, wie und ob westliche AutorInnen überhaupt in der Lage sind, eine wertneutrale und respektvolle Darstellung von Ländern, Menschen und Kulturen des Südens geben zu können und ob es nicht sinnvoller, weil authentischer wäre, vermehrt Übersetzungen von AutorInnen des Südens zu publizieren (vgl. Haas 1998:215). Dies war auch Anlass für die ÖFSE, Anfang der 1980er eine Rezensionssammlung *Die Dritte Welt im Kinder- und Jugendbuch* mit kritischer Beurteilung österreichischer und außerhalb Österreichs erschienener deutschsprachiger Bücher zu dieser Thematik herauszugeben.

Dass die Darstellung „fremder“ Menschen und Länder lange Zeit und teilweise bis heute noch von Stereotypen und Vorurteilen geprägt ist, zeigt die Auflistung von Jörg Becker, in der er fünf Syndrome anführt, die in vielen Büchern und Geschichten über fremde Welten zu finden sind (vgl. Becker 1977:18ff):

- Das Vermeidungssyndrom, das durch eine Ausklammerung und Negierung jeglicher Konflikte gekennzeichnet ist, da diese nach Meinung der AutorInnen in der Kinderliteratur und in der Kinderwelt nichts zu suchen hätten.
- Das Abenteuersyndrom, bei dem Konflikte den Prinzipien von Abenteuer- und Kriminalliteratur folgen und die fremden Länder als Kulisse dienen. Meist wird die Geschichte aus einer europäischen Perspektive erzählt.
- Das Harmonisierungssyndrom, bei dem Konflikte durch „Propagierung eines idyllischen Patriachalismus oder durch ‚mitmenschliche‘ und ‚partnerschaftliche‘ Beziehungen zwischen Bewohnern der ‚Dritten Welt‘ und Europäern“ gelöst werden.
- Das „White Man’s Burden“-Syndrom, wo angenommen wird, dass Konflikte ihre Ursache in den Gegebenheiten der Entwicklungsländer und ihrer Menschen selbst haben und den EuropäerInnen quasi die Aufgabe zukommt, diese zu lösen, sei dies durch christliche Mission, EntwicklungshelferInnen oder „edle Vorbilder“ berühmter EuropäerInnen.
- Das „Oasen“-Syndrom, bei dem Konflikte auf die individuelle Ebene reduziert werden und als persönliches und nicht allgemeines Problem dargestellt werden, wodurch strukturelle Ursachen ausgeklammert werden.

In Österreich gab und gibt es engagierte AutorInnen, die schon früh über andere Menschen, Länder und Kulturen schreiben. Zu erwähnen ist hier Karl Bruckner, der bereits 1949 mit *Pablo der Indio*, *Giovanna und der Sumpf* (1953), *Mein Bruder A-hual* (1952) und später mit *Sadako will leben!* (1961) neue Maßstäbe setzt und globale Missstände thematisiert (vgl. Ellbogen 1995:21). Winfried Bruckner setzt dieses Anliegen mit *Pfoten des Feuers* (1964), das von der Situation und den Problemen der Unberührbaren in Indien handelt, fort, Gustav Urban erzählt in *Die Stimme des Jogi* (1964) von den Lebensbedingungen in Indien und Herbert Tichy lässt in *Der weiße Sahib* (1966) Zweifel an der bisherigen europäischen Kolonialpolitik aufkommen (vgl. Ellbogen 1995:23). Diese Autoren setzen mit ihren Büchern bewusste politische Statements, was sich auch in Winfried Bruckners Geleitwort zu *Pfoten des Feuers* zeigt, wo er kritisch festhält: „Entwicklungshilfe bedeutet nicht, einem armen Land Almosen zu geben. Sie bedeutet, daß wir erkennen, wie sehr wir moralisch verpflichtet sind, Ländern beizustehen, die jahrhundertlang ausgebeutet wurden“ (Bruckner in Ellbogen 1995:24). Und weiter schreibt er: „Die junge Generation wird

vielleicht die erste Generation sein, die den Hunger und die Ungleichheit in der Welt besiegen kann. Das ist ihre Chance, und das ist ihre Aufgabe. Dazu aber muß sie den Hunger sehen und verstehen lernen. Und deshalb wurde dieses Buch geschrieben“ (ebd.:24f).

Diese offene Gesellschaftskritik in einigen Kinder- und Jugendbüchern österreichischer AutorInnen in den 1960ern steht dem damaligen pädagogischen Verständnis von guter Jugendlektüre noch entgegen. So schreibt Richard Bamberger, Gründer des Buchklubs der Jugend, über seine Einwände: „Entstehen Bücher dieser Art nur deshalb, weil jemand glaubt, man müsse seinen Beitrag zur Heilung der Zeit leisten, so halte ich das für eine Verkennung der Aufgabe der Jugendlektüre. Jugend soll zunächst einmal wachsen und mehr werden, Haltung und Gesinnung erwerben und erst dann zur Stellungnahme und Entscheidung aufgerufen werden“ (Bamberger 1965 in Ellbogen 1995:25).

1.4.3 Literatur der Anderen

Literatur der Anderen ist auch unter dem Begriff Weltliteratur, oder früher Dritte-Welt-Literatur, bekannt. Damit sind Geschichten und Kinder- und Jugendbücher von AutorInnen aus Ländern des Südens gemeint. Noch 2002 stammten ca. 80% der Kinder- und Jugendbücher über Afrika, Asien und Lateinamerika am deutschen Buchmarkt von AutorInnen des Nordens (vgl. Bobe 2002:266). Begründet wird dieser Umstand oft mit dem „fremden Stil“ asiatischer, afrikanischer oder lateinamerikanischer AutorInnen, „der bei westlich orientierten Kindern nicht ankomme“ (vgl. Bobe 2002:266). Ein Dilemma, das sich bei der Auswahl ergibt, beschreibt Ulrich, die für die Baobab-Projektgruppe außereuropäische KJL für Übersetzungen ins Deutsche auswählt, wenn sie sich fragt: „Sind das wirklich afrikanische, chinesische usw. Sichten, oder stammt dieser Text schon nicht mehr genuin von ‚dort‘? Heikle Fragen, die zwangsläufig nach der Gegenfrage rufen, woher nehmen wir die Kompetenz, einer uns befremdenden Sichtweise die Authentizität abzusprechen?“ (Ulrich 1998:123). Weiters können sich Übersetzungsprobleme ergeben, beim Versuch, Slangs, Milieusprachen, Kreolisch, Pidgin, in die Zielsprache mit all ihren Nebenbedeutungen und Untertönen, zu übersetzen (Ulrich 1998:124).

In Hinblick auf Übersetzungen fremdsprachiger KJL ins Deutsche bzw. Österreichische ist anzumerken, dass es zwar schon seit dem späten 18. Jahrhundert rege

Übersetzungstätigkeiten gibt, diese sich jedoch hauptsächlich auf den Norden und Westen Europas sowie auf Nordamerika beschränken. Die übrige Welt bleibt dabei meist ohne eigene Stimme und wird so oft zur Projektionsfläche exotisch wirkender kinderliterarischer Fremdbilder (vgl. Weinkauff 2010:197).

Einen wichtigen Teil der veröffentlichten KJL bilden Übersetzungen von Kinder- und Jugendbüchern ins Deutsche. Diese stellen oft eine Gratwanderung dar und verlangen von den ÜbersetzerInnen viel Feingefühl, da sie eine Brückenbauerfunktion haben, insofern als sie den LeserInnen das Originalwerk verständlich machen sollen, ohne jedoch den LeserInnen den Blick auf die Herkunftskultur zu verstellen (vgl. Weinkauff 2010:198). Ein Blick auf den deutschen Buchmarkt macht deutlich, dass fast 44% der Kinder- und Jugendbücher, die es von 1956 bis 2007 auf die Auswahlliste des Deutschen Jugendliteraturpreises geschafft haben, Übersetzungen sind. Bis in die 1960er ist die Auswahl für Übersetzungen noch stark ideologisch geprägt und beschränkt sich hauptsächlich auf Englisch, Niederländisch, Französisch und die skandinavischen Sprachen.

Erst mit dem Aufkommen von Initiativen wie „Guck mal über’n Tellerrand“ und der Buchreihe „Baobab“ 1989 und einigen Verlagen wie dem Peter Hammer Verlag und dem Verlag St. Gabriel aus Mödling findet auch KJL aus dem Süden Eingang in den deutschsprachigen Buchmarkt. Hinzu kommt, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Übersetzungen von Kinder- und Jugendbüchern erst in den 1960ern u.a. mit dem Wiener Richard Bamberger beginnt (vgl. Weinkauff 2010:204). Diese Auseinandersetzung konzentriert sich vorerst auf die Formulierung von Normen kinder- und jugendliterarischer Übersetzungen und bewirkt in Folge, dass später auch Preise für Übersetzungsleistungen vergeben werden.

Erst relativ spät und vereinzelt kommen Übersetzungen von Büchern „anderer“ AutorInnen nach Österreich. Zu verdanken ist dies sicher auch einigen engagierten AutorInnen wie Käthe Recheis, Georg Bydlinski, Wolf Harranth, Lene Mayer-Skumanz und Renate Welsh, die in den 1980ern vermehrt anfangen, neben ihren eigenen Büchern auch Geschichten aus Ländern des Südens zu übersetzen. Auch im Verlagswesen zeigt der Verlag St. Gabriel reges Engagement im Publizieren von Kinder- und Jugendliteratur zu und aus den Ländern des Südens. Das österreichische Kinder- und Jugendbuchverlagswesen hat sich diesbezüglich schon früh für

Übersetzungen geöffnet und der Österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis prämiert seit 1971 auch immer wieder Übersetzungen fremdsprachiger Kinder- und JugendbuchautorInnen (vgl. Ellbogen 1995:21).

1.4.4 Andere Literatur

Als andere Literatur subsummiere ich all jene Kinder- und Jugendbücher, die aufgrund ihrer Form, ihres Aufbaus, ihres Inhaltes und ihrer Sprache andersartig sind. Dies ist z.B. das *Sprachbastelbuch*, erstmals 1975 erschienen, das Sprache an sich dekonstruiert, damit spielt. Weiters zähle ich dazu Kinder- und Jugendliteratur, die mit Mehr- und Vielsprachigkeit spielt. Dazu zählen zwei- und mehrsprachige Bücher, Bücher, in denen einzelne Wörter oder Passagen in zwei oder mehr Sprachen wiedergegeben werden, Bücher, in denen Mehrsprachigkeit thematisiert wird, sowie Bücher, die von Sprache handeln, wo Sprache auf einer Metaebene Thema ist (vgl. Luchtenberg 1999:179).

Als Beispiel sei hier *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe angeführt, das 2011 vier-sprachig aufgelegt wurde (Deutsch-Serbisch-Kroatisch-Türkisch) und dadurch zu einer Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit anregt und gleichzeitig die Suche nach Identität – bei welcher die Sprache oft einen wichtigen Teil ausmacht – beschreibt.

Ein weiteres Buch ist *Gaggalagu* (2006) von Michael Stavarič, das Sprachverwirrungen im Tierreich aufgrund der Vielsprachigkeit der Tiere thematisiert und die unterschiedlichen Tierlaute in den verschiedensten Sprachen beschreibt – so kräht der Hahn in Russland „ku-ka-re-ku“, während er in Vietnam „o oo o“ macht.

Die Auseinandersetzung mit KJL und dem Fremden zeigte verschiedene Zugänge zu dem Anderen und einen unterschiedlichen Umgang damit. Die Kategorisierung der KJL hinsichtlich ihrer Auseinandersetzung mit dem Anderen bildet einen Rahmen für die später folgende Analyse sowie die pädagogischen Entwicklungen.

2. Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen

Im österreichischen Lehrplan sind Interkulturelles Lernen und Entwicklungspolitische Bildungsarbeit als Unterrichtsprinzipien, sowie Globales Lernen und die Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich als Bildungsanliegen verankert.²

Diese Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen thematisieren die Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden auf unterschiedliche Weise. Während entwicklungspolitische Bildungsarbeit als "Erziehung ... zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist" (Grundsatzertlass Politische Bildung 1978:1) beschrieben wird, die Wissen über die Welt vermitteln soll und auf weltweite Zusammenhänge aufmerksam machen will, um so verantwortungsvolles Handeln zu fördern, soll interkulturelles Lernen einen „Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ (BMUKK Interkulturelles Lernen) in der Gesellschaft, in der wir leben, leisten.

Bei der Auseinandersetzung mit diesen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen zeigte sich, dass diese in der Praxis oft als „pädagogisches Abstellgleis“ (Die Presse 04.06.2012) gelten. Bei einer OGM-Umfrage aus 2008 konnte fast ein Viertel der befragten LehrerInnen kein Unterrichtsprinzip nennen. Dies verwundert insofern kaum, als es in der LehrerInnenausbildung keine Pflichtfächer gibt, die sich damit beschäftigen (vgl. ebd.).

Wesentliches Ziel von Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen sollte es aber sein, die SchülerInnen darin zu stärken, fächerübergreifend und interdisziplinär Kompetenzen zu erwerben, die nicht nur unterrichtsspezifische Anforderungen unterstützen und fördern, sondern darüber hinaus und vor allem individuelle und gesellschaftliche Aufgaben und Herausforderungen im Fokus haben (vgl. Weiglhofer 2013:1).

² „Unterrichtsprinzipien [und Bildungsanliegen] definieren in der Terminologie der österreichischen Schule Lehrinhalte und Lehrziele, die auf allen Schulstufen, in allen Schultypen und allen Gegenständen berücksichtigt werden sollen“. Es werden darin „allgemeine und fächerübergreifende Aufgaben der Schule festgelegt und durch spezielle Erlässe konkretisiert“ (Eder/Hoffmann 2012:73).

In diesem Kapitel sollen nun Entwicklung und Inhalte der verschiedenen bildungspolitischen und pädagogischen Konzeptionen dargestellt werden, da sie meines Erachtens gut die gesellschaftlichen und schulischen Entwicklungen, Maßnahmen und Reaktionen auf die Auseinandersetzung und den Umgang mit den Anderen im historischen Wandel widerspiegeln.

2.1 Ein historischer Überblick über den Umgang mit den „Anderen“ in der Institution Schule

Wenn wir die Entstehung der verschiedenen pädagogischen und bildungspolitischen Maßnahmen in Österreich genauer betrachten wollen, müssen wir uns mit der gesellschaftlichen Entwicklung auseinandersetzen.

„Kein Mensch könnte leben, ohne daß er sich Fremdes aneignet. Darauf beruht nicht nur alles Gesellschaftliche, die gesellschaftliche Produktion, sondern auch der geistige Austausch, ja der gesamte menschliche Fortschritt“ (Kurella 1976, in: Folsom 1994:33). Dieses Zitat wirft die Frage auf, wie es dann dazu kommen kann, dass das Fremde uns trotzdem Angst macht oder zumindest mit Unbehagen erfüllt. Diese Angst vor dem Fremden stellt dabei ein universelles Phänomen dar und ist eng verbunden mit gesellschaftlich geformten und tradierten Vorurteilen und Stereotypen, mit denen wir von klein auf durch unsere Sozialisation konfrontiert werden. Diese Beziehung zwischen Gesellschaft und Individuum ist aber nicht einseitig, sondern dialektisch, d.h. das Individuum ist nicht nur passives Objekt seiner Sozialisation und kulturellen Prägung, sondern auch aktives und handelndes Subjekt, das die Möglichkeit hat, sich mit den Einflüssen der Gesellschaft auseinanderzusetzen, diese kritisch zu reflektieren und in Folge verändernd auf gesellschaftliche Prozesse einwirken kann (vgl. Schratz 1994:138). Bildungspolitische und pädagogische Maßnahmen können hier als ein solcher Versuch gesehen werden. Durch veränderte Sichtweisen auf das Andere und Konzeptionen des Anderen in der und durch die Schule wurde und wird versucht, gesellschaftliche Umdenkprozesse in Gang zu setzen.

Schon in der österreichisch-ungarischen Monarchie waren das Bildungssystem und die Erziehungswissenschaften allgemein von einem „nationalen Prinzip“ geprägt, das sich bis heute in noch immer starken Tendenzen wie Assimilation und Germani-

sierung zeigt (vgl. Wintersteiner 2006b:65). Dieses Prinzip spiegelt sich auch in der ersten Reaktion auf Zuwanderung nach 1945 wieder. Österreichs Politik gegenüber den stattfindenden Migrationsprozessen zeichnete sich in den 1960er Jahren durch Ignoranz aus und zwar dahingehend, dass im Bildungssystem und in den Schulen so weitergemacht wurde wie bisher, d.h. monokultureller Unterricht für homogene SchülerInnengruppen stattfand. In den 1970er Jahren begann langsam eine Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass sich durch die angeworbenen „GastarbeiterInnen“ das gesellschaftliche Bild verändert hatte und dadurch die gesellschaftlichen Institutionen vor neue Herausforderungen stellte, die im Bereich Schule als „Ausländerpädagogik“ thematisiert wurden. Ausgelöst wurde dies durch den ab 1974 einsetzenden Familiennachzug, der auch dazu führte, dass in diesem Jahr erstmals die ausländischen Kinder an den österreichischen Pflichtschulen statistisch erfasst wurden. Dabei wurden 5.175 Kinder aus Jugoslawien und 1.497 SchülerInnen aus der Türkei registriert. Bis 1980 stieg diese Zahl bei den Schulkindern auf über 10.000 (vgl. Jaksche 1999:165). Diese Entwicklungen zwangen die Schul- und Bildungspolitik, Maßnahmen zu setzen und auf die veränderte Situation zu reagieren.

Definiert wurden diese neuen Gruppen von SchülerInnen in erster Linie durch ihr vereinigendes Merkmal – die nichtdeutsche Muttersprache. Dieses Attribut führte einerseits zur Stigmatisierung und suggerierte andererseits, dass in der Mutter- bzw. Herkunftssprache der Kinder ein Problem liege (vgl. Rösch 2000:18f). Außerdem führte diese Diskussion zu einer (z.T. bis heute diskutierten) Defizithypothese, die darauf hinausläuft, dass diese Kinder ein Defizit hätten, ihnen aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse etwas fehlen würde.

Bis in die 1980er Jahre war die „Ausländerpädagogik“ das vorherrschende pädagogische Programm, das danach von der „Interkulturellen Pädagogik“ abgelöst wurde (vgl. Diehm/ Radtke 1999:127). In einem Systematisierungsversuch stellen Diehm und Radtke die beiden Konzepte „Ausländerpädagogik“ und „Interkulturelle Pädagogik“ hinsichtlich der Problemdiagnose (Defizit versus Differenz), der AdressatInnen (MigrantInnenkinder versus alle SchülerInnen), der schulischen Praxis (Kompensation, Fördermaßnahmen und muttersprachlicher Unterricht versus Mehrperspektivität, Kulturrelativismus und muttersprachlicher Unterricht), der Ziele (Rückkehr und/oder Assimilation versus Anerkennung und Erhalt kultureller Identität) sowie des zugrundeliegenden Gesellschaftsmodells (homogene Nationalkultur versus

multikulturelle Gesellschaft) gegenüber (Diehm/Radtke1999:128). Rückblickend gesehen attestieren Diehm und Radtke der „Ausländerpädagogik“ die Praxis des „muddling through“ oder „Durchwurstelns“ (ebd.:135), ohne klares Konzept und durchdachte Strategie mit administrativ-organisatorischen Ad-hoc-Lösungen (ebd.).

Rösch unterscheidet in Hinblick auf die „Ausländerpädagogik“ mehrere Varianten: Oftmals führte und führt die Koedukation von Angehörigen der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft zu einer sogenannten *Assimilationspädagogik*, bei der Kinder aus zugewanderten Familien nicht nur *mit* Kindern, sondern auch *wie* Kinder aus einheimischen Familien unterrichtet werden. Diese Gleichmacherei basiert jedoch auf einem unreflektierten Universalismus (Rösch 2000a:20) und einer unhinterfragten Vormachtstellung der Dominanzkultur. Dies hat zur Folge, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund einem Austrozentrismus ausgesetzt und mit der Erwartung konfrontiert werden, sich dem österreichischen Schulsystem mit seiner nationalen, kulturellen und auch religiösen Prägung anzupassen (vgl. ebd.). Diese erwartete Assimilationsleistung vonseiten der Zugewanderten spiegelt auch ein weitverbreitetes und einseitiges Verständnis von Integration wider (vgl. ebd.:21).

Minderheitenpädagogik steht im Gegensatz zur Assimilationspädagogik, da sie auf der Egalitätshypothese beruht und die Interessen und Situation der Minderheiten ernst nimmt und sie zum Gegenstand pädagogischen Handelns macht. Dabei geht sie von dem Grundsatz aus, dass Kulturen nicht gleichartig, aber gleichwertig sind (vgl. ebd.:22). Sie läuft aber Gefahr, zu einer Art „Schonpädagogik“ zu werden, die sich speziell auf Minderheitenangehörige bezieht und so eventuell für Mehrheitsangehörige selbstverständliche Standards verweigert.

In den 1980er Jahren kommt es schließlich zu einem Perspektivenwechsel und der Wende von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik. Hier unterscheidet Rösch zwei Varianten der *Begegnungspädagogik*: Zum einen die Begegnung mit dem/der Fremden, die die Einheimischen im Blick hat, denen die „fremden Kulturen“ nähergebracht werden sollen, auch innerhalb des eigenen Landes, d.h. die „Migrantenkultur“ (Rösch 2000a:26). Ziel ist es, dass die Angehörigen der Mehrheitskultur ein Verständnis für ausländische MitbürgerInnen entwickeln, Empathie und Solidarität mit ihnen zeigen. Schwierigkeiten ergeben sich hier einerseits durch das weitverbreitete Desinteresse der Mehrheitsbevölkerung und auch der Weige-

rung einzelner Minderheiten, der Mehrheitsgesellschaft gegenüber als RepräsentantInnen einer „fremden Kultur“ zu fungieren. Diese Sichtweise birgt außerdem die Gefahr einer Ethnisierung und Kulturalisierung der Minderheiten, d.h. dass diese auf ethnische und kulturelle Faktoren festgelegt werden (vgl. ebd.:27). Die zweite Variante der Begegnungspädagogik betont die gegenseitige Annäherung und Akzeptanz der ethnischen, sprachlichen und kulturellen Differenzen in gemischten Gruppen (ebd.:29). Durch die Fokussierung auf diese kulturellen, ethnischen und sprachlichen Unterschiede kann es jedoch auch passieren, dass die ungleichen Machtverhältnisse zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft, Einheimischen und Eingewanderten ausgeblendet oder zu wenig beachtet werden (ebd.)

Heute ist migrationsbedingte Diversität eine Tatsache, die endlich als solche anerkannt werden muss, damit sie auch als zentrale Ressource für die Gestaltung schulischer Bildungswirklichkeiten genutzt werden kann (vgl. Yildiz 2012:153). Um eine solche Anerkennung zu erreichen, gilt es aber, das bestehende Schulsystem in Österreich kritisch zu hinterfragen, da diesem noch immer die Annahme zugrunde liegt, dass die Kinder in den Schulen eine homogene Gruppe darstellen, in die sich die „ausländischen“ SchülerInnen zu integrieren haben. Im Folgenden sollen die Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen Interkulturelles, Entwicklungspolitisches und Globales Lernen als schul- und fächerübergreifende Kompetenzen sowie die Förderung von Mehrsprachigkeit näher behandelt werden, da sie praktische Handlungsanleitungen vermitteln und das handelnde Lernen in den Mittelpunkt rücken.

2.2 Interkulturelles Lernen

Seit Beginn der 1990er Jahre ist Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen in Österreich verankert (vgl. BMUKK Interkulturelles Lernen). Ziel ist dabei laut der knappen Beschreibung auf der Webseite des zuständigen Bundesministeriums, dass durch Interkulturelles Lernen „ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden“ (ebd.).

Im Nationalen Bildungsbericht 2012 findet sich in Hinblick auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen folgende Einschätzung (Eder/ Hofmann 2012:89):

- Die Schule ist ein entscheidender Ort zur Knüpfung von interkulturellen Freundschaften, da aufgrund von Sprachproblemen solche Freundschaften im Freizeitkontext eher nicht entstehen.
- Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ ist weitgehend nicht institutionalisiert und hängt im Konkreten vom situativen Engagement der betreffenden Lehrkräfte ab.
- Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wird von den Lehrpersonen zwar als relativ unbedeutend eingeschätzt, damit zusammenhängende Ziele werden aber relativ gut realisiert.

