



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kinder- und Jugendliteratur im Diskurs der Migrationsgesellschaft“

verfasst von / submitted by

Julia Lisa Stamm, BA PSHH

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Ulrike Eder

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	2
1.2. Forschungsgebiete	3
1.2.1. Forschungsstand und Definition der Begrifflichkeiten	4
2. Theoretische Verortung	8
2.1. Bildung in der Migrationsgesellschaft	8
2.1.1. Sprachverhältnisse	9
2.1.2. Institutionelle Diskriminierung	11
2.1.3 Institutionelle Rahmenbedingungen	13
2.2. Zugänge der Literaturwissenschaften im Spannungsfeld der Migrationsgesellschaft	15
2.2.1. <i>Literature Awareness</i>	16
2.2.2. Postkoloniale Literaturkritik	18
2.3. Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur	24
2.3.1. Formen mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur	24
2.3.2. Funktionen mehrsprachiger Kinder und Jugendliteratur	27
3. Methodisches Vorgehen	30
3.1. Methoden literaturwissenschaftlicher Textanalyse	30
3.2. Forschungsdesign	31
3.2.1. Beschreibung des Forschungsprozesses	31
3.2.2. Wissenschaftliche Qualitätssicherung mittels Kriterienkatalog	33
3.3. Kriterienbildung und Textauswahl	34
3.3.1. Kriterienbildung zur Analyse mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur	34
3.3.2. Auswahl der Bücher für die Textanalyse	37
3.4. Textanalysen	39
3.4.1. Überblick	39
3.4.2. Textanalyse von „Hilfe! Help! Aiuto!“ von Basil Schader und Jürg Obrist (2001)	39
3.4.3. Textanalyse von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly Axster und Christine Aebi (2007)	46

3.4.4. Textanalyse von „Balaclava Boy/ Tommy Mütze“ von Jenny Robson (engl. 2009/ dt. 2012)	53
3.4.5. Textanalyse von „My two Blankets/ Zuhause kann überall sein“ von Irena Kobald und Freya Blackwood (engl. 2014/ dt. 2015)	60
4. Ergebnisse der Analyse	68
4.1. Diskussion der Ergebnisse	68
5. Conclusio	76
5.1. Offene Fragen und Ausblick	76
5.2. Abschließende Gedanken	77
Literaturverzeichnis	79
Primärliteratur	79
Sekundärliteratur	79
Abbildungsverzeichnis	87
Abstract	87

1. Einleitung

„Es könnte sein, dass Fidan sich mit der Neuen anfreundet und Suzan übrig bleibt.

Es könnte sein, dass ab jetzt andere Spielregeln gelten.

Es könnte sein, dass auf den ersten Blick nichts Besonderes zu sehen ist.

Es könnte sein, dass Suzan in einer neuen Sprache nicht mehr mitreden kann.

Es könnte sein, dass das, was bis jetzt war, nicht mehr gilt.

Es könnte sein, dass der Boden unter Suzans Füßen wackelt.

Es könnte sein, ...“ (Aebi/Axster 2007: o.S.)

Dieses Zitat aus „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ (Aebi/Axster 2007) führt den die Leser_in mit wenigen Worten in die unterschiedlichsten Diskursbereiche ein. Der Diskurs um eine sich verändernde Lebensrealität durch Migration steht bei diesem Zitat im Zentrum. Dabei werden nicht nur die sich verändernden Umstände für ein emigrierendes Mädchen (die „Neue“) thematisiert, sondern auch jene der Zielgesellschaft (hier repräsentiert durch die beiden türkischen Mädchen Fidan und Suzan). Ängste, wie sie die Konfrontation mit Veränderungen auslösen können, werden benannt. Die drei Punkte am Ende weisen jedoch darauf hin, dass der Ausgang der Geschichte nicht vorhersehbar ist und auch Ängste sich in verschiedene Richtungen entwickeln können. Veränderungen werden dabei als Chance angesehen, sich selbst und andere in neuen Zusammenhängen betrachten zu können.

Exemplarisch stehen die Zeilen für den gesamten Text des Bilderbuches, welcher mit wenigen Worten eine Auseinandersetzung mit Diskursen der heutigen Migrationsgesellschaft anregt. Das Buch schafft dies ohne die explizite Nennung und ohne Auflistung von Fakten und Statistiken, sondern durch die spezifische Verwendung formaler Darstellungs- und Erzählverfahren. In der vorliegenden Arbeit sollen diese analysiert werden, um eine Beurteilung mehrsprachiger Kinder- und Jugendtexte im Hinblick auf ihre diskursive Verstrickung vornehmen zu können. Dabei steht die Analyse der (sprachen)politischen Dimension der Texte im Vordergrund. Die Beurteilung soll dem Ziel folgen, in mehrsprachigen Kinder- und Jugendtexten die besonderen Textspezifika zu benennen, mit welchen migrationsgesellschaftliche Diskurse aufgegriffen und teilweise verändert werden. So können

schlussendlich Texte für einen Unterricht ausgewählt werden, welche sich in einer von Wandel und Migration geprägten Gesellschaft für eine respektvolle Haltung gegenüber Menschen unterschiedlichster Zugehörigkeitsverhältnisse¹ sowie für Solidarität und Chancengleichheit einsetzen.

1.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Masterarbeit liegt in der Verbindung zweier großer Forschungsgebiete, der Migrationspädagogik und der Literaturwissenschaft. Je nach verfolgtem Ansatz und Interesse liefert die Verbindung der Forschungsgebiete zahlreiche spannende Fragestellungen. In dieser Arbeit wird ein politischer respektiv (sprachen-)kritischer Ansatz verfolgt.

In einem ersten Teil werden dazu die dominanten Diskurse in Bezug auf schulische Bildung in der Migrationsgesellschaft erarbeitet und mit postkolonialen theoretischen Forschungsansätzen der Literaturwissenschaft in Verbindung gebracht. Daraus sollen im zweiten Teil Kriterien abgeleitet werden, die eine wissenschaftliche Textanalyse mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur möglich machen.

Der Forschungsprozess steht unter dem Erkenntnisinteresse herauszufinden, inwiefern mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur einen Beitrag zu migrationsgesellschaftlichen Diskursen leisten kann.