Im Interkulturellen Lernen wird Kultur in erster Linie als Alltagskultur verstanden und bezeichnet damit den einer Gruppe gemeinsamen Konsens über bestimmte Regeln zur Gestaltung und Steuerung menschlicher Beziehungen. Dieses Verständnis umfasst Umgangsformen, religiöse Vorschriften, Gewohnheiten, Moden, Sitten, Traditionen, Wert- und Moralvorstellungen sowie insbesondere die Alltagssprache als vorrangiges Kommunikationsmedium (vgl. Larcher 1994:161). Alltagskultur kann jedoch nicht nur ethnisch begriffen werden, sondern unterscheidet sich auch schichtspezifisch (ebd.:162). Ein weiteres Merkmal dieser Definition von Kultur ist das ihr innewohnende Prozesshafte und Veränderbare. Sie ist nicht statisch, sondern ständig in Bewegung und sich verändernd mit der Chance auf Weiterentwicklung bei Kontakt mit anderen Kulturen.

Interkulturelles Lernen zielt darauf ab, mithilfe pädagogischer Maßnahmen die Begegnung und den Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen bzw. ihren TrägerInnen

so zu steuern, dass dadurch entstehende Veränderungen und Entwicklungen nicht nur passiv ertragen werden, sondern aktiv mitgestaltet werden (vgl. Larcher 1994:162).

Im österreichischen Lehrplan für Volksschule heißt es dazu:

*„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. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten“
(BMUKK Volksschullehrplan 2012:11).*

Trotz dieses Bekenntnisses für die Wertschätzung kultureller Unterschiede wird in der Praxis die schulische Realität, die eine sehr vielfältige ist, oft nicht als solche anerkannt, weshalb sich der Unterricht an dem Bild eines „Normalschülers“ orientiert, der in diesem Sinn jedoch nicht existiert. Kennzeichen Interkulturellen Lernens ist jedoch „das Hineinwachsen in kulturelle Vielfalt [...] , das Zurechtkommen mit dem Fremden in der Nähe, die Entdeckung des Eigenen im Fremden und des Fremden im Eigenen sowie die Entwicklung einer mehrsprachigen, multikulturellen Kompetenz in Individuen und Gruppen“ (Larcher 1994:162).

Allgemein kann gesagt werden, dass es beim Interkulturellen Lernen um das unmittelbare und direkte Lernen im Umgang mit den Anderen geht, bei dem konkrete Handlungsweisen erprobt werden können, wo die unmittelbare und alltägliche Begegnung und das Zusammenleben mit den Anderen im Mittelpunkt steht, wo psychosoziale Wahrnehmungsfähigkeit, zwischenmenschliche Kommunikation, der Umgang mit Konflikten, das unmittelbare Zusammenleben gelernt wird. Interkulturelles Lernen soll auch zu einer Bewusstseinsbildung aufseiten der Mehrheitsgesellschaft beitragen und die unbewussten Denkmuster und Vorurteile, die von eigener Überlegenheit und fremder Minderwertigkeit geprägt sind, zum Gegenstand kritischer Reflexion machen (vgl. Larcher 1994:165). Es kann allgemein gesagt werden, dass Interkulturelles Lernen auch darauf abzielt, nicht nur das intellektuelle Verständnis zu fördern, sondern das emotionale Begreifen als wesentliche Dimension in den Lernprozessen miteinzubeziehen (vgl. Hartmeyer 2007:53).

Larcher nennt einige Perspektiven, wo Interkulturelles Lernen für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft hinführen kann bzw. soll (Larcher 1994:166):

- Überwindung des Ethnozentrismus, Relativierung der eigenen kulturellen Identität;
- elementare Kenntnis anderer Sprachen und Kulturen;
- Entwicklung von Empathie und Verständnis für andere Kulturen;
- probierendes Kontaktaufnehmen mit Kindern aus fremden Kulturkreisen;
- Verständnis für die psychische und soziale Lage von Kindern anderssprachiger Minderheiten aus fremden Kulturen;
- Bereitschaft zur lebenspraktischen Solidarität mit Kindern aus anderen Sprach- und Kulturgruppen.

Bevor Interkulturelles Lernen als solches entwickelt und eingeführt wurde, verfolgte die Ausländerpädagogik ursprünglich das Ziel, die sogenannten „Gastarbeiterkinder“ in das herrschende Schulsystem zu integrieren. Diese Bemühungen, die in Folge zu Assimilation, Separation oder Integration führen sollten, zeigten bald erste strukturelle Probleme und brachten Spannungen im Zusammenleben mit sich (vgl. Schratz 1994:138). Während in Deutschland die Auseinandersetzung mit Interkultureller Bildung und Erziehung seit Mitte der 1970er Jahre stattfindet und auch in der Pädagogik eine breitere wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf sich zieht, was sich unter anderem in der Anzahl der Publikationen zu diesem Thema zeigt, beschäftigen sich in Österreich am ehesten noch SoziologInnen und WirtschaftswissenschaftlerInnen in ihren Forschungen zu Arbeitsmigration am Rande auch mit der Situation der betroffenen Kinder (vgl. Jaksche 1999:166). Auch kann Jaksche in ihren Untersuchungen keine Übersicht in Artikeln, Büchern oder Darstellungen finden, in denen Informationen über schulische Maßnahmen und die schulische Situation im Allgemeinen im Hinblick auf das Thema Migration und Interkulturalität in der Schule zu finden wären (ebd.). Als Beispiel für die herrschende damalige Sichtweise und die schulischen Verhältnisse führt Jaksche einen Artikel an, der 1975 in der vom Unterrichtsministerium herausgegebenen Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ erschienen ist. Darin untersucht ein Lehrer mit Unterstützung des Wiener Stadtschulrates die Einstellung von 180 Wiener Volksschullehrerinnen zu den Gastarbeiterkindern und veröffentlicht die Ergebnisse in einem Artikel der oben genannten Zeitschrift unter dem Titel „Die schulische Erziehung der Gastarbeiterkinder“ (vgl. Jaksche 1999:168). Dabei geht

der Autor unter anderem den Fragen nach, ob oder warum Gastarbeiterkinder in Österreich beschult werden sollen, welche Schwierigkeiten sich bei der Beschulung ergeben und was für die Kinder getan werden kann. So kommt er zu folgenden Ergebnissen und Aussagen, die beispielhaft für die damals weitverbreitete Einstellung und Sichtweise auf die Thematik sind: Vom Schulbesuch erwartet sich der Autor den Abbau von Vorurteilen aufseiten der österreichischen SchülerInnen, sowie eine Erleichterung der Integration aufseiten der ausländischen Kinder (vgl. Jaschke 1999:168). Sollten die Kinder in Österreich bleiben, so heißt es weiter, könnten „wir“ sie „durch Eingliedern in unser Schulsystem zu vollwertigen Arbeitskräften erziehen“, kehrten sie in ihre Heimat zurück, ermögliche ihnen dies dort Führungspositionen, „was sicherlich für die heute so sehr angestrebte internationale Verständigung von Vorteil ist“ (Schlicksbier 1975, zit. in Jaksche 1999:168). Die Einstellung der österreichischen Eltern zeigt sich folgendermaßen: Sie „billigen den kleinen Ausländern ein Recht auf Ausbildung zu, 52% sprachen sich auch für eine schulische Integration aus [...]; allerdings befürchten viele Eltern eine Überbelastung der Lehrer und eine daraus resultierende Vernachlässigung österreichischer Kinder“ (Schlicksbier 1975, zit. in Jaksche 1999:171).

In den 1980er Jahren, genauer 1982, widmet sich eine weitere Ausgabe der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ dem Thema „Ausländische Kinder in der Schule“. Aufschluss über und Kritik an der damaligen Situation gibt ein Wiener Lehrer in einem der Beiträge, in dem er über die Schulpolitik schreibt: „Kritisch betrachtet könnte der Vorwurf der Konzeptlosigkeit und einer damit verbundenen Problemverdrängungsideologie aufgestellt werden. Tatsächlich ist auffällig, daß z.B. aus schulorganisatorischer Sicht das Problem der ausländischen Kinder bisher nicht registriert wurde“ (Weidinger 1982, zit. in Jaksche 1999:172f).

Ab den 1990er Jahren wird das Thema immer mehr zu einem Politikum, eine wachsende, auch wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Folgen der Zuwanderung und den ausländischen SchülerInnen wird nun auch von der Politik erwünscht und gefördert. Beispielhaft dafür sei wieder ein Themenheft der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ angeführt, das 1991 unter dem Titel „Von der Ausländerpädagogik zum Interkulturellen Lernen“ erscheint (vgl. Jaksche 1999:175). Darin wird im Vorwort geschrieben, dass es Ziel des Heftes sei, „eine erste [!] Bestandsaufnahme über die Beschulung von Kindern ausländischer Eltern zu machen“ (Erziehung und

Unterricht 1991, Vorwort, zit. in Jaksche 1999:175, Hervorhebung von Jaksche). Rainer Bauböck analysiert in diesem Themenheft die schulpolitischen Möglichkeiten, wie die Politik auf Zuwanderung und die vielfältiger werdende Gesellschaft reagieren kann (vgl. Bauböck 1991, zit. in Jaksche 1999:176f). Dabei führt er verschiedene Szenarien an: Dass Zuwanderung nur als vorübergehendes Phänomen gesehen wird und die MigrantInnenkinder in der Schule zwar eine Belastung für den „normalen“ Unterricht darstellen, der Unterricht sich aber nichtsdestotrotz an der nationalen Standardkultur orientiert. Eine zweite Möglichkeit wäre, Zuwanderung als Tatsache zu akzeptieren und die SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu zukünftigen StatatsbürgerInnen heranzuziehen, d.h. zu assimilieren, oder drittens die Vielfalt und Interkulturalität anzuerkennen und wertzuschätzen und so in der Schule „einen wechselseitigen Austausch der Kulturen, sowohl auf der Ebene der Alltagskommunikation in der Klasse, als auch auf jener der standardisierten Kulturrinhalte des Unterrichtsstoffes“ (Bauböck 1991, in Jaksche 1999:177) zu fördern. Damit so eine Schule möglich werden kann und interkulturelles Lernen zum täglichen Bestandteil schulischer Realität wird, ist es aber notwendig, dass „wir uns politisch endgültig von der Epoche des Nationalismus verabschieden“ (ebd.).

Erst Anfang der 1990er Jahre wird von offizieller Seite zugegeben, dass „der Grundgedanke der Reintegration [d.h. Rückkehr in die Herkunftsländer, Anm.] nicht mehr realistisch“ ist (Österreichisches Jahrbuch 1991, zit. in Jaksche 1999:177) und daher weitreichende Maßnahmen auf gesetzlicher Ebene vonnöten sind. Dazu gehören muttersprachlicher Unterricht sowie die Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Während in den 1980er Jahren ein Erlass des Bildungsministeriums zum Interkulturellen Lernen von der Annahme ausging, dass österreichische SchülerInnen Kontakte mit den Anderen „dort“, d.h. im Ausland, haben, änderte sich die Sichtweise in dem Erlass von 1991 dahingehend, dass vermehrt die Begegnung mit ausländischen SchülerInnen „hier“, im unmittelbaren Lebensumfeld, zum Gegenstand der Auseinandersetzung wird (vgl. Hartmeyer 2007:54).

Kritik an Interkulturellem Lernen üben Isabell Diehm und Olaf Radke dahingehend, dass sie ihm zum einen Kulturalisierung und Ethnisierung vorwerfen, womit eine „Verengung, Vereinseitigung oder Überbetonung der Beschreibung sozialer Wirklichkeit“ bzw. sozialer Probleme durch das Paradigma „Kultur“ gemeint ist (Diehm/Radtke 1999:147). D.h. dass mögliche auftretende zwischenmenschliche

Probleme und Konflikte immer durch die „kulturelle Brille“ gesehen werden und dadurch leicht die tatsächlichen Ursachen, die vielleicht in persönlichen, sozialen, ökonomischen oder strukturellen Gegebenheiten liegen, außer Acht gelassen werden, womit Kultur zum dominanten Unterscheidungsmerkmal wird (vgl. ebd.). Hier stellt sich die Frage, ob es nicht eher Aufgabe der Pädagogik sein sollte, den Kindern zu vermitteln, „daß sie mehr sind als ihre Kultur bzw. daß sie mehr sind als alle Kulturen“ (Diallo 2000:82).

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass es durch interkulturelles Lernen zu einer „Pädagogisierung sozialer Probleme“ (Diehm/Radtke 1999: 149) kommt. Gesellschaft und Politik stellen sich nicht ihrer Verantwortung und anstatt für Gerechtigkeit und Chancengleichheit einzutreten und so strukturelle Benachteiligungen, denen MigrantInnen oft ausgesetzt sind, zu bekämpfen, wird diese Aufgabe in die Pädagogik und die Schule ausgelagert. Dadurch ergibt sich die Gefahr, dass interkulturelle Pädagogik „zur Ersatzhandlung für Versäumnisse der Politik, des Rechts oder der Verwaltungen“ wird (ebd.).

Eine Annäherung an das Verständnis von Interkulturellem Lernen kann durch seine Abgrenzung zu anderen pädagogischen Entwicklungen erfolgen. Das Forum Schule für eine Welt differenziert folgendermaßen: „So beschäftigt sich interkulturelle Erziehung mit individuellen Problemen und versucht, ein positives Bewusstsein für kulturelle Unterschiede zu wecken. Sie beinhaltet im Gegensatz zum Globalen Lernen keine gesellschaftliche und soziale Analyse“ (Forum Schule für eine Welt 1996, zit. in Hartmeyer 2007:55).

2.3 Entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip Entwicklungspolitische Bildungsarbeit basiert im Wesentlichen auf dem „Grundsatzterlass Politische Bildung“ des Unterrichtsministeriums von 1978, der damals den „Erlass für Staatsbürgerliche Erziehung“ vom 6. Juli 1949 ablöste. Als „wesentliche Anliegen der Politischen Bildung“ nennt der Erlass „die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist“ (BMUKK. GZ 33.464/6-19a/78: 1). Konkretisiert wird das Anliegen zur Erziehung zu Weltoffenheit und damit auch in Hinblick auf entwicklungspolitische Bildung in Punkt II/5, wo es heißt:

„Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, daß das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewußtsein dafür schaffen, daß die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefaßt werden muß.“ (BMUKK 1978: 2)

Die entwicklungspolitische Bildung entstand aus der „Dritte-Welt-Pädagogik“, die „das Lernen über die Dritte Welt und die Nord-Süd-Beziehungen (einschließlich das Lernen von der Dritten Welt) zum Gegenstand“ hat (Seitz1993b:45).

Zwar taucht die außereuropäische Welt als Gegenstand pädagogischer Praxis schon vor 1945 auf, jedoch sehr spärlich und nur am Rande. Erst 1959 kommt es zu einer „Entdeckung“ der Dritten Welt als pädagogische und didaktische Kategorie (ebd.:50)

Bereits 1970 findet in Wien eine Tagung zum Thema „Schule und Dritte Welt“, organisiert vom Wiener Institut für Entwicklungsfragen, statt. Schon damals ist die Bedeutung der weltweiten Zusammenhänge und damit die Tatsache, bewusst, dass für die SchülerInnen „die Welt als Bezugsrahmen in immer stärkerem Maße an die Stelle des eigenen Staates tritt“ (Wiener Institut für Entwicklungsfragen 1970:5). Dies hat zur Folge, dass die Kinder in der Schule auch auf ein Leben in dieser Welt vorbereitet werden sollten, was bedeutet, dass sie das Anderssein anderer Menschen und Kulturen begreifen und verstehen lernen (vgl. ebd.). Annette Scheunpflug und Alfred

Trembl haben wichtige Forderungen zu Didaktik und Methodik des Themen- und Lernbereichs „Dritte Welt“, die damals besprochen wurden und die nächsten Jahrzehnte erprobt und weiterentwickelt wurden, hervor (vgl. Scheunpflug/Trembl 1993:10f):

- Die Dritte Welt muss als eigenständiger Bereich und nicht bloß als Begleitphänomen des Ost-West-Konfliktes wahrgenommen werden.
- Vorrangiges politisches Ziel muss es sein, eine Veränderung der eigenen Gesellschaft zu bewirken und nicht einfach die Entwicklungshilfe aufzustocken.
- Pädagogische Aufgabe sollte es dafür sein, eine tiefgreifende Änderung der eigenen Grundeinstellung zu initiieren, ein kritisches Problembewusstsein sowie Mitverantwortung, Mitgestaltung und entwicklungspolitische Kompetenz zu vermitteln und dadurch eine bloße Wissens- und Informationsanhäufung zu vermeiden.
- Entwicklungspolitische Didaktik muss vom lernenden Subjekt ausgehen und die SchülerInnen mit ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen ernst nehmen und bei ihren Voraussetzungen und Interessen ansetzen.
- Die ganze Bandbreite bekannter Methoden sollte dabei berücksichtigt werden.

Diese Forderungen bestimmten die nächsten Jahrzehnte über die pädagogischen Entwicklungen im Bereich Entwicklungspolitisches Lernen und machten auch die damit einhergehenden Probleme offenkundig, namentlich

- „die Komplexität des Gegenstandes und die kognitive Überforderung“, da das Thema „Dritte Welt“ unglaublich komplex, vielschichtig, grenzenlos und ineinanderfließend ist;
- „die Selbstorganisation des Lernenden und die didaktische Überforderung“, da eine „tiefgreifende Änderung der Grundeinstellung“ der SchülerInnen von außen durch eine Lehrperson nicht herstellbar ist;

- „das normative Erwarten und die moralische Überforderung“ durch den Versuch, beim Themenbereich Dritte Welt beim Lernenden tiefgreifende Änderungen im kognitiven und emotiven System zu bewirken (alle: Scheunpflug/Treml 1993:11ff).

Obwohl entwicklungspolitische Bildung lange Zeit kaum explizit als Anliegen formuliert wurde, finden sich doch zahlreiche Formulierungen, die eine Einbindung der Entwicklungsthematik in den Unterricht nahelegen (vgl. Seitz 1993a:10). So heißt es beispielsweise im Schulorganisationsgesetz: Die SchülerInnen „sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (Schulorganisationsgesetz § 2, Abs.1). Und auch der oben erwähnte Grundsatzentwurf zu politischer Bildung kann als solche Aufforderung gesehen werden, den SchülerInnen das Themenfeld Entwicklungspolitik näher zu bringen.

Jedoch ist es vor allem dem Engagement außerschulischer Organisationen und Nichtregierungsorganisationen wie dem Wiener Institut für Entwicklungsfragen, dem Afro-Asiatischen Institut (AAI) und dem Österreichischen Jugendrat für Entwicklungshilfe in den 1970er Jahren (vgl. Seitz 1993a:7ff), sowie dem Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) ab den 1980er Jahren, aus dem später der Verein Südwind Entwicklungspolitik wurde, zu verdanken, dass auf schulischer Ebene erste Maßnahmen ergriffen werden. Ihr Engagement in der LehrerInnenbildung und -fortbildung führt erst dazu, dass die Thematik dann tatsächlich im Unterricht behandelt wird. Anders als beim Interkulturellen Lernen, entwickelt sich die entwicklungspolitische Bildungsarbeit vorrangig aus nicht-schulischen und nicht-staatlichen Initiativen heraus. Ausgangspunkt sind zum einen Solidaritätsbewegungen und -gruppen mit Vietnam, Kuba, Nicaragua oder Anti-Apartheid-Bewegungen in den 1970er Jahren, sowie kirchliche und parteinahe Verbände und Vereine, die vor allem durch Spendenwerbung und Entsendung von EntwicklungshelferInnen, sowie später durch gezielte Kampagnen zur Bewusstseinsbildung z.B. „Jute statt Plastik“ ab 1977 erste bewusstseinsbildende Maßnahmen setzen (vgl. Seitz 1993a:13). Mit der Gründung 1979 wird der ÖIE in den 1980er Jahren „zum Dreh- und Angelpunkt der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Österreich“ (ebd.) und

nimmt von da an eine Monopolstellung in Österreich ein. Wichtiges Anliegen ist es dabei, von der verengten Sichtweise auf Entwicklungspolitik als Entwicklungshilfe wegzukommen und die „Notwendigkeit der Entwicklungspolitik im eigenen Land“ stärker hervorzuheben, denn, so heißt es im Grundsatzpapier des ÖIE: „Ein kritisches Bewußtsein von den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen zwischen den Industrieländern und der Dritten Welt durch eine entwicklungspolitische informierte Öffentlichkeit ist die Voraussetzung für eine geänderte Politik Österreichs im Sinne internationaler Solidarität“ (ebd.:14). Der wichtigste und profilierteste Schlüsselbereich des ÖIE wird das Arbeitsfeld Schule. Dabei umfassen die Aufgaben die Erarbeitung und den Vertrieb von Unterrichtsmaterialien und die Herausgabe der Reihe „Dritte Welt im Unterricht“, die Einrichtung des „Medienservice Dritte Welt“, die Durchführung von Projektwochen und -tagen zum Thema an Schulen, das Abhalten von Fortbildungsseminaren für LehrerInnen sowie die Einführung des zweijährigen „Lehrgang Entwicklungspolitik“ für LehrerInnen und MultiplikatorInnen in der Bildungsarbeit (vgl. ebd.:18f).

Dass die vom ÖIE gesetzten Maßnahmen Wirkung zeigen, macht Christa Renolder, langjährige Bildungsreferentin des ÖIE, Ende der 1980er an folgenden Ergebnissen fest (vgl. Seitz 1993a:20):

- Die Zahl der eurozentrischen Schulbuchtexte ist deutlich gesunken;
- Das Thema „Dritte Welt“ wird in den Lehrplänen stärker verankert, wenn hier auch durchaus noch Verbesserungsbedarf besteht;
- Unterrichtsprojekte zum Thema „Dritte Welt“ werden, vor allem in den letzten Schulwochen, immer häufiger durchgeführt;
- Alle pädagogischen Institute bieten (Fortbildungs)Seminare für LehrerInnen zu entwicklungspolitischen Themen an.

In Kritik gerät entwicklungspolitische Bildungsarbeit in den 1980er Jahren dahingehend, dass ihr „immanente Negativität und Katastrophendidaktik“ vorgeworfen wird und sie die Dritte Welt „auf Ökonomie und Machtpolitik“ (Seitz 1993b:64) reduziere und dabei verdrängt „daß Ökonomie und Politik ihren Sinn nicht in sich selbst finden, sondern in der Kultur, die die Menschen leben (Schmid 1987, zit. in Seitz 1993b: 64). Weiters wird kritisiert, dass entwicklungspolitische Bildung die Menschen in den Entwicklungsländern auf „Objekte des Mitleids“ reduzieren, die unserer

Hilfe bedürfen (Seitz 1993b:64). Ziel müsse es demgegenüber sein, dass Entwicklungspolitische Bildungsarbeit die Dritte Welt nicht länger als Lernobjekt wahrnimmt, sondern als Dialogpartnerin und Subjekt anerkennt (vgl. ebd.). Eine weitere Schwierigkeit für die Entwicklungspolitische Bildung ergibt sich daraus, dass sie sich durch ihre Finanzierung aus den Mitteln der Entwicklungszusammenarbeit nicht so leicht einer politischen Instrumentalisierung entziehen kann (vgl. Hartmeyer 2012:37).

Ab den 1990er Jahren wird daher versucht, nicht mehr nur „Service-Angebote in das Bildungswesen einzubringen“, sondern verstärkt für eine strukturelle Reform der bildungspolitischen Rahmenbedingungen einzutreten, was mit einem Rückgang der Entwicklungspolitischen Bildung als solcher zugunsten einer umfassenderen Idee des Globalen Lernen verbunden ist (Seitz 1993a:29).

1997, nach einigen finanziellen Kürzungen seitens der Regierung, wird der ÖIE in den Verein Südwind Entwicklungspolitik umbenannt (Hörtner 2009) und die GmbH Südwind Agentur gegründet (vgl. Südwind-Agentur). Die Globalisierungskritik gerät mehr und mehr ins Zentrum der Arbeit von Südwind. Es geht nun darum, „die komplexen, globalen Beziehungen offen zu legen“ (Krimmer 2009) und im Bereich der Bildungsarbeit orientiert sich Südwind seit den 2000er Jahren am Konzept des Globalen Lernens (vgl. Krimmer 2009). Franz Halbartschlager, Bildungsbereichsleiter von Südwind, stellt in Hinblick auf die Jahre seit 2000 fest: „Die Informationsflut und die Veränderung von Themenfeldern sind eine unglaubliche Herausforderung. Früher haben wir alle paar Jahre unser Bildungsangebot aktualisiert, jetzt müssen wir das zumindest jedes halbe Jahr machen. Wir leben in einer hochdynamischen Zeit, und Globales Lernen thematisiert genau das und gibt Hilfestellungen, damit umzugehen“ (Krimmer 2009). Neben der Mitgliedschaft an Baobab-Globales Lernen, betreibt die Südwind-Agentur auch Regionalstellen in einigen Bundesländern mit eigenen Infotheken mit umfangreicher Auswahl an Medien und Materialien zu entwicklungspolitischer Bildung. Daneben bietet sie speziell für Schulen Workshops zu Themen wie fairer Handel, die Globalisierung der Bekleidungsindustrie und Arbeitsbedingungen von ArbeiterInnen, die Herkunft und Produktionsbedingungen von Schokolade, Banane, Baumwolle und Co. sowie über Lebensbedingungen und Wohnverhältnisse von Jugendlichen weltweit an (vgl. Südwind-Agentur).

Klaus Seitz attestiert der Entwicklungspolitischen Bildung, dass ihr noch immer ein „ausformuliertes pädagogisches Modell der Erziehung in der Weltgesellschaft“ fehle (Seitz 1993:42) und sieht daher ihre Zukunft in der Überführung in das Globale Lernen. Und auch Helmuth Hartmeyer sieht die Entwicklungspolitische Bildung als ein Feld der konzeptionellen Wurzeln, aus dem sich das Globale Lernen entwickelte (vgl. Hartmeyer 2007:44).

2.4 Globales Lernen

Globales Lernen findet vorrangig im schulischen Bereich statt, wobei Hartmeyer insgesamt vier Lernräume für Globales Lernen ausmacht, nämlich Lebenslanges Lernen, zu dem die Schule dazuzählt, Politik und Wirtschaft, Alltag und schließlich die Dritte Welt (vgl. Hartmeyer 2012:27).

Im österreichischen Schulsystem ist Globales Lernen als Bildungsanliegen verankert und als überfachliche Kompetenz ausgewiesen. Auf der Seite des Bundesministeriums heißt es dazu:

„Globalisierung und die zunehmende Komplexitätssteigerung in der Weltgesellschaft stellen auch pädagogisches Denken und Handeln vor neue Herausforderungen. Globales Lernen definiert die Auseinandersetzung mit globalen Themen und Entwicklungsfragen – mit den Schlüsselfragen unserer Zeit – als Querschnittsaufgabe von Bildung. Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und diese kritisch zu reflektieren. Dabei gilt es, ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen als gestaltbare Prozesse wahrzunehmen und Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen“ (BMUKK: Globales Lernen).

Die Wurzeln Globalen Lernens werden in Österreich vornehmlich in der entwicklungspolitischen Bildung gesehen, d.h. dass Globales Lernen eine Weiterentwicklung der Entwicklungspolitischen Bildung darstellt (vgl. Hartmeyer 2007:40ff), wobei es hier zu Beginn der 1990er Jahre zu einer Kontexterweiterung kommt, dahingehend, dass „Themen der internationalen Gerechtigkeit, der Multikulturalität der Gesellschaft, der globalen Umweltproblematik, der Friedensfrage und der Grenzen des Wachstums in den Industriestaaten [...] in der entwicklungspolitischen Bildung an die Stelle einer isolierten Behandlung der ‘Dritten Welt’ oder der Entwicklungshilfe [treten]“ (Seitz 1992, zit. in Hartmeyer 2007:43). So sieht Hartmeyer Globales Lernen als Weiterentwicklung und Miteinbeziehung von Bildungsbereichen wie der Politischen Bildung, der Entwicklungspolitischen Bildung, der Umweltbildung, der Friedenspädagogik sowie des Interkulturellen und Interreligiösen Lernens (vgl. Hartmeyer 2007:44ff). 1991 kommt die Forderung des ÖIE nach der Einführung eines Unterrichtsprinzips „Globales Lernen/ Entwicklungspolitik“ auf (Seitz 1993a:20), der allerdings vom damaligen Unterrichtsminister nicht nachgekommen wird. Und bis heute ist Globales Lernen nicht als Unterrichtsprinzip verankert.

Während es bei der Entwicklungspolitischen Bildung noch vorrangig darum geht, sich durch Wissenserwerb über politische und strukturelle Machtverhältnisse für die Unterdrückten einzusetzen, geht es beim Globalen Lernen mehr um die eigene Bildung und die Aneignung von Kompetenzen für ein Leben in der Weltgesellschaft (vgl. Hartmeyer 2012:37). Dabei ist das vorrangige Ziel auch nicht die „Herstellung einer besseren Welt“, sondern „die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in einem globalen Kontext“ (Hartmeyer 2007:6).

2006 kommt es zur Empfehlung, eine nationale Strategie für Globales Lernen im formalen Bildungswesen zu entwickeln (vgl. Hartmeyer 2012:64f). 2009 wird diese Strategieentwicklung für das formale Bildungssystem abgeschlossen und umfasst einige Empfehlungen in mehreren Tätigkeitsbereichen, und zwar:

- Die Integration von Globalem Lernen in die LehrerInnenausbildung und -fortbildung,
- Bewusstseinserschaffung im Bereich der Schulpolitik und Schulverwaltung,
- Berücksichtigung Globalen Lernens im Schulentwicklungsprozess,
- erweiterte Bildungs- und Materialangebote zu Globalem Lernen für den schulischen Bereich,
- stärkere Sichtbarmachung von Globalem Lernen in den einzelnen Curricula,
- die Verankerung von Globalem Lernen in Kindergärten sowie
- eine enge Zusammenarbeit mit Wissenschaft und Forschung (vgl. Hartmeyer 2012:66ff).

Neda Forghani, neben Helmuth Hartmeyer eine der ersten, die sich mit Globalem Lernen in Österreich auseinandergesetzt hat, versucht in ihrem Artikel „Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?!“ (2004) sich dem Begriff des Globalen Lernens anzunähern. Sie beschreibt es als offenes, globales, sowohl im Sinn von „weltweites“ als auch im Sinn von „ganzheitliches“ Konzept und sieht es als „pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft“ (Forghani 2004:1).

Weiters sieht sie Globales Lernen „als die pädagogische Antwort auf die Erfordernisse einer nachhaltigen Entwicklung der Weltgesellschaft, als die notwendige

Transformation pädagogischen Denkens und Handelns im Kontext einer sich globalisierenden Gesellschaft“ (ebd.).

Globales Lernen zielt weniger darauf ab, konkretes Wissen und Inhalte zu vermitteln, als vielmehr Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu fördern und zu stärken. Konkret führt Forghani folgende Fähigkeiten an (Forghani 2004:3f):

- Sachkompetenzen: Systematisches, vernetztes, kreatives und laterales Denken, Wissen und Kenntnisse über globale Systeme, Vernetzungen, Regeln, Begriffe, nachhaltige Entwicklung, Aktionsmöglichkeiten, Zukunftsszenarien etc.; Methodenkompetenzen wie exzerpieren, strukturieren, recherchieren, organisieren, erforschen etc.; die Fähigkeit, Phänomene und Argumente zu durchschauen, Zusammenhänge zu erkennen; Urteilsvermögen, Problemlösung, Umgang mit abstrakten Sachverhalten sowie Perspektivenwechsel.
- Sozialkompetenzen: Team- und Kooperationsfähigkeit sowie Kompromissbereitschaft; kommunikative Kompetenzen wie zuhören, nachfragen, diskutieren, argumentieren, präsentieren; Sensibilität für unterschiedliche Sprachen und Körpersprachen zu entwickeln; solidarisches Handeln, gewaltfreie Konfliktbewältigung sowie ein adäquater Umgang mit Nichtverstehen.
- Selbstkompetenzen: Umgang mit Ungewissheit, Wandel und Widersprüchen; personale Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Aufbau von Werthaltungen, Üben von Toleranz, Empathie und Solidaritätssinn, Lernfähigkeit und Lernwille, Flexibilität, Kritikfähigkeit, Risikobereitschaft, Neugierde, Selbstreflexion etc.; die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können, mit den Augen anderer zu sehen; die Fähigkeit zur persönlichen Entfaltung, persönliche Initiative, Phantasie und Intuition.

Während Forghani sehr detailliert die drei Kompetenzebenen beschreibt und dabei sich mitunter Begrifflichkeiten bedient, die teilweise an in der Ökonomie gern verwendeten „soft skills“ erinnert, ordnet Alfred K. Tremel die Schlüsselqualifikationen Globalen Lernens in Analogie zu den Aristotelischen Begriffen „poiesis“ (herstellendes Machen), „theoria“ (wissenschaftliches bzw. philosophisches Allgemeinwissen) und „praxis“ (vernünftiges, gutes Handeln im Umgang mit anderen Menschen) (Tremel 2000:41) und unterscheidet zwischen:

- Fähigkeiten zur aktiven *Teilnahme* an der Weltgesellschaft (vor allem Kommunikations- und Organisationskompetenzen);
- Fähigkeiten zur *Beobachtung* der Weltgesellschaft (insbesondere sogenannte kognitive „Landkarten“, die eine Orientierung ermöglichen);
- Fähigkeiten zur *Bewertung* der Weltgesellschaft und zur Entwicklungsfähigkeit der Ich-Identität durch die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt (ebd.:42, Hervorhebung im Original).

Helmuth Hartmeyer schließlich stellt acht Thesen zu Ansprüchen und Widersprüchen Globalen Lernens auf, die eine Auseinandersetzung mit dem Thema bieten und aufzeigen, was Globales Lernen bewirken kann oder eben nicht (Hartmeyer 2007:273ff) und von denen ich einige herausgreifen möchte:

- „Weltverbesserung ist ein essenzielles Anliegen, aber nicht geeignet als Bildungsprogramm“: soll heißen, dass die Schule nicht der geeignete Ort ist, um zu versuchen, globale Probleme zu bewältigen.
- „Erst Reflexion ermöglicht Lernen“: Globales Lernen zielt darauf ab, unser Selbstverständnis und eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen und ist ein offener und ganzheitlicher Lernprozess.
- „Handeln ist nur eine von mehreren Dimensionen Globalen Lernens“: Hier ist gemeint, dass wir ob der großen Probleme gleich etwas dagegen tun wollen, während es besser wäre, zuerst zu reflektieren und zu überlegen, welche Gestaltungskompetenz wir haben.
- „Staatliches Handeln setzt gerne auf Entwicklung. Globales Lernen sollte auf Entfaltung setzen“: Entfaltung geht dabei vom Grundverständnis aus, dass wir Vertrauen in die Fähigkeiten des Menschen haben sollten, und daher den Menschen Denksphären und Fantasieräume für Utopien geben sollten, anstatt auf fixe und festgelegte Ziele hinzuarbeiten.
- „Im Globalen Lernen geht es um die Herausbildung von Kompetenzen“: Damit ist die oben schon erwähnte Fokussierung auf Kompetenzen statt auf Wissensanhäufung gemeint, Ziel ist nicht nur Wissensvermittlung von bestimmten Themen, sondern ein Umgang mit Widersprüchen, Informationsflut und eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen.

- „Als Folge von Entgrenzung kann die Bedeutung des Hier und Jetzt entdeckt werden“: Im Globalen Lernen ist es zu einer inhaltlichen, geografischen und methodischen Entgrenzung gekommen, die Herausbildung einer Weltgesellschaft wird diskutiert. Dabei wird jedoch leicht übersehen, dass das Konkrete, das Lokale und Individuelle eine globale Dimension hat, die eine Verknüpfung des eigenen Vertrauten und Nahen mit den weltweiten Vorgängen und Entwicklungen zulässt und hilft, besser zu verstehen.

Dadurch, dass Globales Lernen so vieles ist, ist der Begriff gleichzeitig sehr schwer zu fassen und zu definieren. Jedoch scheint der in der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit noch sehr wichtige Anspruch, durch Aktionen und Handlungen auf breiter gesellschaftlicher Ebene den politischen Entwicklungen entgegenzuwirken, beim Globalen Lernen in den Hintergrund zu treten zugunsten einer stärkeren Konzentration auf das Individuum und seiner Entfaltungsmöglichkeiten. Hinzu kommt der verstärkte Fokus auf institutionalisierte Bildungseinrichtungen wie die Schule als primärer Lernort für Globales Lernen.

Eine Herausforderung, mit der Globales Lernen konfrontiert ist, ist die wachsende Komplexität der globalen Entwicklungen, Verstrickungen und Interdependenzen. Hier stellt sich die Frage, wie Globales Lernen mit dieser Komplexität pädagogisch und didaktisch am Besten umgehen soll und kann, ohne sie nur auf das „Prinzip des Exemplarischen“ (Bühler 2000:75) zu reduzieren. Hans Bühler schlägt deshalb vor, bewusst Komplexität bei den Lernenden zuzulassen, ihr Raum zu geben, den Umgang damit konkret zu lernen. Förderlich dafür ist eine Öffnung der Unterrichtsformen und der Schulen allgemein sowie ein verändertes Verständnis der Lehrenden als „BegleiterInnen von Lernenden“ (vgl. Bühler 2000:76).

Obwohl Globales Lernen im formellen Bildungssystem mehr und mehr institutionalisiert ist und zu einem Großteil aus Mitteln der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit gefördert wird, ist es insgesamt noch immer wenig bekannt und kaum strukturell verankert und hängt daher größtenteils vom Engagement einzelner LehrerInnen sowie von Angeboten und Unterstützung diverser einschlägiger NGOs ab (vgl. Forghani-Arani/ Hartmeyer 2008).

Bei der Beschäftigung mit Globalem Lernen stellt sich auch die Frage, welchen normativen Vorstellungen Globales Lernen vor allem in der Praxis folgt, d.h. wenn

das Ziel Bildung für eine bessere Welt ist, stellt sich die Frage, nach welchen Werten und Normen diese bessere Welt definiert wird (vgl. Forghani-Arani/ Hartmeyer 2008:24). Weiters muss offengelegt und bewusst gemacht werden, dass Globales Lernen immer im Spannungsfeld zwischen politischem und pädagogischem Anspruch steht, wobei mitunter das Politische in der pädagogischen Praxis und durch die Institutionalisierung vermehrt in den Hintergrund zu geraten scheint, auch ob der wachsenden Komplexität und Vielschichtigkeit der globalen Zusammenhänge und Probleme. Hier ist es einfacher, pädagogische, didaktische und methodische Kompetenzen zu vermitteln als politische Zusammenhänge und Machtstrukturen offenzulegen. Werner Wintersteiner erinnert außerdem daran, dass es durch die Globalisierung auch zu einer Ökonomisierung der Bildung kommt und sich Globales Lernen hier kritisch mit Entwicklungen im Bildungssystem auseinandersetzen muss und sich dagegen wehren muss, dass Bildung als wirtschaftlich verwertbares Gut, das den Prinzipien des freien Marktes folgt, gehandelt wird (vgl. Wintersteiner 2001:3f).

Kritik am Globalen Lernen wird auch dahingehend formuliert, dass es zum einen ein zu schwammiges Konzept ohne klare Formulierungen sei und dass es aufgrund der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Welt eine „verwirrende Vielfältigkeit der Ansätze“ (Forghani 2004:2) gebe. Weiters wird kritisiert, dass es zu wenig politisch sei und dass eine gewisse Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis Globalen Lernens besteht, die sich darin äußert, dass Globales Lernen vielfach nur eine Schwerpunktsetzung im Unterricht darstellt, jedoch keinen echten Paradigmenwechsel anstrebt, der eine veränderte Bildungspolitik bedeuten würde (vgl. Forghani 2004:5).

2.5 Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt

Die Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt ist ein weiteres Bildungsanliegen des österreichischen Bildungssystems. Auf der Webseite des BMUKK heißt es dazu:

„Sprachliche und kulturelle Diversität sind Merkmale einer von der Globalisierung geprägten Gesellschaft. An Österreichs Schulen erstreckt sich das vorhandene sprachliche Potenzial von Deutsch über die anerkannten Minderheitensprachen und die Österreichische Gebärdensprache bis hin zu anderen Erstsprachen als Deutsch (z. B. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch) und den sog. Fremdsprachen, wie z.B. Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch. Im Pflichtschulbereich haben mehr als 20% der Schüler/innen eine andere Erstsprache als Deutsch. In Wien sind es über 50%. Die mehrsprachige und multikulturelle Schule ist in Österreich also längst Realität“ (BMUKK: Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich).

Obwohl gesellschaftliche Mehrsprachigkeit durch die verstärkte Zuwanderung zu einem immer offensichtlicheren Faktum geworden ist, sollte auch bewusst gemacht werden, dass gesellschaftliche Mehrsprachigkeit eine lange Tradition hat und global gesehen sogar den Normalfall darstellt (vgl. Wintersteiner 2006b:69).

Seit den 1960ern und vermehrt in den 1970ern bewirkt die wachsende Zuwanderung nach Österreich erste pädagogische Reaktionen. Im Zuge der Ausländerpädagogik wird ein eigener „Deutschunterricht als Fremdsprache für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ thematisiert (Wintersteiner 2006b:68). Unangetastet bleibt dabei das Paradigma, dass Deutsch als Staatssprache eine Monopolstellung hat und dass es Ziel sein müsste, die sprachlichen Defizite der MigrantInnen durch schulische Maßnahmen abzubauen. In den 1980er Jahren regt sich zunehmend Kritik an diesem Defizitansatz und es entwickelt sich das Konzept der interkulturellen Erziehung. Dieses steht sozusagen im Widerspruch zum Konzept einer nationalen Bildung für eine homogene SchülerInnenschaft und fordert das herrschende Verständnis von Gesellschaft an sich heraus, sieht es doch Mehrsprachigkeit nun als „kommunikative Normalsituation“ (Gogolin, zit. in Wintersteiner 2006b:69).

Anfang der 1990er Jahre schließlich wird auch der Lehrplan den veränderten Bedingungen angepasst und um „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ als eigenem Punkt in den Bildungs- und Lehraufgaben der Allgemein bildenden Schulen erweitert und „Muttersprachlicher Unterricht“ zeitgleich mit dem Unter-

richtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eingeführt (vgl. Furch 2008:67). Damit kommt es erstmals zu einer offiziellen Wahrnehmung und Anerkennung der mehrsprachigen Realität an den Schulen, die auch eine gezieltere Förderung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch möglich macht sowie ihre Erstsprachen als Potenzial anerkennt. Das Bildungsanliegen „Muttersprachlicher Unterricht“ wurde auf Initiative einiger engagierter LehrerInnen aus Wien gegründet und bietet für interessierte LehrerInnen Materialien wie Arbeitsblätter, Kinderbücher in mehreren Sprachen sowie die dreisprachige Kinderzeitschrift „Trio“ (vgl. Referat für Migration und Schule). Trotz dieser Maßnahmen auf institutioneller und theoretischer Ebene sowie die von SprachwissenschaftlerInnen immer wieder betonte Wichtigkeit der Alphabetisierung der Kinder in ihrer Erstsprache vor allem für ihre Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Krumm 2013:11) sieht die pädagogische Praxis leider oft noch anders aus, da es der österreichischen Schulpolitik anscheinend an Utopien und weitreichendem Reformwillen fehlt. Zudem basiert das Angebot muttersprachlichen Unterrichts auf freiwilliger Basis und findet meist außerhalb des Regelunterrichts statt.

Wesentlich in der Diskussion um Mehrsprachigkeit ist auch die Tatsache, dass Sprache und Kultur eng miteinander verbunden sind, da Sprechen an sich eine höchst kulturelle Tätigkeit ist (vgl. Krumm 2008:101). Daher geht eine interkulturelle Ausrichtung der Schule bzw. der LehrerInnen stark mit der Förderung von Mehrsprachigkeit einher. Diese Förderung muss aber über die bloße Toleranz der anderen Sprachen hinaus gehen und dazu führen, dass die Mehrsprachigkeit in der Klasse auch bewusst zugelassen und aktiv eingesetzt wird und so eine Sprachsensibilisierung für alle Kinder grundgelegt werden kann (vgl. ebd.).

3. Analyse

Die Analyse von Kinder- und Jugendliteratur ist meines Erachtens nach ein interdisziplinäres Unterfangen, da sie die literatur- und sprachwissenschaftliche, pädagogische, psychologische, soziologische, politische und historische Perspektive umfassen sollte. Im Zentrum der hier präsentierten Analyse steht dabei die Reflexion der zuvor präsentierten pädagogischen Konzepte anhand ausgewählter Beispiele der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur.

Die Auswahl der Bücher erfolgte nach eingehender Literaturrecherche zum Thema, zu den AutorInnen und aufgrund von Empfehlungen seitens einschlägiger Organisationen wie BAOBAB oder der STUBE (siehe oben). Die ausgewählten Bücher zeichnen sich neben ihrer thematischen Eignung durch ihre hohe literarische Qualität aus.³ Weiteres Anliegen war es, nicht nur aktuelle Titel zum Gegenstand der Analyse zu machen, sondern Bücher über einen möglichst großen Zeitraum, d.h. von den 1950ern bis heute heranzuziehen, auch um sie den pädagogischen Entwicklungen gegenüberstellen und vergleichen zu können. Schließlich soll noch darauf hingewiesen werden, dass die einzelnen Abschnitte teilweise sehr unterschiedlich lang sind, was daran liegt, dass der erste Abschnitt „Bücher über das Leben mit Anderen“ drei Bücher analysiert, während folgende nur je zwei Werke gegenüberstellt. Auch unterscheiden sich die ausgewählten Bücher in ihrem Textumfang, wodurch auch die Analyse unterschiedlich lang ausfällt.

3.1 Analyseraster

Die kurze Darstellung der pädagogischen Entwicklungen in Österreich (Kapitel 2) in Hinblick auf den Umgang mit dem Anderen lassen sich im Groben in zwei Strängen darstellen: Das Entwicklungspolitische und das Globale Lernen zielen eher auf die globale Perspektive, versuchen, die weltweiten Zusammenhänge sichtbar und verstehbar zu machen, welche Auswirkungen unser Lebensstil und unsere Handlungen hier auf Menschen und die Umwelt anderswo haben, aber auch dahingehend, wie Menschen anderswo leben, denken, handeln. D.h. es behandelt eher das Andere in

³ Die meisten von ihnen wurden u.a. mit dem Österreichischen Kinder- und Jugendliteraturpreis ausgezeichnet, zumindest aber sind alle behandelten AutorInnen TrägerInnen dieses Preises und haben eine Vielzahl an Büchern geschrieben.

der Ferne, das uns aber durch das Lernen über die Zusammenhänge näher gebracht und vertraut werden soll. Demgegenüber thematisiert Interkulturelles Lernen und Förderung von Mehrsprachigkeit die Auseinandersetzung mit dem Anderen hier im unmittelbaren Lebensumfeld und in der konkreten Begegnung, wobei die Anderen dabei Subjekte eines im besten Falle dialogischen Lernprozesses sind. Ziel ist es, nicht „über“ die Anderen zu lernen, sondern „mit“ ihnen, um durch das Andere das Eigene besser verstehen zu lernen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Eigenen bietet sich wiederum die Chance, sich selbst und seine Rolle im globalen Ganzen zu reflektieren und dadurch wieder die Verbindungen und Interdependenzen zwischen sich und der Welt wahrzunehmen und die eigene Fremdheit, aber auch Verantwortung in der Welt zu thematisieren.

Die beiden vorangegangenen Kapitel bilden nun die Grundlage für die Analyse von ausgewählten Kinder- und Jugendbüchern. In einem ersten Schritt werden die untersuchten Bücher den Kategorien

- KJL über das Leben mit Anderen
- KJL über das Leben der Anderen
- Literatur der Anderen und
- Andere Literatur

zugeordnet, wobei diese Zuordnung argumentiert wird und auf eventuelle „GrenzgängerInnen“ gesondert hingewiesen wird.

Die verschiedenen bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen und Bereiche dienen in einem zweiten Schritt als Analyseraster, um die ausgewählten Texte bezüglich ihres pädagogischen Zugangs oder Anliegens zu verorten. Es sollen einzelne Bücher analysiert werden und untersucht werden, inwieweit sich die Darstellung des Fremden mit den jeweiligen pädagogischen Diskursen deckt, wobei der zeitgeschichtliche Hintergrund der Texte stets mitbedacht wird.