Um den Begriff *Beitrag* einzugrenzen, werden drei Unterfragen formuliert, diese sollen zudem die Spannweite der Forschungsfrage definieren:

- Wie verhält sich Kinder- und Jugendliteratur in der Migrationsgesellschaft zu ihren diskursiven Zusammenhängen? Welche intertextuellen Bezüge stellt sie dabei her?
- Welche Strategien werden in der Kinder- und Jugendliteratur der Migrationsgesellschaft angewendet, um eine kritische Auseinandersetzung mit Diskursen zu bewirken?
- Inwiefern kann Kinder- und Jugendliteratur in der Migrationsgesellschaft zu einer Veränderung dieser Diskurse beitragen?

¹ Mehr Informationen dazu auf S. 5.

1.2. Forschungsgebiete

Die Verbindung der beiden Forschungsgebiete beruht auf der Grundlage, dass die meisten Migrationsbewegungen in der globalen Welt und den damit einhergehenden sozialen Begegnungen und gesellschaftlichen Entwicklungen unter dem Aspekt betrachtet werden müssen, dass es sich dabei um Interaktionen zwischen Angehörigen und Nachfahren ehemals kolonisierter Völker und ehemaliger Kolonialherren handelt und ebendiese Interaktionen weiterhin durch asymmetrische Macht- und Kommunikationsverhältnisse geprägt sind (vgl. Hofmann 2006: 27).

Die postkoloniale Theorie greift diesen Umstand auf und ist das Resultat sowie das Medium für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Erbe der europäischen Kolonialzeit (vgl. Götsche 2004: 559f). Sie bezieht sich jedoch nicht nur auf den Fakt, dass die institutionelle Kolonialisierung beendet ist, sondern vielmehr beschreibt sie den Lebensalltag in heutigen Metropolen, der wirtschaftlich und kulturell von Menschen aus den ehemaligen Kolonien geprägt ist und von ihnen maßgeblich mitgestaltet wird (vgl. Hofmann 2006: 27f).

Diese Lebensrealität der heutigen Migrationsgesellschaft spiegelt sich auch in der Institution Schule wider und wird unter dem Begriff der Migrationspädagogik untersucht. Die Bereiche, welche im Zusammenhang mit Bildungsfragen und den damit verbundenen Diskursen um institutionelle Diskriminierung, Sprachverhältnisse und Kulturalisierung² stehen, sind dabei von besonderem Interesse.

Die mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur kann als Gegenstand betrachtet werden, welcher beiden Forschungsgebieten gleichermaßen angehört. Denn in ihr findet einerseits eine Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Diskursen statt, entweder durch ihre explizite Thematisierung oder durch die im Text inszenierten Sprachen. Andererseits hat sie eine produktive Wirkung. Sie kann zur Veränderung ebendieser Diskurse beitragen indem sie neu gedeutet und/oder umgeschrieben werden. Die Methoden der postkolonialen Literaturkritik analysieren diese doppelte Wirkung von Literatur auf migrationsgesellschaftliche Diskurse und sollen daher in dieser Arbeit angewendet werden.

² Kulturalisierung meint, dass Menschen auf ihnen oft nur zugeschriebene kulturelle Phänomene reduziert werden und damit zu Repräsentant/innen einer oft stereotypen Vorstellung dieser Kultur gemacht werden (Rösch 2017b: 125).

1.2.1. Forschungsstand und Definition der Begrifflichkeiten

Der Begriff Migrationspädagogik wurde maßgeblich von Paul Mercheril (vgl. 2010, 2016) begründet und grenzt sich von jenen bei Heidi Rösch (vgl. 2000, 2006, 2011, 2013, 2016, 2017a, 2017b) verwendeten Begriffen der multikulturellen Gesellschaft beziehungsweise interkultureller Pädagogik ab.

Nach Mercheril fordert Bildung in der Migrationsgesellschaft einen grenzüberschreitenden und ganzheitlichen Blick auf das gesellschaftliche Zusammenleben ein. Sie nimmt Phänomene der Imi- und Emigration sowie der Transmigration in ihre Beschreibungen auf. Sie beschreibt zudem auch die Phänomene, wie Migration auf eine Gesellschaft und ihre Institutionen (hier vor allem das Bildungssystem) einwirkt, beziehungsweise wie sie von einzelnen wahrgenommen wird, denn das Konzept der Migrationspädagogik impliziert eine Involviertheit des Individuums in das Geschehen (vgl. Mercheril 2016: 13f). Migrationspädagogik sieht sich demnach nicht als Pädagogik für Migrant_innen sondern als Wissen für alle (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015: 11).

Bei der Thematisierung von Migration in Bezug auf Bildung sind neben den Texten von Mercheril (2010, 2016) auch die Arbeiten von Mechthild Gomolla (2016) sowie Thomas Geier (2016) zur institutionellen Diskriminierung maßgeblich. Die Arbeiten von Inci Dirim (2016) sowie Inci Dirim und Paul Mercheril (2009), Ingrid Gogolin (1994, 2005) und Nadine Rose (2016) greifen hingegen die Diskurse um Sprachverhältnisse und Subjektpositionen in der Migrationsgesellschaft auf.

Der Migrationspädagogik liegt ein Kulturbegriff nach dem Konzept der Kulturreflexion von Claus Altmayer zugrunde (2006, 2008). Altmayer zeigt auf, dass ein kulturreflexiver Ansatz Kultur thematisiert und gleichzeitig diskutiert, also in einer permanenten Reflexion mit der Begrifflichkeit selbst steht, was einer Erstarrung auf festgelegte Zugehörigkeitsverhältnisse vorbeugt. Altmayer stellt den kulturreflexiven Ansatz ebenfalls jenem von Heidi Rösch vertretenen Ansatz der Interkulturalität entgegen.

Er kritisiert einerseits die unspezifische Verwendung des Kulturbegriffes, welcher so verwendet impliziert, dass Kulturen zwei oder mehrere klar voneinander abgrenzbare Einheiten bilden, die verglichen werden können. Damit gehen immer Verallgemeinerungen, Zuschreibungen und Pauschalisierungen einher. Demgegenüber kann aus Sicht heutiger Fachdiskussionen davon ausgegangen werden,

dass es in der heutigen Welt kaum zu einer monokulturellen Sozialisation kommen kann und vielmehr kulturelle Hybridität der Normalfall darstellt (vgl. Altmayer 2008: 30).