3.2 Bücher über das Leben *mit* Anderen

*„Ja, ich schreibe immer noch in der Hoffnung, daß Schreiben dazu beitragen könnte, Bücher über benachteiligte Kinder überflüssig zu machen. Aber es wird wahrscheinlich noch genügend Stoff bleiben für weitere Generationen von Schriftstellern.“
(Renate Welsh 1987)*

Eine österreichische Autorin, die sich seit den 1970er bis heute in ihren Büchern für Kinder und Jugendliche immer wieder mit sozialen Themen auseinandersetzt und diese thematisiert, ist die 1937 geborene Renate Welsh. So hat sie über einen Zeitraum von 25 Jahren mehrere Bücher über Menschen aus anderen Ländern geschrieben, die nach Österreich migriert sind (Gastarbeiterkinder, AussiedlerInnen, AsylwerberInnen). Deshalb werde ich im Folgenden exemplarisch drei Bücher von Welsh analysieren und zwar *Ülkü, das fremde Mädchen* (1973), *Spinat auf Rädern* (1991) und *...und raus bist du* (2008).

3.2.1 Renate Welsh: *Ülkü – das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation*

In dem erstmals 1973 bei Jugend und Volk erschienenen Buch *Ülkü – das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation* von Renate Welsh erzählt Bärbel die Geschichte ihrer Bekanntschaft und der sich daraus entwickelnden Freundschaft mit Ülkü, einem türkischen Mädchen, das mit ihren Eltern als Gastarbeiterfamilie nach Wien kommt. Dieses Jugendbuch ist in seiner literarischen Form eher ungewöhnlich, da es Elemente des Montageromans verwendet (vgl. Weinkauff 2006:87). Die Autorin gibt zu Beginn des Buches eine „Gebrauchsanweisung“ zum Lesen des Buches, wobei sie den LeserInnen empfiehlt, zuerst die „Texte auf orange [sic] Papier, dann den Text auf weißem Papier“ zu lesen (Welsh 1975:5). Die dreimalig auf je acht orangen Seiten in die Erzählung eingefügten Texte enthalten Berichte von SoziologInnen und SozialarbeiterInnen, Auszüge aus Gesprächen und Polizeirapporten, Beamtennotizen, Erzählungen von GastarbeiterInnen, Niederschriften von mitgehörten Gesprächen, Zeitungsartikel, Protokolle aus Gesprächen mit LehrerInnen etc. Diese Texte, die alle mit dem Thema GastarbeiterInnen zu tun haben, behandeln dies aus verschiedenen Blickwinkeln und sind aus dem Alltag geholt, „wie fotografische Schnappschüsse“ (ebd.). Die Autorin verfolgt damit die Absicht, dass diese Texte, die unkommentiert bleiben, „dazu anregen, daß der Leser selbst kommentiert, ohne dabei vorgefaßten Meinungen zu folgen“ (ebd.).

Nach diesem Vorwort bzw. dieser Gebrauchsanweisung beginnt die eigentliche Erzählung. Erzählt wird aus der Sicht der ca. zwölfjährigen Bärbel, die in der Ich-Form über ihre Begegnung mit Ülkü schreibt, wie sie anfangs ohne Deutschkenntnisse in Bärbels Klasse kommt und dort zuerst von den SchülerInnen ausgeschlossen wird, weil sie Ausländerin ist, später ob einer nicht erkannten Lungenentzündung auf der Straße zusammenbricht und daraufhin einige Zeit im Krankenhaus verbringen muss. Bei ihrer Rückkehr wird sie in der Klasse freundlich aufgenommen, lernt rasch Deutsch, wird eine der besten SchülerInnen und freundet sich mit Bärbel und einigen anderen Kindern aus der Klasse an.

Der Text ist in seinem Entstehungskontext sehr aktuell und steht in der Tradition der in den 1970er aufkommenden „neuen, politisch und sozial explorativen Kinder- und Jugendliteratur“ (Weinkauff 2006:87). Dazu heißt es im Klappentext: „Es ist ein Problembuch unserer Tage, das auch die Erwachsenen nicht schont. Es ist aktuell, wie alles Menschliche aktuell ist, das uns heiß auf den Nägeln brennt“ (Welsh 1975). Schon der Titel des Buches thematisiert die Fremdheit explizit und im doppelten Sinne, erstens durch den Namen „Ülkü“ und zweitens durch den Zusatz im Titel „das fremde Mädchen“.

Die Autorin ist sich der Sensibilität des Themas „Gastarbeiter“ bewusst, was sie auch auf der ersten Seite darlegt, wenn sie schreibt: „Der Gelehrte Albert Einstein hat gesagt, ein Atom sei leichter zu zertrümmern als ein Vorurteil“ (Welsh 1975) und wählt durch die dokumentarischen Texte einen differenzierten Zugang. Damit bietet sie den LeserInnen verschiedene Perspektiven an.

Im Mittelpunkt steht die persönliche Entwicklung und Auseinandersetzung der österreichischen Protagonistin Bärbel, ihre Gefühle gegenüber dem fremden Mädchen aus der Türkei, die anfängliche Abneigung und später zögerliche Annäherung und schließlich die für Bärbel so wichtige Freundschaft zu Ülkü.

Die Erzählung ist aus der Sicht des österreichischen Mädchens geschrieben, wodurch Ülkü zum Erzählobjekt wird, über die erzählt wird, die aber selbst kaum zu Wort kommt. So erfahren die LeserInnen z.B. kaum etwas über die innere Befindlichkeit Ülküs. Stattdessen ist es Bärbel, die zu der Erkenntnis kommt: „Ich habe lange darüber nachgedacht, und ich glaube, bei Ülkü stimmt das Schlagwort ‚zwischen zwei Welten stehen‘. Das muß scheußlich sein. Mir fällt es oft schwer genug,

in *einer* Welt zu stehen“ (Welsh 1975:78, Hervorhebung im Original). Erst ganz am Ende der Geschichte, als sich die beiden Mädchen über die Zukunft und damit auch über Ülküs Rückkehr in die Türkei unterhalten, und Bärbel sagt, dass ihr Ülkü fehlen werde, wenn sie wieder „daheim“ sei, antwortet Ülkü: „Ach, weißt du Bärbel, ein bißchen fremd werde ich jetzt auch dort sein“ (ebd.:124).

Der primäre Begegnungsort der beiden Mädchen ist die Schule. Und es ist auch der primäre Lernort der deutschen Sprache für Ülkü. Die Lehrerin ist Ülkü gegenüber freundlich eingestellt, nimmt sie freundlich auf und stellt sie der Klasse vor: „Wir haben eine neue Mitschülerin, und wir wollen alle sehr nett zu ihr sein. Sie kann noch nicht viel Deutsch. Aber wenn ihr ihr helft, wird sie es sicher sehr schnell lernen“ (Welsh 1975:8). Diese Passage unterstreicht die in den 1970er Jahren vorherrschende Umgangsweise mit Gastarbeiterkindern. Zum einen gilt der Defizitansatz, d.h. das Kind beherrscht nicht die deutsche Sprache, dass es dafür eine andere Sprache spricht, wird nicht wahrgenommen, geschweige denn anerkannt. Auch im weiteren Verlauf ist die Türkei oder Türkisch nie Thema im Unterricht. Der andere Punkt ist der vor allem in der KJL zu diesem Thema an den Tag gelegte Helfergeist (vgl. Kap.1.4.1), d.h. die Anderen sprechen noch nicht unsere Sprache, deshalb müssen wir ihnen helfen, diese zu erlernen.

Insgesamt ist in der Geschichte zu erkennen, dass die Autorin sehr darum bemüht ist, möglichst vorurteilsfrei, reflektiert und unvoreingenommen an die Thematik heranzugehen und kulturalisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Das zeigt sich z.B. auch in einer Situation, in der es um das Verhalten von Ülküs Vater geht. Als Bärbel und Ülkü gemeinsam die Sessel in Ülküs Wohnung neu mit Lack, den Bärbel von zuhause mitgebracht hat, lackieren, kommt der Vater überraschenderweise nachhause und brüllt, dass sie kein Geld für so einen Unsinn hätten. Es entsteht ein Streit und Bärbel muss zusehen, wie er seine Tochter, als diese ihm widerspricht, ins Gesicht schlägt. Die Autorin greift diesen Vorfall, der Bärbel sehr beschäftigt, später nochmals auf und relativiert das scheinbar kulturell begründete patriarchale Verhalten des Vaters, als die alte Frau Wospatschecz aus der Nachbarschaft, der Bärbel von dem Erlebnis erzählt, von einem ähnlichen Erlebnis aus den 1930er Jahren berichtet, als ihr Ehemann, damals arbeitslos, ähnlich reagierte, als sie von einer Bekannten einen Mantel geschenkt bekam:

„Mein Mann war so zornig, wie ich ihn nie vorher gesehen hatte. [...] Ich hab erst viel später kapiert, daß das alles nur daher kam, weil er mir keinen kaufen konnte. Arme Leute haben auch ihren Stolz, sogar mehr vielleicht, je weniger sie sich leisten können“ (ebd.: 95).

Hier versucht die Autorin aufzuzeigen, dass das gewalttätige Verhalten des türkischen Vaters nicht kulturell begründet sein muss, sondern aus der sozialen Misere und Verzweiflung heraus resultieren kann.

Frau Wospatschecz zieht auch an anderer Stelle Parallelen zu vergangenen Erfahrungen und zwar in Hinblick auf Ausländerfeindlichkeit bzw. Antisemitismus. Sie erzählt Bärbel, wie Ülkü auf der Straße zusammengebrochen ist und wie sie ihr zu Hilfe kommt, während ein daherkommender Passant das Mädchen sieht und abschätzig sagt: „A Tschusch“. Das ruft bei der alten Frau Erinnerungen hervor:

„Und bei dem Wort ‚Tschusch‘ [...] da ist mir plötzlich eingefallen, wie das im letzten Krieg war, am Anfang. Da hat’s auch Kinder gegeben und Juden, und das sollte plötzlich ganz was anderes sein. Und ich hab gedacht, was dann gekommen ist, und es ist mir ganz heiß aufgestiegen, und ich hätt dem Mann fast was gesagt, aber ich hab’s geschluckt und nur gesagt, ‚Was heißt a Tschusch? A Kind!‘, und dann ist er rot geworden“ (ebd.:74).

Das Aufzeigen und Bewusstmachen solcher historischer Parallelen kann zur Auseinandersetzung und Reflexion mit der eigenen Geschichte anregen. Und gerade die Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs und die Morde an so vielen Jüdinnen und Juden und Anderen dürfen nicht vergessen werden und müssen als Warnung immer wieder in Erinnerung gerufen werden.

Auch die strukturellen Benachteiligungen und Diskriminierungen, mit denen die GastarbeiterInnen zu kämpfen haben, thematisiert Welsh immer wieder, allen voran die Wohnungssituation. Die heruntergekommenen Wohnungen und Quartiere für GastarbeiterInnen und die schwierige Wohnungssituation werden sowohl in den dokumentarischen Zwischentexten als auch in der Erzählung selbst immer wieder behandelt. Frau Wospatschecz ist es hier, die die Lebensbedingungen der MigrantInnen anprangert: „Die Schrebergartenhütte, in der die Familie wohnte, muß schrecklich sein. ‚An drei Stellen regnet’s herein, zwei haben sie mit Fetzen zuge-

stopft, unter der dritten steht eine alte Blechschüssel, weil das Loch zu groß ist“ (ebd.75).

Weiters werden die herrschenden Vorurteile über AusländerInnen des Öfteren explizit angesprochen. Das beginnt beim Erscheinungsbild, der Kleidung („So etwas trägt doch heute kein Mensch mehr“ sagt eine Mitschülerin (ebd.:7)), der Hygiene („Die hat sicher Läuse“ (ebd.:15)), der unterstellten Rückständigkeit („Die ist nur Eselkarren gewöhnt“ (ebd.) und auch: „Daheim [in der Türkei, Anm.] wäre Ülkü schon aus der Schule und würde mit den Frauen arbeiten, bis sie heiratet, und dann würde sie erst recht arbeiten... für ihren Mann und ihre Kinder“ (ebd.:75)) bis hin zur Kriminalität („Aber meine Mutter scheint zu glauben, wenn man mit Fremden zu tun hat, landet man mit einem Messer im Rücken im Wienfluß oder so ähnlich“ (ebd.:63)).

Die MigrantInnen, die im Buch vorkommen, sind fast ausschließlich als GastarbeiterInnen in Österreich tätig, kommen größtenteils aus Jugoslawien oder der Türkei und werden von der Bevölkerung vielfach abschätzig als „Tschuschen“ bezeichnet, wobei dieser Begriff in einem Gespräch zwischen Bärbel und ihrer Mutter näher ausgeführt wird:

„Am Nachmittag fragte ich meine Mutter: ‚Sag, was ist eigentlich ein Tschusch?‘ ‚Ein Schimpfwort‘, sagte meine Mutti. ‚Das sollst du nicht sagen.‘ ‚Ja, ich weiß, aber was bedeutete es?‘ [...] ‚Ausländer‘, sagte sie nach einer Weile. ‚Aber doch nicht alle Ausländer? Ein Engländer zum Beispiel ist doch kein Tschusch, oder?‘ fragte ich weiter. ‚Nein, ein Engländer sicher nicht. Jemand aus Süd- oder Osteuropa, jedenfalls mit schwarzen Haaren‘, sagte Mutti“ (ebd.:57f).

Nur an einer Stelle wird über einen Migranten gesprochen, der nicht Gastarbeiter ist, sondern als Arzt arbeitet. Frau Wospatschecz erzählt Bärbel, wie sie Ülkü im Spital besucht hat: „Gestern hab ich nach der Besuchszeit den Arzt erwischt, auch ein Ausländer, kohlschwarze Haare wie die Ülkü und genau so spindeldürr. Ein netter Mensch“ (ebd.:73).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Renate Welsh weitgehend gelingt, in der Erzählung die von Rösch aufgelisteten Merkmale kulturrassistischer Argumentationsmuster (vgl. Kapitel 1.4.2.), die vielfach in interkultureller KJL zu finden sind, zu

vermeiden und dadurch eine dominanzkritische Perspektive schafft. So entgeht Welsh dem Vermeidungssyndrom, da sie Konflikte immer wieder explizit anspricht und herrschende Vorurteile offenlegt, dem Enthistorisierungssyndrom, da sie die rechtliche, soziale und politische Situation der GastarbeiterInnen des Öfteren thematisiert. Das Defizitsyndrom findet sich allerdings ebenso wie das Helfersyndrom, da Ülkü zu Beginn auf ihre mangelnden Deutschkenntnisse reduziert wird und diesem mithilfe der Lehrerin und später der MitschülerInnen kompensiert werden, wobei gegen Ende Ülkü immer mehr aus der passiven, hilfebrauchenden Rolle herauskommt und es Bärbel ist, die vermehrt den Kontakt zu ihrer Freundin sucht. Auch das Oasensyndrom findet sich in der Erzählung, da außer Ülkü und ihre Eltern kaum andere MigrantInnen als handelnde Personen vorkommen und beschrieben werden (außer die kurze Erwähnung des Arztes s.o.) und Ülkü, die in erster Linie als kulturell Fremde wahrgenommen und dargestellt wird (vgl. Kap.1.3.2), durch ihre Freundschaft mit Bärbel schließlich in die dominante Gruppe, d.h. in die Mehrheitsgesellschaft aufgenommen wird.

Interkulturelles Lernen findet in dem Buch dahingehend statt, dass es in erster Linie Bärbel ist, die lernt und sich weiterentwickelt, die durch die Begegnung mit Ülkü beginnt, ihre Rolle zu reflektieren und sich mit den herrschenden Ungerechtigkeiten und sozialen Benachteiligungen von MigrantInnen zu beschäftigen und so strukturelle Mechanismen hinterfragt. Durch die Begegnung mit Ülkü und im Laufe des besseren Kennenlernens setzt sie sich auch mit deren Kultur auseinander und versucht, ein Verständnis dafür zu entwickeln. Obwohl in der Geschichte primär die individuellen Probleme und die persönliche Beziehung der Protagonistinnen im Zentrum steht und so versucht wird, ein positives Bewusstsein für kulturelle Unterschiede zu bekommen, bewirkt diese Auseinandersetzung bei Bärbel, dass sie auch beginnt, gesellschaftliche und soziale Probleme und Verhältnisse in einem größeren Rahmen zu hinterfragen und sie so auch einen Blick auf gesellschaftliche Missstände bekommt, wie es auch Gegenstand des Globalen Lernens ist (vgl. Kap. 2.4).

3.2.2 Renate Welsh: *Spinat auf Rädern*

In der 1991 erschienenen Erzählung *Spinat auf Rädern* von Renate Welsh geht es um die Geschichte des Mädchens Maria, das mit seinen Eltern aus Rumänien nach Österreich kommt, da sich die Familie hier eine bessere Lebenssituation erhofft.

Erzählt wird aus der Perspektive des Mädchens, jedoch in der dritten Person. Anders als *Ülkü, das fremde Mädchen* ist *Spinat auf Rädern* kein explizit ausgewiesenes problemorientiertes Kinder- und Jugendbuch, wie auch der Titel schon andeutet. Im Vordergrund steht die persönliche Entwicklung der Protagonistin, die sich dadurch abzeichnet, dass durch ihr wachsendes Selbstbewusstsein die kulturellen Unterschiede, durch die sie von den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft definiert wird, in den Hintergrund treten und sie schließlich als Maria und nicht mehr als Rumänin wahrgenommen wird. Welsh beschreibt hier Maria ohne klare ethnische Zugehörigkeit und kulturelle Charakterisierung und hebt vor allem die Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft hervor, wie es normalerweise eher AutorInnen der Minderheitsgesellschaft in ihren Texten machen (vgl. Kap.1.4.1).

Als Rumäniendeutsche findet sich Maria zwar sprachlich zurecht, wird jedoch aufgrund ihrer Herkunft trotzdem als Außenseiterin behandelt. Alles in Österreich ist ihr fremd. Die anderen Kinder aus der Umgebung und auch in der Schule ignorieren sie oder reduzieren sie auf ihre Herkunft.

„Ohne sie anzusehen, fragte einer: ‚Was will die Rumänin?‘ ‚Ich bin keine Rumänin‘, sagte Maria und ärgerte sich, wie dünn ihre Stimme klang. ‚Aber du kommst doch von dort, gib’s zu!‘ ‚Ja.‘ Der Junge tippte sich an die Stirn. ‚Na also!‘“ (Welsh 1991:5f). Kurz darauf wird sie von einem der Kinder mit einem Ball in den Bauch getroffen. Dieser Vorfall erinnert sie an ein Erlebnis, das sie in Rumänien hatte. „Einmal, zu Hause, hatte ein Ball sie ebenso getroffen. Als sie vor einem Geschäft Schlange stand, um den Platz für die Mutter freizuhalten. Der Junge damals hatte vorher gerufen: ‚Verschwinde, Deutsche!‘“ (ebd.:8).

Zusätzlich zur Fremdheitserfahrung aufgrund ihrer Herkunft ist Maria auch einer Stigmatisierung als „arm“ und „hilfsbedürftig“ ausgesetzt, die sie noch mehr zu Außenseiterin macht. Dies erfährt sie, als eine Schulkollegin ihr mitteilt: „Die Mama hat meine Sachen aussortiert, sie hat gesagt, du kannst dir eine ganze Tasche voll mit Kleidern abholen.“ (ebd.15) Sie erinnert sich auch daran, wie ihr ein Mädchen einmal „ein angebissenes Wurstbrot hinhielt: ‚Ich mag’s nicht mehr, und ihr habt eh nichts zu essen. Hab ich selbst im Fernsehen gesehen.‘“ (ebd.:16). Als Maria ablehnt, erntet sie Unverständnis: „Ich möchte bloß wissen, worauf die sich was ein-

bildet', sagte einer von den Jungen. [...] Verstanden die wirklich nicht, daß das etwas anderes war?" (ebd.:16).

Maria sucht gerne Orte wie den Markt auf, wo sie von fremden Sprachen, Stimmen, Farben und Düften umgeben ist. „Hier auf dem Markt war es normal, anders zu sein“ (ebd.:31). Beim Blick in den Spiegel kann sie jedoch nicht nachvollziehen, warum sie von den anderen oft so seltsam gemustert wird, findet sie doch selbst, dass sie „ziemlich normal“ aussieht (ebd.:34). Hier zeigt sich, dass Fremdheit auch ein relativer Begriff ist, der oft erst durch Zuschreibungen von außen konstruiert bzw. dekonstruiert wird, schließlich aber zu Verunsicherung und Infragestellen der eigenen Identität führen kann.

Interessant dazu ist die Begegnung mit Fasiye, einer türkischen Mitschülerin, die Maria ganz aufgelöst auf der Toilette trifft und die diese Fremdheitserfahrungen sowohl in Österreich als auch in der Türkei macht. „Hier sind wir Türken. Dort sind wir Deutsche. Weil wir hier gelebt haben, und weil man nie wissen kann, ob wir wirklich brave Mädchen sind.' [...] ‚Und was seid ihr wirklich?' ‚Woher soll ich das wissen?' Fasiye, die fleißige, höfliche, knallte die Toilettentür hinter sich zu, daß die ganze Wand wackelte“ (ebd.:31). Dieses Gespräch beschäftigt Maria noch länger und sie fragt sich schließlich selbst: „Woher soll ich wissen, was ich bin?“ (ebd.:33).

In diesem Zusammenhang wird auch das Thema Heimat angesprochen. Marias Mutter wird mit dem Gefühl der Heimatlosigkeit und unerfüllter Erwartungen konfrontiert. „Weißt du, was merkwürdig ist? Jetzt tut es mir weh, wie sie über die Rumänen schimpfen. Und früher haben wir genau so geredet. Wenn ich denke, wie ich gejubelt habe, als wir die Pässe bekamen. Ich hab gedacht, jetzt fahren wie in die alte Heimat. Jetzt wird alles gut“ (ebd.:52f). Maria setzt sich mit dem Begriff der Heimat auseinander und fragt sich, ob es für sie so etwas wie Heimat überhaupt gibt.

„Warum waren die Eltern ausgerechnet nach Wien ausgewandert? Wo es doch so viele andere Städte gab, so viele andere Länder. Zu Hause hatten sie von der Heimat geredet, in die sie eines Tages zurückkehren würden. Wieso zurückkehren? hatte Maria gefragt. Ihr wart doch auch noch nie dort. Aber unsere Vorfahren, hatten sie gesagt. Diese Heimat hätte irgendwo hier sein sollen. War sie aber nicht. Ob es die überhaupt gab?“ (ebd.:61f).

Ein anderes Thema, das Welsh in ihrem Buch anspricht, sind die Vorurteile, mit denen Maria als Rumänin, als die sie wahrgenommen wird, konfrontiert wird. Neben Zuschreibungen als arm und hilfsbedürftig (siehe oben) wird sie von einer Mitschülerin als „Diebin“ (ebd.:55) bezeichnet, woraufhin andere MitschülerInnen sich in ihren vorgefassten Meinungen durch Eltern und Medien bestätigt und bestärkt fühlen.

„Mein Vati sagt auch, seit die Rumänen da sind, wird ständig gestohlen“, sagte Fred. ‚War sogar im Fernsehen‘, bestätigte Ines. ‚Dabei haben wir doch zu Weihnachten soviel gespendet, sagt meine Mutter. Aber die wollen nicht zu Hause bleiben und arbeiten. Und meine Oma sagt, wir haben hier viel mehr wiederaufbauen müssen, aber daran denkt keiner.‘ Maria ballte die Fäuste. ‚Dich meinen wir doch nicht‘, sagte Uschi. Das war besonders schlimm. Maria wußte selbst nicht, warum“ (ebd.:55f).

Was hier gut gezeigt wird, ist zum einen die „Undankbarkeit“ der Menschen, die trotz gespendeten Geldes nicht in ihrem Land bleiben wollen und stattdessen nach Österreich kommen, sowie der Vergleich mit der eigenen Geschichte, dem Wiederaufbau nach 1945 und der weit verbreiteten Meinung, dass dies aus eigenen Kräften geschehen ist. Auch die Rolle Marias als Stellvertreterin der rumänischen Kultur und der Rumänen allgemein, die ihr von den MitschülerInnen zugeschrieben wird, wird thematisiert sowie ihr Unbehagen diesbezüglich.