Andererseits kritisiert Altmayer, dass beim interkulturellen Ansatz die Zuschreibung von Kultur von außen getroffen wird und damit Kultur die Differenzlinie markiert. Verschiedenheiten in Denken und Verhalten der Individuen werden dabei durch die kulturelle Herkunft determiniert, individuelle Biographien hingegen ignoriert (vgl. Altmayer 2006: 47ff). Die Erweiterung in der Bezeichnung von Zugehörigkeitsverhältnissen nach *natio-ethno-kulturellen*³ (Mercheril 2016: 15f), sowie sozio-ökonomischen Zugehörigkeiten soll dieser Determiniertheit Abhilfe schaffen.

Die Migrationspädagogik strebt einen grundlegenden Perspektivenwechsel an, der vom interkulturellen Paradigma zu einem kulturkritischen Ansatz führt. Im Hinblick darauf kann so eine Schule entstehen, die ihre Beteiligten auf ein Leben in der Migrationsgesellschaft vorbereitet (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015: 9).

Eine weitere Abgrenzung zum interkulturellen Ansatz bildet die Vorstellung von Integration. Er propagiert das gleichberechtigte Miteinander unterschiedlicher Kulturen und eine Vorstellung von Integration als wechselseitiger Prozess der Annäherung. Das Konzept nach Mercheril geht jedoch von einer veränderten Gesamtgesellschaft aus und fordert das Offenlegen von Macht- und Diskriminierungsstrukturen (vgl. Rösch 2016: 287).

Dieser Arbeit liegt aufgrund der beschriebenen Begründungen ein dynamischer Kulturbegriff nach den Ausführungen von Claus Altmayer und Paul Mercheril zugrunde, der sich auch in der Verwendung der Begriffe Migrationsgesellschaft und Migrationspädagogik widerspiegeln soll.

³ Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* verweist hierbei zum einen darauf, dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität (und Rassenkonstruktionen) sowie Kultur (und Religion) in Wissenschaft und Alltagsverständnissen oftmals diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Gebrauch finden. Zum anderen verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlasse, materiell durch Grenzanlagen und Ausweise, als auch sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden (Mercheril 2016: 15).

Wie bereits beschrieben, will diese Masterarbeit die diskursiven Zusammenhängen von Kinder- und Jugendliteratur in der Migrationsgesellschaft sichtbar machen. Die postkoloniale Literaturkritik dient dabei als methodische Grundlage, um Kriterien für die Textanalyse zu erstellen. Dabei soll nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie“ eines Textes im Fokus stehen und es soll untersucht werden, welche formalen Darstellungs- und Erzählverfahren bei der Konstruktion der fiktionalen Welten angewendet werden (vgl. Neumann 2010: 273). Weiter wird nachgeprüft, inwiefern ebendiese zur Konstruktion beziehungsweise Dekonstruktion von Machtverhältnissen und kulturellen Wahrnehmungsmustern beitragen. Die Texte von Birgit Neumann (2010) und Wolfgang Hallet (2010) zu den Methoden der postkolonialen Literaturkritik und den kulturwissenschaftlichen Ansätzen des textimmanenten und kontextorientierten Interpretierens beziehungsweise *Close* und *Wide Reading* bilden die Grundlage des Methodenteils. Insbesondere die Methode des *Wide Reading* wird dabei betrachtet, denn sie deutet einen literarischen Text nicht aus sich selbst heraus, sondern sieht ihn immer im Zusammenspiel mit anderen Texten und in seinen diskursiven Zusammenhängen (vgl. Hallet 2010: 296). Die Arbeiten von Michael Hofmann (2006) und Dirk Götsche (2004) zur postkolonialen Perspektive liefern hingegen das Fundament für den Theorieteil.

Das spezifische Forschungsgebiet der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, welches in der vorliegenden Arbeit die zu analysierende Textauswahl bestimmt, wurde stark von den Arbeiten Ulrike Eders und Heidi Röschs geprägt. Ulrike Eder beschreibt in ihrem Buch „Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte“ (2009) verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit in Texten und befasst sich in zahlreichen weiteren Artikeln mit der Funktion von Mehrsprachigkeit in Kinder- und Jugendliteratur und ihrer didaktischen Implementierung im Unterricht. Ihre zahlreichen Analysen mehrsprachiger Kinder- und Jugendbüchern sind das Vorbild und die Grundlage der eigenen Textanalysen. Für diese Arbeit waren im Speziellen die beiden Artikel „`Alles gut` für den DaZ-Unterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen“ (2015a) und „Hilfe! Help! Aiuto! Sprachliche Bildung in DaZ durch Language und Literature Awareness in einem mehrsprachigen Bilderbuch“ von Basil Schader und Jürg Obrist (2016a) von Bedeutung. Weitere Analysen Eders finden sich in den Artikeln „The Pet Dragon – exemplarische

Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches von Christoph Niemann“ (2015b), „Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum Frühen Englischlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches“ (2016b) und in „`Blume ist Kind von Wiese`. Die Literarizität der Interimsprache von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen“ (2016c).

Heidi Rösch begründete den Begriff *Literature Awareness* (2000, 2017a) und schuf eine Grundlage zur Beurteilung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Sie fordert einen bewussten Umgang mit Literatur(en) im migrationsgesellschaftlichen Kontext und beschreibt Spannungsfelder, in welchen sich diese Literatur(en) befinden. Zudem hat sie im Rahmen ihres Artikels „Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?“ (2006) einen Kriterienkatalog für die Beurteilung von Texten im migrationsgesellschaftlichen Diskurs entworfen, welcher dieser Arbeit unter anderem als Grundlage für die Entwicklung eigener Kriterien dienen soll.

2. Theoretische Verortung

In einem ersten Teil dieser Arbeit soll das Themengebiet auf die schulische Bildung in der Migrationsgesellschaft eingegrenzt und die dominanten Diskurse in diesem Bereich müssen herausgearbeitet werden. Die Schwerpunkte liegen dabei auf Diskursen um institutionelle Diskriminierung, Sprachverhältnisse und Kulturalisierung, wobei die Positionierung des Subjekts in denselben von besonderem Interesse ist.