Primäre Begegnungsorte sind neben der Schule auch die Nachbarschaft und die Wohnumgebung. In ihrer Klasse ist Maria nicht die einzige Migrantin, es gibt auch MitschülerInnen aus der Türkei, Serbien und Indien. Zur Entstehungszeit des Buches (1991) ist Interkulturelles Lernen schon als Unterrichtsprinzip verankert. In der Erzählung lässt die Autorin die Lehrerin dies aufgreifen, indem sie die Kinder bittet, auf einer Weltkarte Fähnchen in die „Heimatstadt“ bzw. in das „Dorf“ zu stecken, wo die Kinder herkommen. Maria wird schließlich von der Lehrerin aufgefordert, etwas über ihr Heimatdorf zu erzählen, „wie es bei euch zu Hause aussieht“ (ebd.:63). Maria wird also angehalten, als Vertreterin Rumäniens über ihre Heimat zu berichten, was ihr unangenehm ist und schwer fällt. Dadurch muss sie ungefragter Weise als Repräsentantin ihres Heimatlandes fungieren und wird in eine Rolle gedrängt, die sie auf das Rumänin-Sein reduziert.

Marias anfängliche Unsicherheit und Zurückhaltung entwickelt sich im Lauf der Geschichte zu Wut über herrschende Zustände und Ungerechtigkeiten, darüber, wie

über Rumänen geredet wird etc. Diese Wut macht Maria auch Mut und gibt ihr Selbstvertrauen, was wiederum zur Folge hat, dass sie von den MitschülerInnen und anderen Kindern aus der Umgebung akzeptiert und respektiert wird.

Die Autorin zeigt mit der Geschichte sehr gut, wie kulturalisierende und ethnisierende Zuschreibungen seitens der Mehrheitsgesellschaft den Blick verstellen auf die konkrete Person und dadurch eine wirkliche Auseinandersetzung und ein Kennenlernen behindern und so die Angehörigen der Minderheitsgesellschaften in eine Rolle drängen und ihnen Rollen zuschreiben, die dazu führen können, dass sie selbst beginnen, ihre Identität in Frage stellen bzw. zu glauben, sich über eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur bzw. Ethnie oder Herkunft identifizieren zu müssen. Abschließend kann gesagt werden, dass es auch hier wieder vor allem die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft sind, die interkulturell lernen, wobei das Beispiel aus der Klasse als Negativbeispiel gelten kann, da Maria hier in erster Linie durch die „kulturelle Brille“ wahrgenommen wird und ihre Kultur dadurch zum dominanten Unterscheidungsmerkmal wird (vgl. Kap.2.2).

3.2.3 Renate Welsh: ...und raus bist du

Das 2008 erschienene Buch *...und raus bist du* von Renate Welsh handelt von einer von Abschiebung bedrohten Familie. Hauptfigur ist Pino, die gemeinsam mit ihrem Bruder Esad und deren Eltern vor Jahren vermutlich aus dem ehemaligen Jugoslawien geflüchtet war und seitdem in Österreich lebt. Der Vater ist untergetaucht, weil er sich illegal hier aufhält und die Mutter, Pino und Esad leben in ständiger Angst vor einem negativen Asylbescheid. Pino und Esad sind in ihrer Klasse gut integriert, sie haben keine sprachlichen Schwierigkeiten. Die Mutter, die als Putzfrau arbeitet, leidet darunter, dass sie so wenig Deutsch versteht und spricht. Die Geschichte wird aus der Sicht Pinos erzählt.

Welsh schildert in dem Buch sehr eindringlich die Situation bei Pino zuhause, den Alltag, der von der ständigen Angst überschattet wird, einen Brief von der Fremdenpolizei zu bekommen, sodass die Mutter sich sogar weigert, den Briefkasten zu leeren. Die Situation spitzt sich zu, als Esads bester Freund Ismail abgeschoben wird. „Ismail war der beste Schüler in Esads Klasse. Und wurde trotzdem abgeschoben“ (Welsh 2008:29). Auch die Absurdität und Willkürlichkeit der herrschenden Gesetze zeigt sich in einem Gespräch zwischen Pino und ihrem Bruder.

„Die Urgroßmutter darf bleiben, die ist von Ismails Onkel nachgeholt worden', sagte Esad. ‚Wieso?' ‚Wieso, wieso? Was weiß ich. Der Onkel ist zwei oder drei Jahre früher gekommen, da waren die Gesetze anders. Du nervst!' [...] Laut sagte sie: ‚Ein Gesetz ist doch Gesetz. Für immer und ewig? Wie soll sich das ändern?' Jetzt setzte sich Esad auf. ‚Glaubst du, die Gesetze kommen von dort oben? [...] Die kommen nicht von dort. Die machen sich die Leute, so wie sie sie gerade brauchen“ (ebd.:31).

Und an anderer Stelle klagt Esad seiner Schwester gegenüber an, wie sehr sie hier der Willkür der Behörden ausgesetzt sind, ganz gleich, ob sie gut integriert sind oder nicht. Sie beschreibt auch Esads Wut und Hilflosigkeit über die herrschenden Zustände.

„Du glaubst noch, wenn wir ganz lieb und brav sind, wird alles gut, was? Irrtum, Schwesterchen! [...] Wer war der Beste in unserer Klasse? Ismail! Wer hat öfter die Fenster geputzt als alle anderen Frauen im Haus? Seine Mutter. Sein Vater, seine Schwester, eine Familie aus dem Bilderbuch, fleißig, sauber, hilfsbereit, brav, musterhaft. So, wie man angeblich sein muss, damit man hierbleiben darf. Vielleicht zu perfekt, weil die hier Geborenen neben ihnen ziemlich alt und schäbig aussehen. Und was haben sie davon? Handschellen und ab! Zwei Koffer darf jeder mitnehmen. Zwei Koffer nach elf Jahren! Zwei Koffer, wie zum Transport ins KZ. [...] Hast du das gewusst? [...] Und weißt du, warum sie abgeschoben worden sind? Obwohl die Firmen, wo die Eltern gearbeitet haben, sich für sie eingesetzt haben, und unsere Schule samt Direktor und Lehrern und Schülern für Ismail? Weil irgend ein beschissener Stempel gefehlt hat, weil sie sich bei irgendeinem verdammten Amt nicht rechtzeitig gemeldet haben! Weil sie Wirtschaftsflüchtlinge sind, und das ist ein böses Wort. [...] Es heißt, dass die Eltern wollen, ihren Kindern soll es einmal besser gehen, sie sollen etwas lernen dürfen und etwas werden“ (ebd.:52f).

An anderer Stelle greift Welsh diese Thematik nochmals auf, als von Pinos Vater die Rede ist, der keine Arbeitserlaubnis für Österreich hat und sich daher illegal hier aufhalte und arbeite. „Papa hat keine Arbeitserlaubnis. Ohne Aufenthaltserlaubnis gab es keine Arbeitserlaubnis. Ohne Arbeitserlaubnis gab es keine Aufenthaltserlaubnis“ (ebd.:90). Dadurch, dass er keine Papiere hat, ist er auch der Willkür der Arbeitgeber ausgesetzt: „Ohne Papiere kann man sich nicht wehren. Ohne Papiere ist man überhaupt kein Mensch!“ (ebd.:90f).

Die Autorin zieht auch hier wieder historische Parallelen und zwar in mehreren Kontexten. Zum einen vergleicht Esad die Situation der Wirtschaftsflüchtlinge in Österreich heute mit jener in den 1930er Jahren, wo viele ÖsterreicherInnen ob der schlechten wirtschaftlichen Lage ausgewandert sind.

„Die Leute, die von hier nach Amerika gegangen sind während der großen Arbeitslosigkeit, oder noch viel früher nach Osten, das waren die Fleißigen und Tüchtigen. Wenn sie es zu etwas gebracht haben, dürfen sie zurückkommen und kriegen die Hände geschüttelt und ein Foto mit dem Bürgermeister. Aber wir kriegen Handschellen [...] und wenn wir Pech haben, werden wir vielleicht sogar umgebracht beim Abschieben, aber daran sind wir garantiert selber schuld“ (ebd.:53f).

Ein anderes Mal ist es Pinos Lehrerin, die Pino ihre Beweggründe erklärt, warum sie sich für sie und ihre Familie einsetzt. Ein Grund sei, „dass es mich gar nicht geben könnte, wenn nicht vor mehr als sechzig Jahren eine Frau eine Tür aufgemacht hätte. Eine Tür, an die meine Urgroßmutter geklopft hat“ (ebd.:58). Dies lässt annehmen, dass die Urgroßmutter der Lehrerin während des Zweiten Weltkrieges von anderen Menschen aufgenommen oder versteckt wurde und nur deshalb überlebte.

Als Esads Lehrer einen Brief von Ismail bekommt, wo dieser von seiner neuen Situation schildert, dass sie in einem verfallenen Haus leben, die Schafe gestohlen wurden, die nächste Schule acht Kilometer entfernt ist und kein Bus hinführe, die Nachbarn seiner Familie gegenüber feindlich eingestellt ist etc. (vgl. ebd.:71), wird in der Klasse darüber diskutiert. Dabei kommen immer wieder dieselben Argumente, dass die ÖsterreicherInnen damals nach dem Krieg auch nichts hatten und selber alles aufgebaut hätten.

„Einiges hatte sie auch schon gehört. Wie einer von seinem Großvater erzählte: Wir haben nach dem Krieg mit nichts angefangen, wir haben den Schutt weggeschleppt, [...] Wir waren selig, wie es zwei Stunden am Tag Strom und Gas gegeben hat. Wir haben dieses Land wieder aufgebaut. Wir, wir, wir. Uns hat keiner geholfen. Warum gehen diese Leute nicht zurück in ihre Heimat und machen dort, was wir hier gemacht haben? Es ist gut für ihr Land, wenn wir sie zurückschicken. Ihr Land braucht sie“ (ebd.:72f).

Diese Argumentation von dem aus eigenen Kräften gestalteten Wiederaufbau Österreichs wird vom Lehrer daraufhin widerlegt, als er die SchülerInnen daran erin-

nert, dass Österreich massiv vom Marshall-Plan profitiert hat. Andere sehen die neue Situation ihres ehemaligen Mitschülers als Abenteuerurlaub und besondere Herausforderung, die Spannung verspricht.

Auch weitverbreitete Vorurteile, die das Zusammenleben betreffen, spricht die Autorin in ihrem Buch an, wenn sie schildert, wie sich eine Nachbarin über den Geruch aus der Küche aufregt. „Sie habe ja nichts gegen Ausländer, [...] aber man dürfe doch wohl ein wenig Rücksicht erwarten, wenn sie in einem zivilisierten Land leben wollten, diese ewige Belastung mit Knoblauch- und Zwiebelgerüchen“ (ebd.:80). Eine andere Nachbarin, eine ältere Frau namens Tante Grethe, verteidigt Pinos Familie und macht auf die strukturelle Ungerechtigkeit aufmerksam, indem sie klar macht, dass die Familie nur eine Gangküche hat und daher nur auf den Gang hinaus lüften kann im Gegensatz zur Nachbarin, die Fenster auf die Straße hinaus hat.

Schließlich erzählt Leonie, Pinos Freundin aus der Schule, ihrer Mutter von Pinos Situation, woraufhin diese beschließt, alles in Bewegung zu setzen und sämtliche Ämter, die Schule und öffentliche Personen zu kontaktieren, um auf die Situation von Pinos Familie aufmerksam zu machen und sich für ein Bleiberecht einzusetzen. Das Ende bleibt offen, die LeserInnen erfahren nicht, ob Pino, ihr Bruder Esad und ihre Mutter in Österreich bleiben dürfen.

Die Erzählung endet mit einem Kommentar der Autorin:

„Die Chancen für Pino, Esad und ihre Eltern stehen nicht gut. Ebenso schlecht stehen die Chancen für viele andere, die auf ihre Asylbescheide warten, zum Teil seit vielen Jahren. Darunter sind Kinder, die hier geboren wurden, die hier ihre Freunde haben, die kein anderes Zuhause kennen. Wenn wir sie aussperren, sperren wir uns selbst ein. Dann dürfen wir uns nicht beklagen, wenn wir nur Gitterstäbe sehen können“ (ebd.:101)

Renate Welsh macht hier nochmals die Absurdität der hiesigen Asylgesetze und des Bleiberechts deutlich, die zur Folge haben, dass manche Kinder das Land, in dem sie geboren wurden und aufwachsen, d.h. ihre Heimat, vielleicht verlassen müssen.

Nach der eigentlichen Erzählung folgen „An Stelle eines Nachworts Geschichten, die leider wahr sind“ (ebd.:102). Darin gibt die Autorin Erlebnisse wieder, die sie in

Gesprächen zur Vorbereitung des Buches mit einigen Leuten erfahren hat. Darunter finden sich Geschichten von Kindern und Jugendlichen, die aus ihrer Heimat flüchten mussten, Berichte von Lehrerinnen über betroffene SchülerInnen, Ausschnitte aus Texten von Wiener SchülerInnen über ihre Situation hier und ihre Identität und Heimat. Schließlich lässt die Autorin noch Veronika Krainz zu Wort kommen, die „connecting people“ vorstellt, eine Organisation, die Patenschaften für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge vermittelt und unterstützt. Damit thematisiert Renate Welsh in ihrem Buch nicht nur die schwierige Situation vieler hier lebender Menschen, sondern zeigt auch konkrete Möglichkeiten für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft auf, Handlungen zu setzen, diese Menschen zu unterstützen und sich für sie einzusetzen.

Renate Welsh möchte mit diesem Buch konkret das Thema Asyl, Bleiberecht und Abschiebung ansprechen. Das Buch ist 2008 erschienen, d.h. ein Jahr nach dem medialen Aufsehen um Arigona Zogaj, einer Jugendlichen aus dem Kosovo, die nach Jahren des Aufenthalts in Österreich abgeschoben werden sollte und daraufhin untertauchte und im Falle einer Abschiebung mit Selbstmord drohte. Auch hier greift die Autorin wieder aktuelle gesellschaftliche Geschehnisse auf und versucht durch die literarische Verarbeitung des Themas, abseits des medialen Umgangs damit und den Nachrichten aus dem Tagesgeschehen, den LeserInnen die vermutete dahinterliegende Bedeutung und psychische Belastung für die Betroffenen, ohne Aufenthaltspapiere und in ständiger Angst vor einer Abschiebung hier zu leben, aufzuzeigen und für die LeserInnen ansatzweise nachvollziehbar zu machen. Obwohl die Geschichte von Pino hier in Österreich spielt und auch Begegnungen zwischen Einheimischen und Zugewanderten thematisiert, steht das Interkulturelle Lernen im Sinne eines gemeinsamen Lernens kultureller Werte und gegenseitiger Wertschätzung (vgl. Kap.2.2) hier nicht im Mittelpunkt. Pinos Fremdheit oder Andersheit wird nicht durch ihre Sprache, ihre ethnische und kulturelle Zugehörigkeit oder innere Verfasstheit sichtbar, sondern durch den von außen bestimmten rechtlichen und politischen Status, den sie und ihre Familie als MigrantInnen haben und der sie dadurch zu einer Fremden, d.h. einer Außenseiterin, macht. Damit werden hier eher Themen angesprochen, die gesellschaftlicher und sozialer Auseinandersetzung bedürfen und somit eher in den Bereich des Entwicklungspolitischen und Globalen Lernens fallen.

3.2.4 Zusammenfassung und Vergleich

In allen drei oben analysierten Büchern von Renate Welsh lässt sich klar das Anliegen der Autorin erkennen, nämlich Missstände aufzuzeigen und die LeserInnen zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit den Thematiken anzuregen. In allen drei Büchern sind Mädchen die Protagonistinnen. Während bei *Spinat auf Rädern* die persönliche Entwicklung und Verfasstheit von Maria und ihre Auseinandersetzung mit Gefühlen und Zuschreibungen von Fremdheit im Mittelpunkt steht, thematisieren *Ülkü - das fremde Mädchen* und *...und raus bist du* neben der Darstellung des Innenlebens vor allem auch Strukturen und politische Mechanismen, denen die „fremden“ Mädchen ausgesetzt sind und mit denen sie zu kämpfen haben, wie der rechtlichen Lage, der Wohnsituation, den Vorurteilen, mit denen sie immer wieder konfrontiert werden etc.

In allen drei Büchern findet Interkulturelles Lernen statt und vor allem die ersten beiden Bücher bieten reichlich Stoff für die Auseinandersetzung mit Interkulturalität und dem Leben mit den Anderen. Interkulturelles Lernen im Buch findet sich vorrangig bei *Ülkü - das fremde Mädchen* und *Spinat auf Rädern*, wobei es in beiden Fällen Angehörige der Mehrheitsgesellschaft sind, die durch ihre Auseinandersetzung mit den „fremden“ Mädchen beginnen, ihre eigene kulturelle Identität zu relativieren, Empathie und Verständnis für die andere Kultur zu entwickeln und Solidarität zu zeigen (vgl. Kap.2.2). In *...und raus bist du* hingegen stehen weniger die Beziehungen zwischen Angehörigen der Minderheits- und Mehrheitsgesellschaft im Mittelpunkt. Der Fokus liegt hier eher auf der Situation der MigrantInnen, die aufgrund rechtlicher und politischer Rahmenbedingungen Benachteiligungen ausgesetzt sind und dadurch ausgegrenzt werden. Hier kann Interkulturelles Lernen insofern stattfinden, als die LeserInnen und im Buch auch die FreundInnen bzw. die KlassenkollegInnen von Pino und Esad sensibilisiert werden für die schwierige rechtliche Situation der MigrantInnen und daher Verständnis und Empathie entwickeln. Noch mehr aber kann dieses Buch zu (entwicklungs)politischer Bildung beitragen, insofern, als dadurch die „Fähigkeit und Bereitschaft“ gefördert werden sollen, „für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich für die Belange Benachteiligter einzusetzen“ (Grundsatzertlass Politische Bildung, vgl. Kap.2.3), wobei vor allem der Abbau von Vorurteilen in allen drei Büchern immer wieder thematisiert wird. Globales Lernen findet zum einen dahinge-

hend statt, dass die Figuren durch den Umgang miteinander und damit durch die Auseinandersetzung mit den Anderen vermehrt Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen entwickeln und stärken (vgl. Kap.2.4:56). Zum anderen kann es den LeserInnen durch das Aufzeigen der Ungerechtigkeiten vieler Gesetze und ihrer unmenschlichen Auswirkungen einen Anstoß geben, sich für Veränderungen einzusetzen und „Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen“ (Kap.2.4:54).

3.3 Bücher über das Leben der Anderen

*„Die Leser sollten auch etwas von der Welt erfahren, in der sie leben.
Ich halte es für bedenklich, wenn die Wirklichkeit ausgeblendet wird.“
(Robert Klement)*

Für die Bücher, die das Leben der Anderen im Blickpunkt haben, habe ich *Giovanna und der Sumpf* von Karl Bruckner sowie *70 Meilen zum Paradies* von Robert Klement gewählt. Beide Geschichten spielen zum überwiegenden Teil in Italien und in beiden Fällen wurden die Bücher als Reaktion auf aktuelle Ereignisse geschrieben. In Karl Bruckners Buch war es die große Überschwemmung des Po-Deltas im November 1951 und in Robert Klements Buch die Situation afrikanischer Flüchtlinge, die regelmäßig versuchen, mit Booten von der nordafrikanischen Küste nach Lampedusa zu fahren, getrieben von der Hoffnung auf ein besseres Leben in Europa.

3.3.1 Karl Bruckner: *Giovanna und der Sumpf*

Das erstmals 1953 erschienene Buch *Giovanna und der Sumpf* von Karl Bruckner erzählt die Geschichte von Giovanna, die mit ihrer Familie und ein paar anderen Familien im Reissumpf des Po-Deltas in ärmsten Verhältnissen lebt. Als sie krank wird, weil sie verseuchtes Sumpfwasser getrunken hat, das einzige verfügbare Wasser in der Gegend, wird sie in ein nahegelegenes Dorf zu einem ehemaligen Jugendfreund ihres Vaters gebracht, der sie aufnimmt und für sich arbeiten lässt. Dort lernt sie auch erstmals von Maria, der Ziehtochter des Dorfwirtens Mascardin, Lesen und Schreiben, wodurch ihr eine völlig neue Welt eröffnet wird. Als sich das Unwetter anbahnt, es immer mehr regnet und schließlich zu den Überschwemmungen kommt, müssen auch die anderen Risaoui, wie die ReisarbeiterInnen genannt werden, aus ihren Behausungen im Sumpf fliehen. Nach der Katastrophe jedoch ziehen die wenigen Familien wieder zurück in den Sumpf und auch Giovanna muss mitkommen. Zurück im Sumpf hält sie es kaum mehr aus und vermisst das Leben am Festland. Schließlich bekommt sie von ihrer Freundin Maria einen Brief, worin steht, dass sie als Überschwemmungsoffer nach Wien eingeladen wird, um sich dort von den Strapazen zu erholen. Giovanna darf schließlich gemeinsam mit einigen hundert Kindern mit dem Zug nach Wien fahren, wo sie von einer Familie freundlich aufgenommen wird.

Bereits im Klappentext des Buches wird klargestellt, dass „Giovanna Bosello, die Heldin dieses Romans, [...] keine Phantasiegestalt“ ist, „denn Karl Bruckner kennt die Reissümpfe und die Menschen, die dort leben“ (Bruckner 1953). Absicht des Autors ist es zudem, „hinter der lebensvollen Gestalt der kleinen Heldin [...] das mahnende Schicksal Zehntausender spürbar“ zu machen (ebd.).

Karl Bruckner schildert sehr eindringlich und ausführlich die Armut und Aussichtslosigkeit der Risaoui in den Reissümpfen des Po-Deltas, die buchstäblich nichts haben, die nicht lesen und schreiben können, die nie außerhalb ihres Sumpfgebietes waren. Gearbeitet wird für den Duca Barberini, der in seinem Palazzo in Rom lebt und scheinbar über das ganze Gebiet herrscht. „Alles ringsum gehört ja ihm – das ganze Reisgebiet, das Schilf, die Hütten, das Pumpwerk, die Reismühlen, die Barken, die Boote und auch jenseits des Po die Häuser [...]. Vielleicht gehören ihm sogar die Mutter, der Vater und die Geschwister?“ (ebd.:9). Die Armut führt so weit, dass ein Nachbarsbub sterben muss, weil es sich die Eltern nicht leisten können, einen Arzt vom Festland zu holen. Als Giovannas Vater daraufhin meint, dass der Tod sein Schicksal war und man nichts dagegen tun kann, wird seine Frau wütend: „[S]prich nicht von Schicksal. Unser Schicksal ist der Sumpf, und aus dem können wir fort. Der arme Tonio hätte nicht sterben müssen...“ (ebd.:27). Hier sind es vor allem die Frauen, die ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen möchten und sich aus dem Elend befreien wollen, was aber nicht möglich wird, da die meisten Männer nicht den Mut dazu haben und es als ihr gottgewolltes Schicksal sehen, in dieser Situation auszuharren. Auch später, als das Hochwasser immer weiter steigt und es darum geht, endlich den Sumpf zu verlassen und sich in Sicherheit zu bringen, sind es die Männer, die zögern, da sie Angst vor dem Verwalter haben. „Was wird der Verwalter sagen, wenn wir von hier fortgehen? Er hat es uns ja nicht erlaubt“ (ebd.:97). Erst als ein Fremder in seinem Boot vorbeikommt und sie vor dem Wasser warnt, verlassen sie endlich den Sumpf. Es sind dann auch wieder die Männer, die nach der großen Überschwemmung trotz Einwände der Frauen und Arbeitsangebote am Festland in den Sumpf zurückkehren wollen. „Der Vater gab nicht nach. Er sagte: ‚Im Reissumpf bin ich geboren, und im Reissumpf will ich sterben‘“ (ebd.:155). Und Giovannas Onkel Carlo meint: „Wer einmal im Sumpf steckengeblieben ist, der kommt von selber nicht mehr heraus“ (ebd.:157f).

Auch mit Vorurteilen sind die BewohnerInnen des Sumpfgebietes konfrontiert. Nachdem Giovanna bei dem Wirten Mascardin unterkommt, bildet sich dessen Frau ihre Meinung über die Risauioli:

„Die Schlammfresser im Delta sollen ja angeblich richtige Heiden sein. Im ganzen Reisgebiet gibt es keine Kirche! [...] Aber das Schlimmste ist, daß diese Risauioli keinen Wein trinken, sondern nur dreckiges Sumpfwasser! Tut ein richtiger Christenmensch so etwas in diesem Land, wo der Wein fast billiger ist als gutes Trinkwasser? [...] Und den bösen Blick sollen die Leute im Delta auch haben.“ (ebd.:58)

Als Giovanna lesen und schreiben lernt, eröffnet sich ihr „eine neue Welt“ (ebd.:62). Sie erfährt durch das Lesen von Dingen, von denen sie noch nie gehört hat und wird neugierig auf die Welt. Schließlich rettet es ihr das Leben, dass sie schreiben kann. Als sie in dem Tumult der Flucht allein in der Schenke zurückgelassen wird, bittet sie zuerst den Himmel um Hilfe. Doch bald bemerkt sie, dass dies nichts nutzt und so hat sie die Idee, eine Art Boot zu bauen mit einer eingeritzten Botschaft („HELFT MIR BITTE GIOVANNA“) in der Hoffnung, dass es dieses in Richtung der Hügel treibt, wo die anderen BewohnerInnen des Dorfes bereits in Sicherheit sind. „Giovanna ist sehr stolz. Der Himmel hat versagt. Sie hat sich selber zu helfen gewußt“ (ebd.:144).

„Jeder ist sich selbst der Nächste“ (ebd.:108). So beschreibt Bruckner die Situation in dem Dorf Soletto, wo sich Giovanna auch befindet, als das Wasser immer weiter steigt und die Leute beginnen, sich und ihre Habseligkeiten in Sicherheit zu bringen. Während die Wohlhabenderen so schnell als möglich flüchten, sind es die Ärmere, die Solidarität zeigen und einander helfen. In dieser schwierigen Situation ist es vor allem Maria, die Freundin und „Lehrerin“ Giovannas, die unzählige BewohnerInnen rettet, indem sie sie in der Schenke des Dorfwirtes, der bereits heimlich geflüchtet ist, unterbringt und versorgt. Neben der Solidarität der benachteiligten und ärmeren Menschen untereinander bekommen die Überschwemmungsopfer auch Unterstützung aus dem Ausland, vor allem aus Österreich.

„Die Leute in Österreich haben für uns Medizin und Kleider gesammelt und Geld. Da, meine Hose ist aus Österreich, und dein Hemd auch, Piero!’ Piero betrachtet sein Hemd und erinnert sich an eine lange Autokolonne, die eines Tages in das Katastrophengebiet kam. Die Fahrer und Begleitpersonen redeten in einer fremden Sprache und verteilten an die Opfer der Überschwemmung Geschenke, die sie mitgebracht hatten. Es waren freundliche Menschen. Man erzählte von ihnen, dass sie aus Österreich gekommen seien, dem Lande nördlich von Italien, wo die Menschen im Gebirge wohnen“ (ebd.:159f).

Durch Giovanna wird den anderen bewusst, dass sie ihr Schicksal auch selbst in der Hand haben.

„Die Kleine hat nicht ganz unrecht: wer sich nicht selbst hilft, dem wird nicht geholfen. Und wer die Hände in den Schoß legt und auf ein Wunder wartet, dem wird auch der Himmel nicht beistehen. Hätte Giovanna nicht lesen gelernt, wüßte keiner von uns, was Maria geschrieben hat“ (ebd.:163).

Interessant sind auch die Schilderungen des Autors in Bezug auf die Menschen in Österreich und Giovannas erste Eindrücke von ihnen. Er lässt hier die österreichische Bevölkerung aus der Sicht des italienischen Mädchens als exotisch und seltsam erscheinen:

„Die Mädchen tragen buntseidene Schürzen und Halstücher und drollige grüne oder schwarze Hütchen mit Federn. Die Burschen – Giovanna hält sich die Hand vor den Mund, denn das ist zu lustig –, die Burschen haben vergessen, sich fertig anzuziehen! Sie tragen kurze Hosen und weiße Strümpfe! Ihre Knie sind nackt!“ (ebd.:169).

In Wien angekommen, wird sie freundlich von ihrer Gastfamilie aufgenommen, gleichzeitig wird ihr aber jetzt ihr ärmliches Aussehen bewusst. „Sie schämt sich so sehr ihrer Ärmlichkeit, daß sie am liebsten umkehren und zu den Waggons zurücklaufen möchte“ (ebd.:172). Überhaupt glaubt sie sich ob all der wunderbaren Dinge und des Reichtums bereits im Himmel bei einer Engelsfamilie wohnend.

Auch die Wiener Gasteltern können nicht begreifen, dass nur einige hundert Kilometer von Wien „die Menschen in Schilfhütten im Sumpf wohnen und Schlammwasser trinken“ (ebd.:176). Die Erzählung endet mit einem Gespräch zwischen den Gasteltern. „Die Frau seufzt. ‚Das arme Kind – in diesem Sumpf leben zu müssen – das

muß eine wahre Hölle sein. Ich möchte Giovanna am liebsten für immer bei uns behalten. Was meinst du?’ ‚Ja, das möchte ich auch’, antwortet der Mann. ‚Aber für die anderen Kinder, die im Sumpf leben, müßte doch auch etwas getan werden ---“ (ebd.:176).

Karl Bruckner schreibt, in Hinblick auf den Entstehungskontext, ein sehr fortschrittliches Buch und er ist einer der ersten, der den damals vorherrschenden Themenkanon durchbricht und nicht in der Tradition der Schonliteratur oder der Abenteuerliteratur schreibt, sondern sozialkritische Themen aufgreift und diese literarisch bearbeitet. Es ist sein Anliegen, den jungen LeserInnen das Leben und die schwierige Lage der Menschen im Po-Delta näherzubringen und ihnen auch bewusst zu machen, dass im Nachbarland, nur wenige Hundert Kilometer entfernt, Menschen in unfassbarer Armut leben, kein sauberes Trinkwasser haben und weder lesen noch schreiben können. Dabei gelingt es ihm jedoch, seine Protagonistin nicht als passives Opfer der Lebensumstände darzustellen, sondern zeichnet das Bild einer Figur, die sich durch das Lernen von Lesen und Schreiben und durch ihr Interesse und ihre Neugier zu einem starken und selbstbestimmten Mädchen entwickelt. Dabei sind es im Allgemeinen eher die Frauen, die nicht bereit sind, ihr Schicksal hinzunehmen, sondern etwas zu verändern suchen und die Initiative ergreifen. Bruckner thematisiert in seinem Buch die strukturellen Ungleichheiten innerhalb Italiens und beschreibt die große Kluft zwischen Arm und Reich. Dadurch, dass er am Ende auch noch die Rolle Österreichs einbezieht, das sich solidarisch zeigt und seinen Nachbarn unterstützt, soll die Wirkung auf die jungen LeserInnen verstärkt werden und auch das offene Ende soll im Sinne (entwicklungs)politischer Bildung dazu beitragen, „sich für die Belange Benachteiligter einzusetzen“ (Kap. 2.3:48).

3.3.2 Robert Klement: *70 Meilen zum Paradies*

In dem 2006 erschienenen Buch *70 Meilen zum Paradies* erzählt Robert Klement die Geschichte von Siad, einem Krankenpfleger aus Somalia und dessen Tochter Shara, die, nachdem seine Frau und ältere Tochter bei Kämpfen in Mogadischu von einer explodierenden Granate getötet wurden, nach Kanada auswandern möchten. In einer Anmerkung am Anfang wird darauf hingewiesen, dass „[d]ie Schicksale der handelnden Personen [...] nicht erfunden“ sind. „Der Autor hat mit zahlreichen afrikanischen Bootsflüchtlingen gesprochen und an den Schauplätzen des Romans

(Tunesien, Lampedusa, Neapel) recherchiert“ (Klement 2006). Der Titel des Buches spielt auf die Entfernung zwischen der Küste Tunesiens und der italienischen Insel Lampedusa an, „den Türspalt ins gelobte Land“ (ebd.:19), die 70 Meilen oder rund 120km ausmacht.

Die Geschichte beginnt in an der Küste Tunesiens, wo Siad und Shara mit vielen anderen Flüchtlingen aus Afrika auf die von Schleppern organisierte Überfahrt nach Europa, genauer nach Lampedusa, warten. Dabei sind sie der Willkür des Schleppernetzes ausgesetzt, das die Flüchtlinge oft wochen- und monatelang in Ungewissheit warten lässt. Die Machenschaften der Schlepper beschreibt der Autor, als er einen alten Bewohner der Küste, der den beiden Unterschlupf gibt, über einen Mittelsmann sprechen lässt: „Man sagt, er habe früher Waffen geschmuggelt. Später war es Haschisch. Heute schmuggelt er Menschen. Das ist weit weniger riskant und bringt obendrein mehr Geld“ (ebd.:17). Endlich ist der ersehnte Moment gekommen und in der Nacht brechen 57 Personen in einem „Holzboot, kaum zwölf Meter lang und drei Meter breit, das sie in ein neues Leben bringen sollte“, auf (ebd.:22). Schon bald stellt sich heraus, dass der Fischkutter sich in einem desolaten Zustand befindet, der vermeintliche Kapitän ein einfacher Passagier ist, der keine Ahnung vom Navigieren hat und am zweiten Tag schon geht der alte Motor ein. Nach acht anstatt wie erhofft vier Tagen wird das Boot mit den halbverdursteten Flüchtlingen von der italienischen Küstenwache entdeckt und an Land gebracht. Von den ursprünglich 57 Passagieren, die Tunesiens Küste verlassen haben, kommen schließlich 53 lebend auf Lampedusa an. Joy, eine Nigerianerin, stirbt kurz vor der Ankunft am Boot und wird am Friedhof der Namenlosen beigesetzt. Das Kreuz auf ihrem Grab ist nur mit einer Nummer versehen, denn die Behörden wissen weder ihren Namen, noch woher sie kommt.

Schon bei der Ankunft auf Lampedusa erschreckt Siad, als er die Männer am Hafen sieht. „Sie trugen gelbe Latexhandschuhe und helle Overalls, der weiße Mundschutz verlieh ihren Gesichtern etwas Gespenstisches. Europa empfing die Flüchtlinge als Herde Aussätziger mit einer Abordnung, die einem Entseuchungstrupp glich“ (ebd.:65f). Das Aufnahmelager gleicht einem Hochsicherheitsgefängnis, große Eisentore, Stacheldraht, Sichtschutz und Carabinieri mit Schlagstöcken „schützen“ die Außenwelt vor den Flüchtlingen. „Erst in den nächsten Tagen sollte ihnen bewusst werden, dass sie Illegale, Kriminelle, Staatsfeinde waren“ (ebd.:69). Das Lager be-

findet sich in einem katastrophalen Zustand, es gibt fünf Toiletten ohne Türen für ca. 800 Flüchtlinge, der Müll türmt sich im Lager, das Abwasser fließt unter freiem Himmel zwischen den Schlafcontainern und es gibt keine medizinische Versorgung im Lager.

Bei der Befragung Siads, die über seine Zukunft entscheidet, d.h. ob er gleich wieder abgeschoben wird oder politisches Asyl beantragen darf, spricht Siad den Lagerleiter auf die Vergangenheit Italiens als ehemalige Kolonialmacht Somalias an. „Außerdem werden Sie sicher wissen, dass Somalia einst eine italienische Kolonie gewesen ist. Sie haben als Italiener eine verdamnte Schuldigkeit...“ (ebd.:83). Die Abneigung der Somalis gegenüber den Italienern rührt aber auch aus der jüngeren Geschichte.

„Sie [die Somalis, Anm.] konnten nicht vergessen, dass italienische Soldaten während des UN-Einsatzes in Somalia für zahlreiche Folterexzesse und Morde verantwortlich gewesen waren. Der Kommandant des damaligen italienischen Militärkontingents hatte sich öffentlich der Gewalttaten gerühmt“ (ebd.:91).

Der Autor thematisiert auch die unmenschlichen gesetzlichen Bestimmungen, als weitere Flüchtlinge, die von Libyen gekommen, ins Lager kommen.

„Das Boot hatte in Libyen abgelegt. Mehrere italienische Fischerboote hatten nicht geholfen. Erst später sollten die Menschen auf dem Boot erfahren, dass sich Fischer wegen ‚Begünstigung illegaler Einwanderung‘ strafbar machten, wenn sie Flüchtlingen halfen, die in Seenot geraten waren“ (ebd.:89).

Dieses „Flüchtlingsdrama“ hatte 80 Menschenleben gefordert. „Die Bilder der erstarrten Körper und schreckverzerrten Augen waren in alle europäischen Haushalte gedrungen und hatten am Gewissen Europas gerüttelt. Geändert hatten sie nichts“ (ebd.).

Auch die politische und europäische Dimension der Flüchtlingsproblematik sind Thema, so z.B. die überfüllten Auffanglager, die kaum europäischen Standards entsprechen. Als eine Delegation von EU-ParlamentarierInnen aus Brüssel angekündigt das Lager besucht, werden kurzerhand 800 Flüchtlinge weggebracht und das Lager aufgeräumt. Obwohl der Besuchsbericht der Abgeordneten kritisch ausfällt,

und unter anderem angemerkt wird, dass ob des fehlenden Zugangs zu Rechtsberatung „wir den Eindruck [gewinnen], dass gegen die Menschenrechtskonventionen und die Flüchtlingskonventionen verstoßen wird“ (ebd.:102), so bleibt „[f]ür die Flüchtlinge selber [...] alles beim Alten“ (ebd.).

Nach drei Monaten in verschiedenen Lagern bekommen Siad, Shara und Hamid, ein Landsmann und Weggefährte der beiden, den Aufenthaltsstatus als „Asylant mit Bleiberecht“ (ebd.:104) und damit eine befristete Aufenthaltserlaubnis. Ihr erstes Ziel ist Neapel, wo Siad als Erntearbeiter ausgebeutet wird. „Nach zehn Stunden Arbeit bekam er vom Capo zwölf Euro ausbezahlt. Machte 1,20 pro Stunde“ (ebd.:105). Gemeinsam mit zwei Landsleuten lebt er in einem ehemaligen Schweinestall. „Hier hausten Afrikas verlorene Kinder. Verstoßen von ihrem Kontinent und verbannt in die Slums Europas“ (ebd.:107). Eindringlich schildert Klement anhand seines Protagonisten die allgemeine Situation vieler ImmigrantInnen, die als billige Arbeitskräfte in den „Gemüsegärten Europas“ (ebd.) ausgebeutet werden, schutz- und rechtlos werden sie immer wieder auch Opfer rassistischer Übergriffe.

Auch die Situation in den „Slums Europas“, genauer in Neapel, schildert Klement genau: „Menschen, die zwischen Müllbergen kauerten, zählten zu Sharas ersten Eindrücken von dieser Stadt. [...] Rund um den Hauptbahnhof musste man oft über Liegeplätze von Obdachlosen steigen, die unter dem Bahnhofsvordach campierten. Frauen, Männer, Kinder, Alte. Ganze Familien schliefen auf den Gehwegen, mit nichts als einem Stück Pappe als Unterlage“ (ebd.:110). Im Quartiere Forcella, wo sich „kein Polizist [...] allein in dieses Viertel“ wagt (ebd.:117), leben „Familien oft ausschließlich vom Drogengeschäft“ (ebd.). „Shara beobachtete, wie Kinder mit bloßen Händen in Bergen von Abfall wühlten. Ihre Gesichter waren schmutzverklebt. Nicht nur hier im Armutsviertel, fast überall im Neapel traf man auf schmutzige, bettelnde Kinder mit hungrigem Blick. ‚Bist du sicher, dass wir bereits in Europa sind?‘ fragte Shara ihren Vater“ (ebd.). Allgegenwärtig in Neapel ist auch die Mafia oder Camorra, die von den ArbeiterInnen Schutzgeld erpresst und die weitverbreitete Kinderarbeit.

Siads Tochter Shara kommt im Internat eines katholischen Hilfswerks unter. Sie geht dort in die Schule und sieht ihren Vater nur an den Wochenenden. Siad plant, dass er, sobald er genug Geld für Visa und Flugtickets gesammelt hat, mit Shara

nach Kanada auswandert, da sie sich dort eine bessere Zukunft erhoffen und Siad als Krankenpfleger arbeiten kann.

Schließlich findet Shara im Handspiegel der auf der Überfahrt verstorbenen Nigerianerin Joy zweitausend Euro versteckt. Mit diesem Geld können sich Siad und Shara endlich die Flugtickets nach Kanada kaufen, um so bald wie möglich nach Kanada in ein besseres Leben aufzubrechen.

Dem Autor gelingt es auch, ein differenziertes und vielfältiges Bild von Somalia zu zeichnen, indem er Siad sich an seine Heimat vor dem Krieg erinnern lässt, von Mogadischu, „der einst lieblichen Hauptstadt mit Straßencafes und gepflegten Hafenpromenaden, die Reisende als „Perle unter den Städten“ gepriesen hatten“ (ebd.:121) und „dass es noch vor 40 Jahren in ihrer Landessprache Somali nicht einmal ein Wort für ‚Flüchtling‘ gegeben“ hat (ebd.:122). Demgegenüber ist Somalia heute „das einzige Land der Welt, das keine Regierung“ besitzt. „Es ist, als ob unser Volk den Verstand verloren hätte. [...] Den Verstand und den Respekt für das menschliche Leben“ (ebd.:123).

Am Ende des Buches fügt der Autor einen Auszug aus der „Genfer Konvention von 1951 über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“ (ebd.:142f) an, um nochmals die große Disparität zwischen Soll- und Ist-Zustand im Umgang mit Flüchtlingen darzustellen.

Robert Klement gelingt es, in seinem Buch anhand der Geschichte zweier Flüchtlinge aus Somalia die Komplexität der Flüchtlingsthematik sowie den Umgang Europas damit darzustellen. Das Buch ist erstmals 2006 erschienen und hat damit ein aktuelles entwicklungspolitisches Thema aufgegriffen: Die Diskussion um die „Festung Europa“ und den Umgang mit Flüchtlingen in Europa. Durch die Fülle an Informationen, die der Autor in die Geschichte verpackt, bekommen die LeserInnen ein vielschichtiges Bild vermittelt, das sie vielleicht bewegt, wie es auch Anliegen entwicklungspolitischer Bildung ist, eine Veränderung der „eigenen Grundeinstellung zu initiieren, ein kritisches Problembewusstsein sowie Mitverantwortung“ zu vermitteln (Kap.2.3:49)

3.3.3 Zusammenfassung und Vergleich

Beiden Autoren gelingt es, die von Becker aufgelisteten Syndrome, d.h. das Vermeidungs-, das Abenteuer-, das Harmonisierungs-, das „White Man’s Burden“- sowie das Oasensyndrom, die oft in Büchern und Geschichten über fremde Welten und Kulturen zu finden sind, großteils zu vermeiden (vgl. Kap. 1.4.2). Sie schaffen es v.a., bei der Darstellung von Konflikten auf individueller Ebene nicht ins Oasensyndrom zu verfallen, sondern von den persönlichen Konflikten auf allgemeine und strukturelle Probleme zu verweisen und diese zu thematisieren anstatt auszuklammern. Auch zeigen sich bei den Autoren keine Harmonisierungstendenzen, in Hinblick auf eine klare oder einfache Lösung der Probleme; im Gegenteil bleibt das Schicksal der ProtagonistInnen in beiden Fällen offen, obwohl sich zumindest kurzfristig für Giovanna durch ihren Aufenthalt in Wien und für Shara und Siad durch die Aussicht auf ein besseres Leben in Kanada ein Ausweg aus ihrer Situation abzeichnet. Sowohl Bruckner als auch Klement sprechen, im Gegensatz zum Vermeidungssyndrom, explizit Konflikte an und konfrontieren damit auch schon junge LeserInnen mit dem Schicksal anderer Menschen.

In beiden vorgestellten Büchern findet Entwicklungspolitisches Lernen statt. In *Giovanna und der Sumpf* ist es am Ende des Buches vor allem die österreichische Gastfamilie, die durch Giovannas Geschichte über die herrschende Armut und die verheerende Katastrophe und aussichtslose Situation vieler Menschen im Po-Delta erfährt und sich daher für sie einsetzen möchte (vgl. Kap.2.3).

In Klements *70 Meilen zum Paradies* hingegen sind es vor allem die Flüchtlinge aus Afrika, die durch ihre Flucht viel über die Länder, in die sie kommen, erfahren und lernen. Sie spüren am eigenen Leib, wie mit den Flüchtlingen in Europa umgegangen wird, erfahren, dass Italien mit Tunesien und Libyen geheime Abkommen über die Abschiebung von Flüchtlingen haben, dass die Mafia in Neapel das Leben der Menschen dort wesentlich beeinflusst und dass es auch in Europa Slums gibt.

Beide Bücher bieten den LeserInnen reichlich Stoff für Entwicklungspolitisches und Globales Lernen. Mit seinen eindringlichen Schilderungen der Armut der SumpfbewohnerInnen und des sinnlosen Sterbens eines Kindes möchte Bruckner die LeserInnen sensibilisieren und betroffen machen. Verstärkt wird diese Betroffenheit durch die Tatsache, dass dies alles im Nachbarland Österreichs geschieht, also in

unmittelbarer Nähe, obwohl es so weit weg erscheint, als ob sich die Geschichte in einem Entwicklungsland zutragen würde.

Robert Klement verpackt in seinen Roman neben der persönlichen Geschichte von Siad und Shara, ihren Erlebnissen, Traumata und Erinnerungen, viel Hintergrundinformationen und schafft es, die transnationalen und transkontinentalen Zusammenhänge und Verbindungen für die LeserInnen klar und verständlich zu machen. Dadurch können diese ein Verständnis für globale Strukturen und Zusammenhänge entwickeln und Einblick in politische und rechtliche Rahmenbedingungen von Flüchtlingen bekommen, wie es sonst vielleicht nur durch Dokumente, Zeitungsberichte oder Recherchen möglich ist. Gleichzeitig kann die persönliche Geschichte der zwei ProtagonistInnen eher bewirken, die LeserInnen auf einer anderen, emotionalen Ebene zu erreichen und betroffen zu machen, als dies durch bloße Berichte, Zahlen und Fakten geschehen kann.

Mehrsprachigkeit ist in Klements Buch insofern Thema, als er immer wieder die Figuren einzelne Sätze in ihrer Sprache sprechen lässt, sei dies Somali, Englisch oder Italienisch. Dabei sind es meist sehr persönliche und private Momente, in denen der Autor seine Figuren in ihrer Sprache sprechen lässt. So z.B. auf dem kaputten umherirrenden Boot auf offener See als Shara ihrem Vater ins Ohr flüstert: „Waxaan aadaya guri giina’ – Ich will wieder nach Hause“ (Klement 2006:45). Ein anderes Mal ist es die Nigerianerin Joy, die, im Sterben liegend, immer wieder stammelt: „É iyeen ügüö. É iyeen ügüö“ (ebd.:61) was ein Landsmann von ihr für Shara und Siad übersetzt. Später, als sie sich schon in Italien befinden, lässt der Autor zwei Aufseher im Lager italienisch reden, einmal am Ende der Befragung Siads „L’interragazione é terminata’ – Die Befragung ist abgeschlossen“ (ebd.:83) und wenig später als ein Carabinieri Hamid den Befehl gibt, von einem Gerüst zu steigen: „Vieni giù. Subito!“ und als Hamid nicht reagiert – „Ich muss ja nicht verstehen, was der Kerl sagt. Ich kann eben kein Italienisch“ - der Aufseher nochmals schreit: „Non aspetto più“ (ebd.:87). Hier lässt der Autor das so stehen und übersetzt es für seine LeserInnen nicht.

3.4 Bücher der Anderen

„Wenn man für die Kinder schreibt, schreibt man für die Zukunft.“
(Käthe Recheis 2010)

Literatur der Anderen, die auch als Weltliteratur bezeichnet wird, beschreibt Bücher, die von AutorInnen aus anderen Ländern oder Kulturen geschrieben werden. Da es in Österreich kaum andere Kinder- und JugendbuchautorInnen gibt, d.h. AutorInnen mit Migrationshintergrund, die über andere Länder und Kulturen schreiben, habe ich hier Käthe Recheis gewählt, die sich seit Jahrzehnten für die Rechte der Indigenen Amerikas einsetzt und auch viel Zeit bei und mit ihnen verbracht und sich dadurch intensiv mit ihnen auseinandergesetzt hat. Recheis schreibt seit den 1960er Jahren Geschichten, die vom Leben der indigenen Bevölkerung erzählen. Sie hat im Laufe ihres Schaffens begonnen, neben ihren selbstgeschriebenen „Indianergeschichten“ vermehrt Geschichten von VertreterInnen dieser Völker ins Deutsche zu übersetzen und so für die hiesige LeserInnenschaft zugänglich zu machen. Dadurch hat sie der indigenen Bevölkerung eine Stimme gegeben und sie selbst sprechen lassen, anstatt über sie zu erzählen. Im Folgenden sollen beispielhaft zwei Bücher von ihr den Gegenstand der Analyse bilden, wobei im Ersten Käthe Recheis eine Geschichte über ein Mädchen vom Stamm der Papago erzählt, während Zweiteres eine Sammlung autobiographischer Geschichten von VertreterInnen verschiedener indigener Stämme beinhaltet.