2.1. Bildung in der Migrationsgesellschaft

Migration ist eine menschliche Handlungsform, die seit jeher existiert und auf eine Gesellschaft in verschiedenen Zusammenhängen einwirkt. Trotz des Wissens, dass Migration nicht auf unsere Zeit beschränkt ist, sondern historische Kontinuität hat, wird heute von einem „Zeitalter der Migration“ gesprochen. Die Präsenz des Phänomens wird von Paul Mercheril (2016) hauptsächlich durch drei Faktoren bestimmt:

- Durch das Bewusstsein des Individuums über das Recht, Einfluss auf das eigene Schicksal zu nehmen und seinen politischen, ökonomischen, kulturellen und geographischen Ort zu verändern (vgl. ebd.: 9f).
- Durch die Intensität der globalen Ungleichheit und des Wissens darüber. Zudem auch durch das Wissen über den Globus überhaupt, über das Leben, über Wünsche und den Alltag in anderen Weltregionen. Dieses Wissen wird durch die größtenteils flächendeckende Anwesenheit der Medien und ihrer verbesserten Technologie verbreitet (vgl. ebd.: 9f).
- Durch die „Schrumpfung“ der Welt in Raum und Zeit aufgrund von transport- und kommunikationstechnischer Entwicklung. Noch nie war der Austausch mit weit entfernten Orten so einfach wie heute (vgl. ebd.: 9f).

Migration war immer ein bedeutender Motor für gesellschaftliche Veränderung und Modernisierung, da Migrant_innen neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen. Migration

verursacht somit gesellschaftliche Wandlungsprozesse, nicht nur in spezifischen gesellschaftlichen Bereichen, sondern in der Gesamtstruktur einer Gesellschaft (vgl. Mercheril 2010: 8ff). Zu beobachten ist dies an den Institutionen eines Landes, wie etwa dem Bildungssystem, welches in dieser Arbeit im Fokus liegt. Dieses ist grundsätzlich auf eine Homogenität beziehungsweise eine Normvorstellung ausgerichtet. Die Anwesenheit von Migrant_innen stellt diese Norm in Frage und löst dadurch Irritation und teilweise Angst aus. Angst davor, dass der Glaube an die eigene „westliche“, egalitäre Gesellschaft ein Trugschluss ist. Migration macht Diskriminierung und Machtverhältnisse sichtbar und provoziert einen Basisdiskurs mit den Wertvorstellungen einer Gesellschaft (vgl. ebd.: 8ff). Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen der Auseinandersetzung mit der Realität und zugleich einer Wunschvorstellung von ihr: In welcher Gesellschaft leben wir? In welcher Gesellschaft wollen wir leben?

Die Realität ist, dass das Grundrecht der Chancengleichheit in der „westlich“ egalitären Gesellschaft nicht umgesetzt wird. Die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen im sozio-ökonomischen Bereich, aber auch in der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit eines Menschen werden zu wenig berücksichtigt und wirken sich dadurch als Defizite aus (vgl. Lütje-Klose 2009: 28, Gogolin 2005: 10).

Im Folgenden sollen diese Mechanismen genauer betrachtet und in einem ersten Kapitel am Gegenstand Sprache aufgezeigt werden. In einem zweiten Kapitel sollen aber auch Faktoren in den institutionellen Rahmenbedingungen der schulischen Bildung herausgearbeitet werden, welche diskriminierend wirken und Machtverhältnisse innerhalb der Gesellschaft entstehen lassen.

2.1.1. Sprachverhältnisse

Sprachen sind dynamische und interaktive Systeme, die durch ihre Sprecher_innen geformt und genutzt werden. Dadurch bilden sich nicht nur geographisch beeinflusste Varianten, sondern auch Soziolekte und verschiedene Register innerhalb eines Sprachraumes. Diese dehnen sich immer weiter aus - besonders in einer Migrationsgesellschaft mit einer enormen Diversität. Ungeschriebene Gesetze bestimmen jedoch, welche Sprache und welches Register in welchem Kontext verwendet werden soll.

Inci Dirim nimmt sich in ihrem Artikel „Sprachverhältnisse“ (2016) dieser Konventionen an und verweist auf die Machtverhältnisse, welche anhand von Sprache in einer Gesellschaft entstehen. Dem Artikel liegt folgende Frage zugrunde: „Wer darf warum in der Migrationsgesellschaft mit wem in welchen Kontexten in welchem Sprachregister bzw. in welcher Sprache (nicht) sprechen, und welche Wir-Nicht-Wir-Konstruktionen entstehen als Folge dieser Praxis?“ (Dirim 2016: 321)

Dirim kritisiert, dass Sprachen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen funktionalisiert werden, um eine marginalisierende Positionierung eines Subjekts zu legitimieren. Sprache ist dabei nicht das alleinig wirkende Differenzmerkmal, aber die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten hängen zu einem beträchtlichen Ausmaß davon ab, ob bestimmte Sprachen als Kommunikationsmittel in bestimmten Registern beherrscht werden (vgl. ebd.: 312).

Diese kritische Äußerung knüpft an die von Gayatri Chakravorty Spivak im Zuge der postkolonialen Theorie aufgeworfenen Frage „Can the Subaltern speak? (2008) an oder wie Rösch die Frage auslegt: „[...] natürlich können Subalterne⁴ sprechen, aber sie werden nicht gehört, ihre Sprache/n, ihre Literatur/en etc. werden ignoriert, diffamiert und aus dem Mainstream-Diskurs ausgegrenzt oder marginalisiert.“ (Rösch 2017b: 105) Rösch ergänzt daher Dirims Frage durch eine weitere Perspektive „Wer spricht über bzw. für wen, mit wem und in welcher Sprache?“ (ebd.: 105)

Auf die Institution Schule bezogen wirkt sich die Einschränkung der Teilhabemöglichkeiten für die Betroffenen verheerend aus, denn die Beherrschung der deutschen Sprache ist ein zentrales Element für Bildungserfolg im deutschsprachigen Schulsystem (vgl. Rösch 2016: 288). Dies resultiert daraus, dass die Vorstellung eines monolingualen Habitus (Gogolin 1994) der Schule eine historisch gewachsene Normalitätsvorstellung ist und in diesem Diskurs „Sprache in der Migrationsgesellschaft“ als Differenzmerkmal bei der Konstruktion der Zugehörigkeiten zum „Wir“ oder eben „Nicht- Wir“ dient (vgl. Dirim 2016: 312f). Dabei wird die beeinflussbare, sich wandelnde Dynamik der Sprachentwicklung außer Acht gelassen. Dirim führt hierzu den Begriff *migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit* ein (vgl. ebd.: 323). Sprach(en)vermischungen und die hohe

⁴ Der Begriff stammt ursprünglich von Antonio Gramsci und wurde von ihm zur Beschreibung von sozialen Gruppen gewählt, die durch kulturelle Hegemonie einer herrschenden Klasse marginalisiert werden (vgl. Rösch 2017b: 125).

Diversität an minoritären und majoritären Sprachen, wie sie in einer Migrationsgesellschaft Realität sind, erfüllen wie jede andere Sprache die Funktion zu kommunizieren. Lediglich eine politische Entscheidung bestimmt, dass nur der monolinguale Code als richtig und legitim gilt (vgl. ebd.: 315f).

Vor diesem Hintergrund mehrten sich auf der Mikroebene der Schule Bemühungen mit der Realität umzugehen und einen Paradigmenwechsel zumindest auf sprachlicher Ebene anzustreben (vgl. Dirim/Mercheril 2009: 8). Die Implementierung mehrsprachiger Unterrichtsformen und Materialien können dabei ein erster Schritt sein, die spezifischen Sozialisations-, Spracherwerbs-, und Lebensbedingungen von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ernst zu nehmen und die lebensweltliche Diversität anzuerkennen (vgl. Rösch 2000: 38). Beispiele dazu werden im Kapitel 2.1.3. vorgestellt.

2.1.2. Institutionelle Diskriminierung

Die Institution Schule ist von zwei unterschiedlichen Dimensionen geprägt. Zum einen sind dies ihre Aufgaben, die im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag stehen, also der Vermittlung von Wissen und Werten. Zum andern ist dies jedoch ihre Funktion bei der gesellschaftlichen Differenzierung. Schule verteilt Qualifikationen und selektioniert gleichermaßen (vgl. Geier 2016: 436). Wie im vorangehenden Kapitel aufgezeigt wurde, dient Sprache hier als Differenzlinie und damit zur Legitimierung einer marginalisierenden Positionierung eines Subjekts (vgl. Dirim 2016: 320).

Bei einer Untersuchung von Walter (Walter 2007 zit. in Lütje-Klose 2009: 28) zum sprachlichen Förderbedarf von Kindern im Vorschulalter in Bayern fand sich ein Förderbedarf von 22,47% aller Kinder. Es zeigte sich, dass der sprachliche Entwicklungsstand ab dem 4. Lebensjahr stark vom Bildungsniveau der Eltern beeinflusst wird, dies gilt sowohl für ein- als auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist dieser Zusammenhang jedoch stärker ausgeprägt (vgl. Lütje-Klose 2009: 28).

Auch bei Studien der internationalen Schulvergleiche wie PISA zeigte sich, dass eine Abhängigkeit zwischen der Umgebung eines Kindes und seinen Chancen auf Bildungserfolg herrscht. Die Resultate dieser Untersuchungen waren für die

Fachwelt nicht überraschend, trugen jedoch dazu bei, dass sie endlich auch in der Öffentlichkeit diskutiert wurden (vgl. Gogolin 2005: 10).

Die hier beschriebene Bildungsbenachteiligung wird von Mechthild Gomolla in ihrem Artikel „Diskriminierung“ (2016) als *institutionelle Diskriminierung* (Gomolla 2016: 76) definiert.

Die institutionelle Diskriminierung bezeichnet zweierlei Aspekte, zum einen den dauerhaften und systematischen Charakter relativer Benachteiligung zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen, wie etwa einer niedrigen Beteiligungsquote von Angehörigen bestimmter Gruppen im Bildungssystem. Zum anderen zeigt sie auf, wie diese Benachteiligung von der Institution selbst hervorgerufen wird und welche Faktoren dabei wirksam werden. Anders als bei den übrigen Formen der Diskriminierung werden für die institutionelle Diskriminierung keine Vorurteile und Absichten vorausgesetzt, vielmehr sind es rechtliche und politische Rahmenbedingungen, organisatorische Strukturen, Programme, Normen, Regeln und Routinen sowie kollektive Wissensrepertoires, welche zu Diskriminierung führen (vgl. ebd.: 76f).

Schwierigkeiten entstehen beim Nachweis institutioneller Diskriminierung, da die Ursachen für mangelnden Bildungserfolg nicht oder nur selten in der Institution Schule selbst gesucht werden, sondern Kollektivmerkmalen der betroffenen Kindern und ihren Eltern zugerechnet werden (vgl. ebd.: 83). So wird zum Beispiel der sozio-ökonomische Status der Familie oder die zuhause gesprochene(n) Sprache(n) als Differenzlinie verwendet (Dirim 2016: 311f). Geier wirft dies der Institution Schule vor und klagt an, dass sie ein Ort ist, wo Diskurse geführt werden, die Dominanzverhältnisse produzieren und sie somit aktiv an der sozialen Ausschließung gewisser Gruppen und der Herstellung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsmerkmalen beteiligt ist (vgl. Geier 2016: 437).

Im Falle des Bildungssystems wirkt jedoch neben der Herstellung von Differenzlinien aufgrund von Sprache auch das sogenannte meritokratische Prinzip benachteiligend (vgl. ebd.: 438).

Bildung wird im europäischen Bildungssystem nach dem meritokratischen Prinzip verteilt, das heißt, kein Individuum wird per se vom schulischen Verteilmechanismus ausgeschlossen, sondern erst seine erbrachten oder nicht erbrachten Leistungen führen zu schulischer Selektion und Zuteilung. Im Vergleich zum früher vor-

herrschenden Bildungssystem nach der Ständeordnung könnte man annehmen, dass das meritokratische Prinzip ungleiche Bildungschancen ausgleicht. Kritische Untersuchungen haben hingegen gezeigt, dass dadurch eher soziale Ungleichheit reproduziert wird (vgl. ebd.: 438).

Thomas Geier erklärt das wie folgt: Die individualisierten Zuschreibungen von Kenntnissen und Fähigkeiten verschleiern bloß die wirklich wirksamen Merkmale. Diese sind der sozio-ökonomische Status der Familie und die natio-ethno-kulturelle Herkunft eines Kindes. Erbrachte, beziehungsweise nicht erbrachte Leistungen als Selektionskriterium zu benützen wirkt auf den ersten Blick legitim. Die Frage jedoch, wie diese Leistungen gemessen werden und was gemessen wird, stellt das gesamte System in Frage (vgl. ebd.: 437ff). Ein Kind mit einer kurzen Kontaktdauer zu Deutsch kann in dieser Zweitsprache schlicht nicht dieselben Leistungen erbringen wie ein Kind mit Deutsch als Erstsprache. Dass damit aber nicht Sprachkompetenz im allgemeinen, sondern nur das Vermögen dieses_dieser Schüler_innen, die legitime Sprache und das verlangte Register zu sprechen gemeint ist, wird oft nicht bedacht (vgl. Mercheril 2016: 17).