3.4.1 Käthe Recheis: *Kleine Maisblüte*

Die 1989 erschienene Erzählung *Kleine Maisblüte* handelt von Maisblüte, einem Mädchen vom Volk der Papago-Indianer⁴. In einfacher Sprache erzählt Recheis, wie Maisblüte mit ihrer Familie und ihrem Stamm in Einklang mit der Natur lebt, wie ihr Volk sich nach dem Lauf der Jahreszeiten richtet. So lässt sie den Großvater zu den Enkelkindern sprechen, um die Denk- und Lebensweise der indigenen Bevölkerung zu veranschaulichen: „Tötet kein Tier [...], wenn ihr nicht hungrig seid. Sammelt nicht mehr Früchte, als ihr zur Nahrung braucht. Teilt immer mit den anderen im Dorf. Solange ihr das tut, werden Pflanzen und Tiere, Regen und Wind uns freund-

⁴ Käthe Recheis verwendet in ihren Büchern bewusst den Begriff „Indianer“. Sie weiß um die Problematik des Begriffs, spricht in Interviews deshalb auch von „native people of America“ und „indigener Bevölkerung“, betont aber auch, dass in Diskussionen mit ihren „indianischen Freunden“ diese ihr gesagt hätten, sie solle den Begriff ruhig verwenden, da er in Europa „einen guten Klang hat“ (vgl. Recheis 2010).

lich gesinnt sein“ (Recheis 1989:9). Andere Tugenden und Eigenschaften, die die Autorin anspricht, sind Gelassenheit („Sie hatten keine Eile“ (ebd.:13)), Geduld („Mit kleinen Kindern muß man Geduld haben“ (ebd.:72)), Verbundenheit mit Mutter Erde, Bescheidenheit („Jede Familie baute nur so viel an, daß der Ernteertrag bis zum nächsten Sommer reichte“ (ebd.:16)) und Zusammenhalt, um nur einige zu nennen.

Am Ende des Buches erklärt die Autorin: „Diese Geschichte erzählt vom Volk der Papago-Indianer, und wie sie lebten, bevor die „Weißen“ in den Südwesten Nordamerikas vordrangen“ (ebd.:77). Sie beschreibt hier auch genau, wo das Volk lebte bzw. lebt, berichtet über ihre Lebensweise, dass sie sich „in ihrer eigenen Sprache [...] Tohono-Aw-aw-tam, das heißt Wüstenvolk“ nennen (ebd.:78). Recheis thematisiert anschließend, welche Auswirkungen es auf die Papago hatte, als die ersten „Weißen“, die Spanier in ihr Land kamen und wie sie heute leben.

„Die Papago wurden nicht vertrieben und umgesiedelt wie so viele andere indianische Völker Nordamerikas, sie leben noch immer auf ihrem eigenen Land. In ihrer Reservation herrscht jedoch Armut. Die alten Lebensformen wurden zerstört. Der Zusammenhalt der Großfamilien ging verloren. Die Methoden der modernen Landwirtschaft machen den kargen Wüstenboden mehr und mehr unfruchtbar. Wie die anderen Indianer versuchen aber auch die Papago heute, ihr altes Kulturgut wieder neu zu beleben und für sich und ihre Kinder eine bessere Zukunft zu schaffen“ (ebd.:79).

3.4.2 Käthe Recheis (Hrsg.): *Die Kinder der Prärie. In den Schulen der Weißen*

In dem 1991 erschienenen Buch *Die Kinder der Prärie. In den Schulen der Weißen* hat Käthe Recheis Geschichten von drei AutorInnen zusammengetragen und übersetzt, die sie am Ende des Buches auch noch genauer vorstellt. Diese sind Luther Standing Bear (Mato Najin), ein Sioux, Lee Piper (Ugidali), eine Cherokee und Zitkala-Sa (Gertrude Bonnin), eine Dakota. Allen drei widerfuhr ein ähnliches Schicksal, insofern, als sie als Kinder (bis auf Lee Piper, die die Geschichte eines alten Freundes über ein Mädchen namens Sally in dem Buch erzählt) weit weg von ihren Familien in Schulen der Weißen gesteckt wurden, um dort umerzogen zu werden.

Recheis beginnt das Buch mit einem Vorwort, das sie betitelt mit: „Für euch Weiße waren wir Wilde“. Darin beschreibt sie den langen Leidensweg der Indianer, nachdem „Christoph Kolumbus Amerika für die Europäer entdeckte“ (Recheis 1991:7),

die Ausrottung vieler Stämme, das Zurückdrängen in Reservate, die „Zivilisierung“ bzw. Umerziehung indianischer Kinder und den Versuch der Weißen, die indianische Kultur, Tradition und Religion auszulöschen (vgl. ebd.). Weiters schreibt sie: „Heute kämpfen die indianischen Völker mit geistigen Waffen wieder darum, als ‚Indianer‘ in unserer Zeit zu überleben“ (ebd.).

Den Hauptteil des Buches bilden die Geschichten der drei oben erwähnten AutorInnen. Sie erzählen von ihrer unbeschwerten Kindheit, ihrer Verbundenheit mit der Natur, ihr Leben in der Dorfgemeinschaft, der ersten Büffeljagd, bis zu dem Zeitpunkt, als weiße LehrerInnen und Missionare in ihre Reservate kommen und die Kinder in ihre Schulen mitnehmen, um sie dort umzuerziehen. Ab dann dürfen sie nicht mehr in ihrer Sprache sprechen, ihre Geschichten erzählen oder ihre Spiele spielen, müssen „zivilisierte“ Kleidung tragen, ihre langen Haare werden abgeschnitten und sie bekommen neue Namen. Es wird versucht, ihre indianische Kultur und Lebensweise zu verdrängen. Der Großteil von ihnen erkrankt an ihnen bisher unbekannten Krankheiten wie Bronchitis, Grippe und Lungenentzündung, die für viele von ihnen tödlich enden. „In drei Jahren war fast die Hälfte der Kinder aus der Prärie tot und brauchte keine irdische Schule mehr“ (ebd.:27). Den Familien in den Reservaten wird ihre Lebensgrundlage entzogen, sie werden in unfruchtbares Land verbannt und die Büffel, ihre Hauptnahrungsquelle, werden von den Europäern ausgerottet. Als die ErzählerInnen nach Jahren in den Schulen der Weißen wieder zu ihren Familien zurückkehren, ist es schwer für sie, sich wieder in der traditionellen Lebensweise zurechtzufinden, sie fühlen sich „[z]wischen zwei Welten“ (ebd.:79).

„Als ich von der Schule wieder heimkehrte, war ich kein kleines Mädchen mehr, aber auch noch nicht erwachsen. Ich war keine „wilde“ Indianerin mehr, aber auch keine „gezähmte“. Die Erziehung der Weißen hatte mich meinem früheren Leben entfremdet. Ich kam mir vor, als stünde ich an einem Abgrund, wo keine menschliche Stimme mich erreichen und mir helfen konnte“ (ebd.:79).

Nachdem Recheis im Hauptteil die AutorInnen ihre Geschichten erzählen hat lassen, fügt sie am Ende noch „Ein Wort zum Schluß“ an (ebd.:91), in dem sie die Schicksale von Zitkala-Sa, Luther Standing Bear und Sally als exemplarisch für die Geschichten von „unzähligen jungen Indianern“ (ebd.) darstellt. Und sie beschreibt die Folgen der Umerziehung, „ein zerstörtes Selbstwertgefühl, Hoffnungslosigkeit

und Alkoholismus. Die Selbstmordrate indianischer Kinder an staatlichen Schulen ist die höchste der Welt“ (ebd.:91). Doch sie gibt auch einen hoffnungsvollen Ausblick wenn sie schreibt:

„In unserer Gegenwart ist [...] das indianische Selbstbewußtsein neu erwacht. Indianer gründeten ihre eigenen Schulen, die man über ganz Nordamerika verstreut findet. In diesen Schulen müssen Kinder nicht vergessen, daß sie „Indianer“ sind; neben allem Wissen, das für unsere Zeit notwendig ist, wird auch das indianische Erbe bewahrt und gepflegt. In diesem neuen Aufbruch liegt die Zukunftshoffnung der durch Jahrhunderte gedemütigten und enteigneten Ureinwohner des amerikanischen Kontinents“ (ebd.:92).

Als Anhang fügt Recheis noch ein „Kleines Lexikon“ (ebd.:97) an, in dem sie einige Begriffe und Wörter aus den Sprachen der verschiedenen Stämme übersetzt, erklärt und erläutert.

Das Buch ist in der Reihe *Käthe-Recheis-Indianerbibliothek* erschienen. In einer Erklärung dazu heißt es: „Erzählungen, die von Indianern für Kinder geschrieben wurden. Die Herausgeberin möchte mit dieser Buchserie ein wirklich realitätsnahes Bild der Indianerstämme schaffen und mit herkömmlichen Klischees aufräumen“ (ebd.:Anhang).

3.4.3 Zusammenfassung und Vergleich

In beiden Büchern wird das Anliegen der Autorin klar, nämlich der hiesigen LeserInnenschaft das Leben der indigenen Bevölkerung Nordamerikas als ferne kulturell Fremde näherzubringen, die hier jedoch durch die persönlichen Erzählungen gewissermaßen an Fremdheit verlieren und ein Gefühl der Vertrautheit schaffen, wodurch ihre räumliche und kulturelle Distanz nicht mehr unüberbrückbar bleibt (vgl. Kap.1.3.1.). Beispiel dafür ist z.B. die innere Verfasstheit Zitkala-Sas, als sie nach Jahren in den Schulen der Weißen wieder heimkehrt und sich wie „zwischen zwei Welten“ fühlt. Dieses Gefühl wird auch immer wieder in Geschichten über das Leben mit Anderen beschrieben (siehe *Ülkü - das fremde Mädchen*). Aber auch in *Kleine Maisblüte* durchlebt das Mädchen alltägliche Geschichten und wird nicht exotisierend dargestellt.

Käthe Recheis gelingt es gut, abseits von vorherrschenden romantischen Verklärungen und Winnetou-Fantasien und im Sinne einer Weltliteratur den Anderen eine Stimme zu geben und so einen Perspektivenwechsel zu initiieren. Obwohl sie auch immer schon als Autorin ihrer Indianergeschichten großes Feingefühl, Achtung und einen tiefen Respekt für die indianische Kultur und Lebensweise gezeigt hat, legt sie mit den Übersetzungen einen neuen Maßstab, insofern, als sie die Figuren ihrer Geschichten nun selbst erzählen lässt und sie damit von Bevormundung und europäischer Perspektive löst.

Auch wenn die Sprache, Erzählweise und der Erzählstil in den Geschichten der Indigenen etwas anders ist als bei Büchern hiesiger AutorInnen, sind sie durchwegs verständlich und in einer klaren Sprache geschrieben. Unbekannte Ausdrücke oder spezielle Begriffe, die in den Geschichten vorkommen, erklärt Recheis im Anschluss in einem „Kleinen Lexikon“.

Während in *Kleine Maisblüte* die Abenteuer des Mädchens im Vordergrund stehen, ihre Gefühlswelt und ihre Lebensweise und Naturverbundenheit und die Problematik der Kolonialisierung durch die Europäer erst im Nachwort thematisiert wird, stehen bei *Die Kinder der Prärie* die Auswirkungen der europäischen Herrschaft im Mittelpunkt. Wenngleich Globales Lernen nicht direkt in den Büchern stattfindet, so bieten beide Bücher reichlich Auseinandersetzung mit einem globalen Thema, nämlich der Auswirkungen der jahrhundertelangen Unterdrückung und Ausbeutung vieler Länder und Völker durch europäische Kolonialpolitik im Allgemeinen und im Falle der indigenen Bevölkerung Nordamerikas der systematischen Zerstörung der Lebensgrundlage, Landenteignung und Umerziehung im Speziellen. Dadurch ließen sich auch Parallelen zu den Aborigines in Australien, denen ein ähnliches Schicksal widerfahren ist, ziehen. Vor allem im zweiten Buch wird thematisiert, wie durch das Bildungssystem versucht wird, Kinder umzuerziehen und dadurch ihre Kultur, Lebensweise und Tradition auszulöschen und somit in Folge ganzen Völkern ihre Grundlage zu nehmen, ihre Identität und Selbstbestimmung. Bei genauerer Beschäftigung mit diesem Thema kann auch diskutiert werden, wie Umerziehung in der Geschichte immer wieder ein wichtiges Machtinstrument war und teilweise noch immer ist, um Ideologien und bestimmtes Gedankengut zu verbreiten, Entwicklungen in eine bestimmte Richtung zu lenken, Einstellungen und Meinungen zu verändern und vor allem junge Menschen nach eigenen Interessen zu formen. Bezugnehmend auf

Globales Lernen kann so auch kritisch hinterfragt werden, wie und ob Bildung auch bei uns teilweise instrumentalisiert wird, etwa in Hinblick auf ihre ökonomische Verwertbarkeit.

Auch für entwicklungspolitisches Lernen bieten die Bücher Stoff, zum einen durch die eindringliche Darstellung der Auswirkungen der Kolonialherrschaft bis heute, wie der hohen Selbstmordrate indianischer Kinder an staatlichen Schulen und dem weitverbreiteten Alkoholismus. Zum anderen lässt sich in Bezug darauf die heutige Situation indigener Völker in Lateinamerika thematisieren, deren Zukunft und Lebensgrundlage durch moderne Formen der Ausbeutung wie Landraub, Abholzung der Regenwälder für Sojaanbau durch multinationale Konzerne mit Unterstützung oder zumindest Billigung vieler Regierungen, bedroht sind. In Folge kann durch die Schaffung eines kritischen Problembewusstseins sichtbar gemacht und thematisiert werden, welche Mitverantwortung und Mitgestaltungsmöglichkeiten wir hier haben, um solche Entwicklungen zu beeinflussen und zu verändern (vgl. Kap.2.3:49).

3.5 Andere Bücher

*„Was sind wir aber? Wir sind, wenn Sie mich fragen, in erster Linie
,kulturell vielfältig‘ - und schlimm wäre eine Welt, die sich dem Diktat
irgendeiner nationalen Einheit und Gleichförmigkeit unterwerfen
müsste. Ich frage mich: Was ist so schlimm daran, dass wir alle aus
verschiedenen ‚Kulturen‘ stammen? Uns verschieden kleiden oder
unterschiedliche Sprachen sprechen?“
(Michael Stavarič 2013)*

Als andere Bücher verstehe ich Bücher, die aufgrund ihres Aufbaus, ihrer Sprache und ihres Inhalts andersartig sind und Andersartigkeit auch als solche thematisieren. Als Beispiel dafür habe ich Mira Lobes *Das kleine Ich bin Ich* gewählt, das bereits 1972 erstmals erschienen ist und in zahlreichen Neuauflagen 2010 auch in einer viersprachigen Version herausgegeben wurde. Weiters analysiere ich als zweites Beispiel *Gaggalagu* von Michael Stavarič, das 2006 publiziert wurde. Beide Bücher unterscheiden sich von den anderen analysierten Werken grundlegend, als sie die einzigen nicht-realistischen Texte sind, sondern phantastische und abstrakte Geschichten.

3.5.1 Michael Stavarič: *Gaggalagu*

Mit viel Sprachwitz thematisiert Michael Stavarič in seinem Buch *Gaggalagu* (2006) Mehr- und Vielsprachigkeit. Schon der Titel des Buches bezeichnet die Laute, die ein Hahn in Island macht, nämlich nicht wie bei uns „kikeriki“, sondern „gaggalagu“. Der Autor lässt verschiedene Tiere zu Wort kommen und dabei zeigt sich, dass diese, je nachdem, aus welchem Land sie kommen, ganz unterschiedliche Laute von sich geben. Während der österreichische Hund „wau wau wau“ macht, bellt der tschechische „haf haf haf“ (Stavarič 2006:7). Neben der Aufzählung unzähliger Tierlaute in den verschiedensten Sprachen thematisiert Stavarič auch Themen wie das Lernen von Fremdsprachen: „Was Enten so können: [...] Enten lernen Fremdsprachen, von klein auf. Gunda, eine deutsche Ente, / unterrichtet lange, bald in Rente, / bringt sie Küken Sprachen bei, / Finnisch, Kurdisch, allerlei“ (ebd.:22). Daneben geht es auch um Freundschaft zwischen den Tieren aus den verschiedenen Ländern und die Gastfreundschaft: „In Russland lebt ein Pferd, / Wassili heißt es, steht am Herd, / kocht Suppe für die anderen, / die da aus Slowenien und Flandern / zu Besuch“ (ebd.:25). Auch mögliche Missverständnisse, die durch die Sprache entstehen können, werden angesprochen: „Als Wassili einmal nach London flog, wie-

herte er in Heathrow, gleich nach der Landung, i-go-go, i-go-go, vor Freude natürlich, und komischerweise winkten alle Engländer mit weißen Taschentüchern, wie zum Abschied. Warum nur?“ (ebd.:28).

Mit dem Buch möchte der Autor „von Unterschieden und Gemeinsamkeiten [erzählen] und davon, dass es nicht immer nur darauf ankommt, dieselbe Sprache zu sprechen, um einander zu verstehen“ (ebd.).

3.5.2 Mira Lobe: *Das kleine Ich bin Ich – viersprachig*

Der 2010 in einer viersprachigen Ausgabe (deutsch-kroatisch-serbisch-türkisch) erschienene Kinderbuchklassiker *Das kleine ICH BIN ICH* bzw. *Maleno JA SAM JA*, *Мало JA-CAM-JA* und *KÜÇÜK BEN BENİM* von Mira Lobe (mit Illustrationen von Susi Weigel) erzählt die Geschichte eines kleinen bunten Tieres, das auf der Welt herumspaziert und in eine Identitätskrise stürzt, als ihm der Laubfrosch die Frage stellt: „Wer bist denn du?“ (Lobe 2010) und ihm, als es darauf keine Antwort hat, klarmacht: „Wer nicht weiß, wie er heißt, wer vergisst, wer er ist, der ist dumm! Bumm“ (ebd.). In Folge trifft es viele andere Tiere, und fragt diese, ob sie wissen, wer es ist und ihm weiterhelfen können und ob es nicht vielleicht dem Pferd, dem, den Fischen, dem Nilpferd, dem Papagei oder Hund ähnelt. Doch alle Tiere, die es trifft, wundern sich über das seltsame Tier „Nanu, was für einer, bunter Kleiner, bist denn du?“ (ebd.) oder begegnen ihm mit Abneigung „Du dummer, kleiner Bunter, du. [...] Lass mich in Ruh!“ (ebd.). Das Tier wird immer verzweifelter, weil es doch so gerne wissen möchte, wer es ist, bis es eines Tages plötzlich zu der Erkenntnis kommt: „Sicherlich gibt es mich: ICH BIN ICH!“ (ebd.). Es läuft zu den anderen Tieren und erklärt ihnen: „So, jetzt weiß ich, wer ich bin! Kennt ihr mich? ICH BIN ICH!“ Und von da an sind auch die anderen Tiere wie ausgewechselt und freuen sich mit ihm: „Du bist du! Und wer das nicht weiß, ist dumm! Bumm“ (ebd.). Das Tier erkennt, dass es anders ist, aber dass es es selbst sein kann und nicht versuchen braucht, jemand anderes zu sein und dass es, als es seine Identität gefunden hat, auch von den anderen in seinem Anderssein bzw. So-sein-wie-es-ist akzeptiert und respektiert wird.

3.5.3 Zusammenfassung und Vergleich

In beiden Büchern ist Andersheit Thema und zwar sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene. Durch den spielerischen und leichten Umgang mit Mehr- und Vielsprachigkeit an sich wird bei den RezipientInnen die Lust und Freude an dieser Sprachenvielfalt geweckt. Da sprachliche und kulturelle Vielfalt schon lange Realität in unserer Gesellschaft sind, sind solche Bücher umso wichtiger, als sie das Interesse und die Neugier für Neues und Anderes wecken, und das auch schon bei jüngeren Kindern.

In Bezug auf die Figurentypen entsprechen beide Bücher dem phantastischen Fremden, bei dem Tier- bzw. Fantasiefiguren das Anderssein repräsentieren und stellvertretend für die Menschen agieren. Durch diese abstrakte Darstellungsweise können die RezipientInnen zum einen eine größere Distanz bewahren, als dies bei menschlichen Identifikationsfiguren oft der Fall ist. Zum anderen können diese abstrakten Figuren somit aber auch das dem eigenen innewohnende Fremde verkörpern (vgl. Kap.1.3.1).

Interessant ist auch, dass Mira Lobe und Michael Stavarič die einzigen der hier behandelten AutorInnen sind, die sogenannten Migrationshintergrund haben. Mira Lobe wurde in Schlesien geboren, zog später nach Wien, musste während des Zweiten Weltkrieges nach Palästina emigrieren und kehrte 1950 wieder nach Österreich zurück, wo sie bis zu ihrem Tod lebte. Michael Stavarič wurde 1972 in der damaligen Tschechoslowakei geboren und emigrierte als 7-jähriger mit seiner Familie nach Österreich, wo er seither lebt. Es ist anzunehmen, dass beide AutorInnen durch ihre Biographie ihre persönliche Fremdheitserfahrungen hatten und dass auch Mehrsprachigkeit wichtiges Thema in ihrem Leben ist bzw. war. So ist z.B. Lobes erstes Buch ursprünglich auf Hebräisch erschienen und Stavarič nicht nur Autor und Schriftsteller, sondern auch Übersetzer für Tschechisch und Deutsch. Auch bestätigt die Darstellung des kleinen ICH BIN ICH die Untersuchungen zu migrantischer Literatur, in der die Minderheitenangehörige oft verfremdet, als exotisches Tier oder Fabelwesen dargestellt werden (vgl. Kap.1.4.1).

Die beiden Bücher unterscheiden sich dahingehend, dass *Gaggaluga* tatsächlich erlebbare Ungleichheiten, nämlich die verschiedenen Sprachen, zum Thema hat und diese Vielfalt darstellt. Es zeigt somit Anklänge von Globalem Lernen, dahinge-

hend, dass Differenzen und Diversität thematisiert werden und beispielsweise durch die verschiedenen Länder auf der Weltkarte dargestellt werden. Gleichzeitig ist auch die Vernetzung Thema, da sich die Tiere aus den verschiedenen Ländern immer wieder begegnen und miteinander in Kontakt treten und sich letztendlich trotz sprachlicher Barrieren verstehen.

Demgegenüber kann *Das kleine ICH BIN ICH* auch in Richtung Interkulturelles Lernen gelesen werden, da ein „Ich-Sein“ und „Ich-Sein-lassen“ als Grundlage für Anerkennung, Wertschätzung und Begegnung dargestellt wird (vgl. Kap.2.2). Da Sprache und Kultur eng miteinander verbunden sind (vgl. Kap.2.5), ist diese Anerkennung und Thematisierung von Mehrsprachigkeit auch Voraussetzung für Interkulturelles Lernen.

4. Fazit und Diskussion

*„Through books I learned that there were other ways to think and live in the world than the ways I knew most intimately. Reading about the diversity of human thought and life, I wanted to understand more [...]“
(hooks 2010:138)*

Anliegen dieser Arbeit war es, ausgewählte Kinder- und Jugendliteratur aus Österreich dahingehend zu untersuchen, inwieweit mit ihr Interkulturelles, Globales und Entwicklungspolitisches Lernen stattfinden kann. Dabei zeigte sich, dass alle ausgewählten Bücher reichlich Stoff für eine Auseinandersetzung mit dem Anderen in den verschiedenen Kontexten bietet und dass mit vielen der analysierten Bücher auch mehr als ein Thema behandelt werden kann.

So bietet zum Beispiel die Auseinandersetzung mit dem oder der Anderen auf individueller Ebene (Bücher über das Leben mit den Anderen) Anknüpfungspunkte zu einem weitergehenden Verständnis für die schwierigen sozialen, rechtlichen und politischen Strukturen, mit denen MigrantInnen oft konfrontiert sind (vgl. insbesondere *Ülkü – das fremde Mädchen* und *...und raus bist du*). Hier werden sowohl Aspekte Interkulturellen als auch Globalen Lernens thematisiert. Das Aufgreifen von Vorurteilen, mit denen die ProtagonistInnen immer wieder konfrontiert werden, ist wiederum Thema (entwicklungs)politischer Bildung und kann zur Reflexion über festgefahrene Vorurteile und zum Hinterfragen von Stereotypen anregen.