Es sind somit die institutionellen und strukturellen Bedingungen, welche die Ausschließung von Gruppen mit bestimmten Kollektivmerkmalen legitimieren und diese Strukturen wären veränderbar. Neue Schul- und Unterrichtskonzepte nehmen sich zunehmend diesem Misstand an. Sie sollen im Folgenden kurz präsentiert werden.

2.1.3 Institutionelle Rahmenbedingungen

Der Nachtrag des österreichischen Lehrplans für alle allgemein bildenden Schulen hat es sich in den 90er-Jahren zur Aufgabe gemacht, mit dem Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ der Diskriminierung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auf institutioneller Ebene entgegen zu wirken (vgl. Lehrplanbestimmungen Österreich für Deutsch als Zweitsprache 2017: 5). In ihm werden einige Diskurse aus dem vorangehenden Kapitel aufgegriffen, so zum Beispiel folgender Eintrag, welcher auf die Beurteilung der Sprachkompetenz verweist:

Bei der Einschätzung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler [mit Deutsch als Zweitsprache] ist zu berücksichtigen, dass diese nur einen kleinen Ausschnitt ihrer tatsächlichen Erfahrungs- und Erlebniswelt in der für sie fremden Sprache wiedergeben können (ebd.: 21).

Zudem wird auf die Wichtigkeit der Teilhabemöglichkeit an Diskursen verwiesen:

Der Zusammenhalt in der Klasse wird dadurch gefördert, dass alle Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigte Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Diskursgemeinschaft der Klasse ihre besonderen Fähigkeiten und Stärken, zum Beispiel ihre Mehrsprachigkeit, einbringen und dafür Anerkennung erfahren (ebd.: 50).

Und ein didaktischer Grundsatz geht explizit auf die Mehrsprachigkeitsförderung ein:

Wo es sich anbietet, soll der Bezug zur jeweiligen Muttersprache und Herkunftskultur des Kindes hergestellt werden (Vergleich von Sprachen und Kulturen). [...] Wenigstens gelegentlich sollte die Erarbeitung eines Themas in beiden Sprachen gleichzeitig erfolgen (ebd.: 15).

Durch die institutionelle Verankerung in den Lehrplanverordnungen wurden die Versuche und Konzepte einzelner Schulen und Einzelinitiativen von Lehrpersonen auf eine solide schulrechtliche Basis gestellt. Der monolinguale Habitus der Schule wird zunehmend vermischt mit Konzepten, welche den sprachlichen Reichtum und die Diversität der Schüler_innen fördern.

Nichtsdestotrotz bleibt offen, wie Lehrpersonen multilinguale Lern- und Lehrkontexte herstellen sollen. Das österreichische Bundesamt für Bildung, Wissenschaft und Forschung (MBWF) stellt auf derselben Internetseite, auf welcher auch die Lehrplanverordnung zu finden ist, entsprechende Unterrichtsimpulse und Kopiervorlagen⁵ zu Verfügung. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass anderssprachige Kinder als Repräsentant_innen ihrer Sprache und Kultur gelten und somit

⁵ Die entsprechenden Unterrichtsimpulse und Kopiervorlagen sind auf der Internetseite <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=262> (09.02.2018) des MBWF zu finden.

von außen eine Rolle zugeteilt bekommen, die sie nicht ausfüllen können beziehungsweise wollen. Um dies zu verhindern, ist eine Professionalisierung der Lehrpersonen im Bereich Mehrsprachigkeit- und Migrationspädagogik unumgänglich. Die Ausbildung sollte dabei jedoch nicht im Sinne der interkulturellen Pädagogik die Arbeit mit Schüler_innen mit Migrationshintergrund fokussieren, sondern vielmehr professionelles, reflexives Handeln und Wissen im Umgang mit Diversität und Machtkonstruktionen für alle Beteiligten bewirken (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015: 14).

In der Forschung und Unterrichtsentwicklung wurde die Dringlichkeit von multilingualen Lern- und Lehrkontexten ebenfalls erkannt und es werden laufend neue Konzepte und Methoden entwickelt. So entwarf zum Beispiel Basil Schader in seinem Buch „Sprachenvielfalt als Chance“ (2004) 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.

Die Konzeption der durchgängigen Sprachbildung des FörMig- Kompetenzzentrums der Universität Hamburg versucht dagegen nicht nur mehrsprachige Zugänge zu schaffen, sondern auch Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Elternhäusern zu fördern. Ziel ist dabei der kontinuierliche Aufbau schul- und bildungssprachlicher Fähigkeiten mit dem Bewusstsein, dass nicht eine allgemeine Sprachfähigkeit die Türen für Bildungserfolg öffnet, sondern eine spezifische Sprachfähigkeit mit besonderen Merkmalen dafür benötigt wird (FörMig- Kompetenzzentrum 2017: o.S.)⁶.

2.2. Zugänge der Literaturwissenschaften im Spannungsfeld der Migrationsgesellschaft

In der Schule kommen alle Faktoren einer Gesellschaft zusammen. Es entsteht ein Pool mit allen Zugehörigkeitsverhältnissen zu Gruppen nach sozio-ökonomischem Status und natio-ethno-kulturellem Hintergrund. Die Schule kann demnach als Spiegel der Migrationsgesellschaft gesehen werden.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurde, muss die Schule vermehrt auf diese gesellschaftliche Realität reagieren, um eine gleichberechtigte Beteiligung

⁶ Mehr Informationen dazu sind auf der Internetseite des FörMig-Kompetenzzentrums der Universität Hamburg zu finden: <https://www.foermig.uni-hamburg.de> und in Gogolin (2005).

aller am Bildungssystem zu gewährleisten. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn Mechanismen der institutionellen Diskriminierung aufgedeckt und vorherrschende Diskurse und Normvorstellungen umgedacht werden. Eine Möglichkeit dafür ist die Beschäftigung mit Literatur (vgl. Rösch 2011: 102).

2.2.1. Literature Awareness

Literatur bietet sich in mehrfacher Hinsicht für das Bewusstmachen und Auslösen migrationsgesellschaftlicher Diskurse an. Rösch betont sogar, dass Literatur die kritische Auseinandersetzung mit sozialen, ökonomischen, kulturellen und anderen Fragen der menschlichen Existenz geradezu provoziert (vgl. Rösch 2011: 102). Dazu führt sie den Begriff *Literature Awareness*, in Anlehnung an den Begriff *Language Awareness*⁷ ein, der einen bewussten Umgang mit Literatur(en) im migrationsgesellschaftlichen Kontext fassen soll (vgl. Rösch 2000: 45). Der Begriff *Literature Awareness* beziehungsweise *Literatur(en)bewusstheit* beschreibt das Wissen über, die Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Literatur, ihre Formen, Strukturen, Funktionen, Gebrauch und nicht zuletzt ihre Vermittlung (vgl. Rösch 2017a: 35). Um den Begriff weiter einzugrenzen beschreibt Rösch vier Spannungsfelder, in welchen sich Kinder- und Jugendliteratur im migrationsgesellschaftlichen Kontext bewegt:

Ein- versus Mehrsprachigkeit im Umgang mit und in der Literatur: Es sollen mehr- und fremdsprachige Texte in den Unterricht einbezogen werden, um Sprach- und Literaturvergleiche anzuregen. Texte, welche Sprachgrenzen überschreiten und den Umgang mit Sprache(n) thematisieren, sind besonders geeignet.

Universalismus versus Kulturalismus: Texte im Unterricht sollen kulturübergreifende Gemeinsamkeiten und gleichzeitig kulturspezifische Unterschiede thematisieren. Die Aufzeigung einer Kulturalisierung darf sich jedoch nie auf ein

⁷ *Language Awareness* ist ein didaktisches Konzept, durch welches der bewusste Umgang mit Sprache gefördert werden soll. Es soll zu einem sensibilisierten Umgang mit den Phänomenen und der sozialen Verknüpfung von Sprache(n) führen. Siehe dazu auch: (Eder 2016a), (Luchtenberg 2002), (Gnutzmann 1997), (Knapp-Potthoff 1997)

anwesendes Kind bzw. Kursteilnehmer beziehen, sondern immer nur auf den Text und seine Rezeption.

Vielfalt versus wechselseitige Abhängigkeit: Die literarischen Texte sollen Dominanzverhältnisse und Konflikte in der Migrationsgesellschaft ansprechen anstatt eine Multit-Kulti-Idylle aufrecht zu erhalten.

Interkulturelle Kommunikation durch versus in der Literatur: Aus der Literatur heraus soll ein Diskurs entstehen, indem dieser bereits auf der Textebene angesprochen wird (Rösch 2000.: 45).

Der bewusste Umgang mit Literatur in der Migrationsgesellschaft muss sich diesen Spannungsfeldern stellen und kann demnach zur Offenlegung und Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Diskursen führen. Diese müssen dabei nicht unbedingt Thema des Textes sein, sondern können auch aus ihm heraus entwickelt werden. Eine Möglichkeit dafür sind Methoden und Texte, welche einen mehrsprachigen Ansatz verfolgen oder interlinguale Bezüge im Text zugänglich machen (vgl. ebd.: 43).

Dabei sind nicht alle kinder- und jugendliterarischen Texte gleich geeignet. Rösch schlägt dazu eine Möglichkeit der Kategorisierung von Kinder- und Jugendliteratur vor, um diese aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive zu betrachten.

migrationsblinde KJL	Migrations- KJL
Begegnungs- KJL	dominanzkritische KJL
KJL der Vielfalt	

Abb. 1: Kategorien der Kinder- und Jugendliteratur aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive (Rösch 2017a: 42)

Die sich gegenüberstehenden Kategorien beschreiben jeweils ein Spannungsfeld, in welcher sich Kinder- und Jugendliteratur in der Migrationsgesellschaft bewegt. Die vertikale Richtung zeigt dagegen die Entwicklung auf, welche in das Konzept der *Literatur der Vielfalt* mündet.

Die *migrationsblinde* steht in der Grafik der *Migrations- Kinder- und Jugendliteratur* gegenüber. Während in der *migrationsblinden Kinder- und Jugendliteratur*

Migration als Thema völlig ausgeklammert wird, obwohl sie in der Lebensrealität der Kinder allgegenwärtig ist, so ist sie in der *Migrations- Kinder- und Jugendliteratur* das Hauptthema. Meist wird in diesen Texten das Leben in der Migrationsgesellschaft aus der Sicht eines_einer Protagonist_in mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung beschrieben. Die Thematisierung von Dominanzverhältnissen zum Beispiel am Gegenstand Sprache wird jedoch in dieser Kategorie ausgeklammert (vgl. Rösch 2017a: 42f).

In der Kategorie der *Begegnungs- Kinder- und Jugendliteratur* werden Geschichten über Freundschaft- und Liebesbeziehungen zwischen Personen verschiedener nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten erzählt. Die Gefahr besteht hier jedoch in der Kulturalisierung der Figuren. Dem steht die *dominanzkritische Kinder- und Jugendliteratur* gegenüber, welche gesellschaftliche und globale Dominanzverhältnisse bearbeitet und die Reflexion über Diskriminierung anregt (vgl. ebd.: 44f).

Die *Kinder- und Jugendliteratur der Vielfalt* beschreibt Literatur, welche in ihren Texten ohne kulturelle Zugehörigkeiten arbeitet und ein gleichberechtigtes Miteinander proklamiert (vgl. ebd.: 46).

Die von Rösch beschriebenen Spannungsfelder des *Literature Awareness* stützen sich stark auf die postkoloniale Literaturkritik, welche in derselben Weise ein Bewusstmachen gesellschaftlicher Diskurse fordert, jedoch zusätzlich dazu auch die diskursproduktive Funktion von Texten betont. Sie soll im Folgenden vertieft behandelt werden.

2.2.2. Postkoloniale Literaturkritik

Wie bereits Rösch im Konzept *Literature Awareness* beschrieben hat, kann Literatur als Medium zur gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit ihren vorherrschenden Diskursen bezeichnet werden. Sie verhält sich in unterschiedlicher Weise zu Wert- und Normvorstellungen, Denkmustern und Verhaltensweisen. Sie kann dies auf kritische Weise tun und ebendiese reflektieren oder sie reproduzieren und bejahen (vgl. Leskovec 2014: 123).