Die Analyse der Bücher über das Leben der Anderen (*Giovanna und der Sumpf* und *70 Meilen zum Paradies*) macht deutlich, wie LeserInnen im Sinne Entwicklungspolitischer Bildung und Globalen Lernens über soziale Missstände und Ungerechtigkeiten aufgeklärt werden können. Ausgehend von den Geschichten und Erlebnissen der ProtagonistInnen, werden diese in einen größeren und umfassenderen Kontext eingebettet, um so die dahinterliegenden Strukturen und politischen, sozialen und rechtlichen Rahmenbedingungen offenzulegen.

Die beiden Bücher über das Leben der Indianer (Bücher der Anderen) geben einen guten und genauen Blick auf das Leben der indigenen Bevölkerung, ihre Lebensweise und Traditionen und bieten durch die Erklärungen und Erläuterungen der Autorin auch reichlich Material für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Le-

bensweise dieser Menschen und den Ursachen ihrer teilweise schwierigen Situation, sodass damit Globales und Entwicklungspolitisches Lernen stattfinden kann.

Schließlich heben sich die beiden letzten analysierten Bücher (Andere Bücher) von den vorhergehenden insofern ab, als sie keine realistischen Erzählungen sind und das Andere durch abstrakte und phantastische Figuren repräsentiert wird. Thematisiert wird neben der Mehrsprachigkeit auch die Begegnung mit dem Anderen, was Thema Interkulturellen Lernens ist.

Die meisten der ausgewählten Werke sind, wie die Analysen gezeigt haben, in spezifischen historischen Kontexten verortet. Dies macht sie heute für junge wie erwachsene LeserInnen zu zeithistorischen Dokumenten. Damit wird der pädagogischen Komponente eine weitere, politisch-historische Dimension hinzugefügt. Die Abbildung und das Verständnis der „damaligen“ gesellschaftlichen Verhältnisse können als Schlüssel für das Verständnis unserer heutigen Verhältnisse dienen. Das verstärkt ihre Qualität für Interkulturelles, Globales und Entwicklungspolitisches Lernen. Umso bedauerlicher ist es, dass bspw. *Ülkü – das fremde Mädchen* und *Giovanna und der Sumpf* nicht mehr aufgelegt werden.

Literatur kann Menschen verändern und daher können Menschen auch mit und aus Literatur lernen. Dadurch haben wir als Erwachsene in der Rolle von AutorInnen, Eltern, LehrerInnen, VerlegerInnen, PublizistInnen und KritikerInnen die Verantwortung und die Möglichkeit, Kindern und Jugendlichen jene Literatur zu vermitteln, die verändern kann, die, wie es Erich Fried so treffend formuliert, das „Denken und Fühlen [...] wach erhält“ und in Folge einen Lernprozess auslöst. Es liegt an uns, jungen Menschen ein leserInnen- und literaturfreundliches Umfeld zu schaffen und ihnen Bücher zur Verfügung zu stellen, die eine andere Sichtweise bieten. In Hinblick auf die in dieser Arbeit analysierten Bücher haben alle das Potenzial, zu bilden, schon allein deshalb, weil sie Themen behandeln und Perspektiven bieten, mit denen sich die meisten LeserInnen so nicht auseinandersetzen würden.

Literatur sollte stets den Anspruch haben, mehr als nur Information zu vermitteln oder Unterhaltung zu bieten, und ist auch nie nur pädagogisches Mittel. Engagierte Literatur oder Literatur aus den Ländern des Südens steht heute in Konkurrenz zu einer Fülle an leicht verfügbarer Information zu Themen wie Globalisierung oder sozialen und ökonomischen Krisen. Doch gerade die Kinder- und Jugendliteratur

kann durch die literarische Aufbereitung von sozialen und globalen Macht- und Missverhältnissen in den jungen und erwachsenen LeserInnen Empathie fördern und damit zu einem echten Verständnis beitragen - über Zusammenhänge zwischen der Welt „da draußen“ und der Welt daheim, zwischen mir und dem „Anderen“.

Bibliographie

Primärliteratur für die Analyse

Bruckner, Karl (1953): Giovanna und der Sumpf. Wien: Verlag Jungbrunnen

Klement, Robert (2006): 70 Meilen zum Paradies. Wien: Verlag Jungbrunnen

Lobe, Mira/ Weigel Susi (2010): Das kleine Ich bin Ich. In vier Sprachen (deutsch, kroatisch, serbisch, türkisch). Wien: Verlag Jungbrunnen

Recheis, Käthe (1989): Kleine Maisblüte. Wien: Dachs-Verlag

Recheis, Käthe (Hrsg. 1991): Die Kinder der Prärie. In den Schulen der Weißen. Herausgegeben und ausgewählt von Käthe Recheis. Übersetzt und nacherzählt von Käthe Recheis und Helga Zoglmann. Wien: Herder

Stavarič, Michael/ Habinger, Renate (2006): Gaggalagu. Idstein: kookbooks

Welsh, Renate (1975): Ülkü – das fremde Mädchen. Erzählung und Dokumentation. Wien: Jugend und Volk

Welsh, Renate (1995): Spinat auf Rädern. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Welsh, Renate (2008): ...und raus bist du. Innsbruck: Obelisk-Verlag

Andere erwähnte Primärliteratur

Domenego, Hans/ Ekker, Ernst A./ Ferra-Mikura, Vera/ Hofbauer, Friedl/ Leitner, Hilde/ Lobe, Mira/ Mayer-Skumanz, Lene/ Nöstlinger, Christine/ Peter, Brigitte/ Recheis, Käthe/ Welsh, Renate (1975): Das Sprachbastelbuch. Wien: Jugend und Volk

Etz, Elisabeth (2008): Vorurteile, oder was? Wien: Buchklub Verlags- und MedienvertriebsgmbH

Nöstlinger, Christine (1993): Echt Susi. Wien: Dachs-Verlag

Thabet, Edith (1990): Yasmin. Wien: Ueberreuter

Thümingner, Rosemarie (1999): Fidan. Wien: Dachs-Verlag

Tidl, Maria (1992): Es brennt in der Au. Wien: Dachs-Verlag

Wippersberg, Walter J. M. (1973): Fluchtversuch. Wien: Obelisk-Verlag

Sekundärliteratur

Aluffi-Pentini, Anna/ Gstettner, Peter/ Lorenz, Walter/ Wakounig, Vladimir (Hrsg. 1999): Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag

Becker, Jörg/ Oberfeld, Charlotte (Hrsg. 1977): Die Menschen sind arm, weil sie arm sind. Die Dritte Welt im Spiegel von Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: Haag+Herchen

BMUKK: Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich, online unter:
<http://bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.xml> (10.12.2013)

BMUKK: Globales Lernen, online unter:
http://bmukk.gv.at/schulen/unterricht/uek/globales_lernen.xml (10.12.2013)

BMUKK: Interkulturelles Lernen, online unter:
http://bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml (10.12.2013)

BMUKK (1978): Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzeserlaß zum Unterrichtsprinzip. GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94. online unter:
www.politik-lernen.at/site/basiswissen/erlaesse (10.11.2013)

BMUKK (2012): Volksschullehrplan, online unter:
http://bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.xml (20.11.2013)

Brickner, Irene (2013): Wer braucht „Neger“ im Kinderbuch? Auf: derstandard.at vom 26.1.2014, online unter
<http://derstandard.at/1358304797996/Wer-braucht-Neger-im-Kinderbuch> (3.1.2014)

Bruneforth, Michael/ Herzog-Punzenberger, Barbara/ Lassnigg, Lorenz (Hrsg. 2012): Nationaler Bildungsbericht. Graz: Leykam

Bühler, Hans (2000): Globalisierung und Umgang mit Komplexität – ein szenisches Argument. In: Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hrsg. 2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO, S.65-77

Büker, Petra/ Kammler, Clemens (Hrsg. 2003): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim: Juventa-Verlag

Cevela, Inge (1999): Thesen-Trends-Themen. Kinder- und Jugendliteratur in Österreich seit 1945. In: Leitner, Gerald/ Rabus, Silke (Hrsg. 1999): Kinder- und Jugendliteratur: Einführung, Strukturen, Vermittlung in Bibliotheken. Wien : Büchereiverband Österreichs, S.7-36

Diallo, Tirmiziou (2000): Welches Menschenbild leitet die Moderne? In: Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hrsg. 2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO, S. 78-82

Die Presse: Unterrichtsprinzip als pädagogisches Abstellgleis. Artikel vom 04.06.2012 online unter:

<http://diepresse.com/home/bildung/schule/762878/Unterrichtsprinzip-als-paedagogisches-Abstellgleis> (10.11.2013)

Diehm, Isabell/ Radke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer

Eder, Ferdinand/ Hofmann, Franz (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Bruneforth, Michael/ Herzog-Punzenberger, Barbara/ Lassnigg, Lorenz (Hrsg.2012): Nationaler Bildungsbericht. Graz: Leykam, S. 71-109.

Ellbogen, Christa (1995): Die ist ganz anders, als ihr glaubt. Österreichische Kinder- und Jugendliteratur in der Zweiten Republik. In: TAUSEND und EIN BUCH, Nr 4-5/1995, S.20-46

Ellbogen, Christa (1997): Die ist ganz anders, als ihr glaubt. Österreichische Kinder- und Jugendliteratur in der Zweiten Republik. In: Ewers, Hans-Heino/ Seibert, Ernst (Hrsg.1997): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ueberreuter: Wien, S.128-139

Ewers, Hans-Heino/ Seibert, Ernst (Hrsg.1997): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ueberreuter: Wien

Folson, Rose Baaba (1994): Auswirkungen von rassistischer Gewalt. In: Fuchs, Gabriele/ Schratz, Michael (Hrsg. 1994): Interkulturelles Zusammenleben – aber wie? Auseinandersetzung mit alltäglichem und institutionalisiertem Rassismus. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, S.28-38

Forghani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?! online unter:

http://www2.komment.at/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=57&lang=de (10.12.2013)

Forghani-Arani, Neda/ Hartmeyer, Helmuth (2008): Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich. In: ZEP, 31.Jg., Heft 1, S.19-24, online unter:

http://www2.komment.at/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=57&lang=de (9.12.2013)

Fried, Erich (1995): Die Muse hat Kanten. Aufsätze und Reden zur Literatur. Herausgegeben von Volker Kaukoreit. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach

Furch, Elisabeth (Hrsg. 2003): C.A.N.E. Cultural Awareness in Europe. Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in Europa. Wien: Lernen mit Pfiff

Furch, Elisabeth (2008): Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Furch, Elisabeth/ Eichelberger, Harald (Hrsg. 2008): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck: Studienverlag, S.67-73

Furch, Elisabeth/ Eichelberger, Harald (Hrsg. 2008): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck: Studienverlag

Fuchs, Gabriele/ Schratz, Michael (Hrsg. 1994): Interkulturelles Zusammenleben – aber wie? Auseinandersetzung mit alltäglichem und institutionalisiertem Rassismus. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag

Haas, Gerhard (1998): Eigene Welt – Fremde Welt – Eine Welt. Die Geschichte eines Bewußtseinswandels in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. In: Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg. 1998): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.209-221.

Harrer, Gudrun: Morgenländer im Kopf. In: Der Standard
<http://derstandard.at/3375308> (27.10.2013)

Hartmeyer, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster: Waxmann

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Häusler, W./ Kirchmair, G./ Petek M./ Sani B./ Schrettle A. (2005): Herausforderung: Vielfalt. Analysen und Lösungsansätze gesellschaftlicher und schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Muttersprache. Graz: Leykam

Hooks, Bell (2010): Teaching critical thinking . New York: Routledge

Hörtner, Werner (2009): Vom Mauerfall zur Festung Europa. In: Südwind Magazin 05/2009, online unter:
<http://www.suedwind-magazin.at/start.asp?ID=237853&rubrik=31&ausg=200905>
(10.12.2013)

Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg. 1998): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag

Jaksche, Elisabeth (1998): Pädagogische Reflexe auf die Multikulturelle Gesellschaft in Österreich. Innsbruck: Studienverlag

Jaksche, Elisabeth (1999): Theoriedefizit und latenter Rassismus. In: Aluffi-Pentini, Anna/ Gstettner, Peter/ Lorenz, Walter/ Wakounig, Vladimir (Hrsg. 1999): Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S. 163-182

Klement, Robert: Für Alt und Jung. Interview mit Robert Klement, online unter:
<http://www.robertklement.com/jugend-und-kinderbuecher/interview/fuer-alt-und-jung.html> (15.01.2014)

Kliwer, Annette (2002): Guck mal über'n Tellerrand – lies mal, wie die andern leben. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 54.Jg 4/2002, S.266-271

Krimmer, Michaela (2009): Globaler Unmut. In: Südwind Magazin 05/2009, online unter: <http://www.suedwind-magazin.at/start.asp?ID=237852&rubrik=31&ausg=200905> (10.12.2013)

Krumm, Hans-Jürgen (2008): „Grenzgänger“- Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine „interkulturelle Schule“. In: Furch, Elisabeth/ Eichelberger, Harald (Hrsg. 2008): Kulturen Sprachen Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck: Studienverlag, S. 94-107

Krumm, Hans Jürgen (2013): Elite- oder Armuts mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen, online unter: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Tagungen/Mehrsprachigkeit/Elitemehrsprachigkeit_PUB2_Krumm.pdf (20.01.2014)

Larcher, Dietmar (1994): Interkulturelle Erziehung. Überlegungen zur Entwicklung und Realisierung eines mehrperspektivischen Konzepts. In: Fuchs, Gabriele/ Schratz, Michael (Hrsg. 1994): Interkulturelles Zusammenleben – aber wie? Auseinandersetzung mit alltäglichem und institutionalisiertem Rassismus. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, S. 159-171

Leitner, Gerald/ Rabus, Silke (Hrsg. 1999): Kinder- und Jugendliteratur : Einführung, Strukturen, Vermittlung in Bibliotheken. Wien: Büchereiverband Österreichs

Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag

Luchtenberg, Sigrid (2003): Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur, In: Furch, Elisabeth (Hrsg. 2003): C.A.N.E. Cultural Awareness in Europe. Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in Europa. Wien: Lernen mit Pfiff, S. 103-116

Mangold, Ijoma (2013): Falscher Zeitgeist. In: Die Zeit vom 23.1.2013, online unter: <http://www.zeit.de/2013/04/Kinderbuch-Sprachgebrauch> (3.1.2014)

Nöstlinger, Christine (2013): Der Neger bleibt ein Neger. In: Die Zeit vom 24.1.2014, online unter: <http://www.zeit.de/2013/05/Kinderbuecher-Sprache-Political-Correctness-Christine-Noestlinger> (3.1.2014)

Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (1984): Die Dritte Welt im Kinder- und Jugendbuch. Wien: Buchvertrieb für Entwicklungspolitik

Recheis, Käthe (2010): Mittagslesung mit Käthe Recheis vom 02.Mai 2010. cultural broadcasting archive, online unter <http://cba.fro.at/16985> (11.01.2014)

Referat für Migration und Schule: online unter
<http://www.schule-mehrsprachig.at/> (9.12.2013)

Rösch, Heidi (2000a): Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren

Rösch, Heidi (2000b): Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren

Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 58.Jg 2/2006, S. 94-103

Scheunpflug, Annette/ Tremml, Alfred K. (Hrsg. 1993): Entwicklungspolitische Bildung: Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen: Schöppe und Schwarzenbart.

Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hrsg. 2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO

Schratz, Michael (1994): Interkulturelles Lernen als Erinnerungsarbeit. Ein Versuch gegen die Angst vor dem Fremden. In: Fuchs, Gabriele/ Schratz, Michael (Hrsg. 1994): Interkulturelles Zusammenleben – aber wie? Auseinandersetzung mit alltäglichem und institutionalisiertem Rassismus. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, S. 137-158

Schulorganisationsgesetz §2: online unter
<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12118405> (10.12.2013)

Seibert, Ernst (2008): Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: facultas.wuv

Seitz, Klaus (1993a): „Nicken Sie nicht – tun Sie was!“ Stationen der entwicklungspolitischen Bildung in Österreich. Unveröffentlichtes Manuskript

Seitz, Klaus (1993b): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In: Scheunpflug, Annette/ Tremml, Alfred K. (Hrsg. 1993): Entwicklungspolitische Bildung: Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen: Schöppe und Schwarzenbart, S. 39-77

Seitz, Klaus (2001): Globalisierung als pädagogisches Problem. Online unter:
http://www2.komment.at/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=57&lang=de (11.12.2013)

Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft (Hrsg.1983): Gastarbeiterkinder und – jugendliche in Österreich. Probleme der Schule und Berufsausbildung. Notwendigkeit und Maßnahmen einer Integrationspolitik. Spies&Co.: Wien

Stavarič, Michael (2013): Wider die Regentschaft der „Habenmenschen“. Kommentar der anderen vom 17.05.2013. online unter:
<http://derstandard.at/1363711427453/Wider-die-Regentschaft-der-Habenmenschen>
(10.01.2014)

Südwind-Agentur: online unter:
<http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=232215&b=264> (10.12.2013)

Treml, Alfred K. (2000): Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus handlungstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, Annette/ Hirsch, Klaus (Hrsg. 2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO, S. 27-43

Ulrich, Anna Katharina (1998): Die Kinderliteratur geht fremd. Gedanken zur Herausgabe aussereuropäischer Kinder- und Jugendbücher für deutschsprachige junge Menschen. In: Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg. 1998): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag

Wannemacher-Zehnder Margret (1997): Fremde Welt- Ein Spiegel unserer eigenen Welt? In: TAUSEND und EIN BUCH, Nr. 5/1997, S.7-23

Weiglhofer, Hubert (2013): Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen, online unter:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.xml> (5.1.2014)

Weinkauff, Gina (2006): Konzepte kultureller Identität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 58.Jg 2/2006, S.83-93

Weinkauff, Gina/ von Glasenapp, Gabriele (2010): Kinder- und Jugendliteratur. Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn.

Wiener Institut für Entwicklungsfragen (Hrsg. 1970): Schule und Dritte Welt. Druck- und Verlagsanstalt Gutenberg: Wiener Neustadt

Wintersteiner, Werner (2001): Mitschwimmen oder widerstehen? Globalisierung und Globales Lernen. online unter:
http://www2.komment.at/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=57&lang=de (11.12.2013)

Wintersteiner, Werner (2006b): Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Studienverlag: Innsbruck

Abstract deutsch

Gesellschaftliche Ereignisse, Entwicklungen und Veränderungen finden Eingang in zeitgenössische Literatur. Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ist dahingehend keine Ausnahme und so ist auch die Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ immer wieder Thema in der Kinder- und Jugendliteratur.

Auch in Institutionen wie der Schule werden gesamtgesellschaftliche Veränderungen und damit der Umgang mit dem „Anderen“ verhandelt. Im österreichischen Lehrplan sind Interkulturelles Lernen und Entwicklungspolitische Bildungsarbeit als Unterrichtsprinzipien, sowie Globales Lernen und die Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich als Bildungsanliegen verankert. Diese Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen thematisieren die Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden auf unterschiedliche Weise.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie Globales, Interkulturelles und Entwicklungspolitisches Lernen mit ausgewählter Kinder- und Jugendliteratur (KJL) aus Österreich stattfinden kann. Dabei wird die zeitliche Entwicklung von KJL und pädagogischen Konzepten mitbedacht.

In einem ersten Schritt wird erörtert, wie das Andere, das Fremde, in der KJL im Laufe der Geschichte dargestellt wurde und wird, wobei der Fokus auf dem österreichischen Kontext liegt. Durch die unterschiedlichen Zugänge in der Auseinandersetzung mit dem Anderen in der KJL ergeben sich verschiedene Kategorien von Büchern, die das Andere zum Thema haben und die im Folgenden eingeteilt werden in *Bücher über das Leben mit Anderen*, *Bücher über das Leben der Anderen*, *Bücher der Anderen* sowie *Andere Bücher*.

Danach werden die pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen in Österreich, die sich mit dem Anderen auseinandersetzen, einer genaueren Betrachtung unterzogen. Es wird erörtert, wie, wann und warum sich die Unterrichtsprinzipien Interkulturelles Lernen und Entwicklungspolitische Bildungsarbeit sowie die Bildungsanliegen Globales Lernen und Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich entwickelten, welche Ziele sie verfolgen und was sie für die konkrete pädagogische Praxis bedeuten.

Schließlich werden ausgewählte Kinder- und Jugendbücher aus Österreich dahingehend analysiert, wie sie das Andere thematisieren und inwieweit diese Bücher Stoff für Interkulturelles, Entwicklungspolitisches und Globales Lernen bieten. Anliegen dieser Arbeit ist es auch zu zeigen, dass gerade Kinder- und Jugendliteratur das Potenzial hat, ihren LeserInnen neue und andere Perspektiven zu bieten und dadurch zu bilden: durch das Erzählen von Geschichten werden vorgefasste Meinungen und Perspektiven infrage gestellt, Empathie und Verständnis zwischen dem Eigenen und dem Anderen gefördert.

Abstract english

Contemporary literature addresses social developments, issues and changes, and children's and youth literature is no exception. Thus, the examination of the "Other" can often be found as a theme in children's and youth literature.

Schools also have to deal with the Other in different ways. The Austrian curriculum includes intercultural and developmental learning, global education and the promotion of multilingualism as educational principles and concerns. All these principles involve discussions of the Other in various forms.

This paper explores the question of how intercultural and developmental learning and global education can take place with selected children's and youth literature from Austria, taking into consideration the evolution of both the genre of children's and youth literature and pedagogic concepts.

It is first examined how the Other was and is still represented in children's and youth literature in a historical dimension within Austrian literature. From the analysis of the different approaches of dealing with the Other, the literature can be divided into the following categories: *Books about Life with Others*, *Books about Lives of Others*, *Books by Others* and *Other Books*.

In a further step, developments dealing with the Other in Austrian educational policy and pedagogics are addressed. The evolution of intercultural and developmental learning as well as global education is discussed, from the history and context of their implementation to their objectives and impact on pedagogical practice.

Finally, selected children's and youth books are analyzed with respect to their discussion of the Other and the extent to which these books are suitable for intercultural and developmental learning as well as global education. It is the aim of this thesis to show that children's and youth literature has the potential to change readers' views and contribute to their education: through storytelling, opinions and perspectives about the Other are challenged, and empathy and understanding between the Self and the Other are promoted.

Lebenslauf Katharina Kohlmayr (geb. Hartl)

Persönliche Daten

Geburtsdatum und -ort: 10. Mai 1983, Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: geschieden, 2 Kinder (geboren 2001 und 2004)

Bisheriger Bildungsweg

09/1989 – 06/1991 Volksschule Braunhubergasse, 1110 Wien

09/1991 – 06/1993 Volksschule Eßling, 1220 Wien

09/1993 – 06/2001 BG/BRG Wien XXII, Bernoullistraße

10 2002– 01/2014 Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung an der Universität Wien mit Schwerpunkt auf Sozioökonomie

Seit 10/2012 Bachelorstudium Lehramt für Volksschulen an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Berufliche Erfahrungen und ehrenamtliche Tätigkeiten

2006/07 Ausbildung zum ehrenamtlichen Flüchtlingsbuddy im Integrationshaus; Arbeit mit Flüchtlingskindern

Seit 2009 Organisation und Koordination der Dreikönigsaktion in Sievering

01-06/2010 Praktikum beim Interkulturellen Zentrum (IZ) im Bereich „Internationale Schulprojekte“, Mitarbeit am Projekt „ARTiculating Values: Youngsters Act in EuroMed“

06/2010 Betreuung der TeilnehmerInnen des internationalen Trainingskurses „UNIQUE R.I.D.E“ in Grundlsee

- Seit 01/2011 Mitarbeit bei 5Colours1World, Projektorganisation und -koordination von des internationalen EU-Jugend in Aktion – Projektes „VisuALL People- Visual Planet“, Durchführung von Global Education Project Weeks an Schulen
- 05/2011 Durchgehende Betreuung und Begleitung einer chinesischen Delegation, die im Rahmen des EU-China Year of Youth im Mai 2011 nach Wien kamen
- Seit 09/2011 Recherche- und Übersetzungstätigkeiten bei „Peace Is The Way Films“