Diese Vorstellung knüpft an die postkoloniale Literaturkritik an, welcher ein Textbegriff zugrunde liegt, der besagt, dass ein Text nie neutral sein kann, sondern

immer Teil der Diskurse selbst ist. Literatur ist ein kulturell produktives Medium, das an der Aushandlung und Konstruktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse aktiv beteiligt ist. Dieser Textbegriff gründet auf einem Diskursverständnis nach Foucault⁸, welches an dieser Stelle kurz erläutert werden soll.

In Diskurse fließt Wissen über einen Gegenstand, wobei der Gegenstand eines Diskurses gleichzeitig auch aus ihm heraus entsteht. Diskurse sind somit doppelt produktiv. Einerseits entstehen sie in bestimmten Machtverhältnissen und andererseits produzieren sie Machtverhältnisse (vgl. Mercheril 2016: 10f). Ein Beispiel soll dies veranschaulichen: Werden Diskurse in der Migrationsgesellschaft über die „Anderen“ geführt, also über jene, über die „etwas gewusst wird“, so werden dadurch Machtverhältnisse produziert. Den „Anderen“ werden Merkmale zugewiesen, die sie zu dem machen, als das sie von den „Nicht-Anderen“ gesehen werden wollen. Dieses diskursive Wissen schafft in seiner Wiederholung soziale Realität, die zur Folge hat, dass Handlungen ermöglicht oder aber verhindert werden (vgl. ebd.: 10f). Nadine Rose (2016) beschreibt allerdings in Anlehnung an Judith Butler, dass erst die Wiederholung eines Diskurses die Wirksamkeit des Wissens über die „Anderen“ sichert und so zu einer Norm werden kann. Wie jede Wiederholung ist jedoch auch diese geprägt durch Ungenauigkeit, welche gleichzeitig sowohl die Reproduktion des Vorherigen als auch die Möglichkeit zur Veränderung in sich trägt (vgl. Rose 2016: 330f).

An dieser Stelle setzt die postkoloniale Literaturkritik an. Birgit Neumann (2010) formuliert diesbezüglich zwei Grundfragen, die bei der Beschäftigung mit der postkolonialen Literaturkritik beachtet werden müssen:

Wie werden kulturelle Differenzen und stereotypisierende Deutungsmuster kultureller Alterität⁹ in Literaturen erzeugt?

Und welche Strategien nutzen postkoloniale Literaturen, um sich kritisch mit dem Kolonialerbe auseinanderzusetzen und den stigmatisierenden Fremdwahr-

⁸ Zu einer vertieften Auseinandersetzung siehe auch: Foucault (2005), (Bublitz 2003) und (Kerner 2010: 67ff)

⁹ Kulturelle Alterität ist als die Idee von einem realen oder auch bloß imaginierten Anderen zu verstehen, die durch eine permanente Grenzziehungen in einem Spektrum fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte immer wieder aufs Neue hervorgebracht wird. (Neumann 2010: 273)

nehmungen eigenständige Identitätskonzepte entgegenzusetzen? (Neumann 2010: 272)

Die postkoloniale Literatur will alte Traditionslinien überwinden und alternative Angebote den kolonialen Diskursen entgegenstellen. Die Auseinandersetzung mit *binären Denkmodellen* (Göttsche 2006: 560) von „Eigenem“ und „Fremden“ beziehungsweise „Wir“ oder eben „Nicht- Wir“ (vgl. Dirim 2016: 312f) haben dabei das wesentliche Ziel, die Stereotype, Kollektivsymbole, Wissens- und Argumentationsfiguren, also die Elemente des *Othering*¹⁰ zu ermitteln und diese kritisch zu hinterfragen, denn mit ihnen sind stets neokolonialistische Denkmuster, Marginalisierung und Fremdzuschreibung verbunden (vgl. Neumann 2010: 271).

Dabei steht Literatur im Fokus, in welcher sich Autor_innen aus den ehemaligen Kolonien der Aufgabe annehmen, Interpreten und Konstrukteure postkolonialer Geschichten zu werden und anhand der fiktionalen Protagonist_innen neue Deutungsmuster den kolonialen Diskursen entgegen zu stellen (vgl. Gymnich 2006: 71). Wie Göttsche betont, können jedoch durchaus auch ausgewählte Literaturen von europäischen Autor_innen unter der Perspektive des Postkolonialismus analysiert werden. Sie werden zwar nicht unmittelbar als postkolonial bezeichnet, zeigen jedoch durch ihre inhaltliche Nähe in der Thematisierung von Alternitätserfahrungen durchaus Parallelen auf (vgl. Göttsche 2006: 574). Auch sie wenden Darstellungs- und Erzählverfahren an, welche das Ziel haben, machtproduktive Strukturen in migrationsgesellschaftlichen Diskursen offen zu legen und damit zu einer Veränderung der Diskurse beizutragen. Dem liegt das sogenannten *Writing-Back-Paradigma* zugrunde, welches sich in erster Linie gegen die Verbreitung einer Vorstellung vom kolonialisierten „Anderen“ durch europäische Texte richtet (vgl. Gymnich 2006: 71).

Die ursprünglich von Salman Rushdie geprägte Denkfigur des Writing Back wurde 1989 durch die einflussreiche Studie „The Empire Writes Back“ von Bill Ashcroft et. al. (2004) im postkolonialen wissenschaftlichen Diskurs verankert und hat sich als eines der Kernkonzepte der postkolonialen Literaturwissenschaft etabliert. Dabei wird einerseits mit der Strategie des umdeutenden *Rereading* gearbeitet, welche

¹⁰ *Othering* bezeichnet den Vorgang, eine Gruppe als „Andere“ zu definieren. Dabei werden ihnen Eigenschaften unterstellt, die sie vom majoritären „Wir“ abgrenzen (vgl. Rösch 2017b: 125).

(post)koloniale Texte neu interpretiert und dabei hierarchische und marginalisierende Konstruktionen offenlegt und dem Verbreiten eines Wissens über den „Anderen“ entgegenwirken will, andererseits arbeitet das Paradigma mit dem neuschaffenden *Rewriting*. Dabei entstehen neue Texte, welche zwar Bezug auf (post)koloniale Diskurse nehmen, diese jedoch neu inszenieren und umschreiben. Die entstehenden Texte sind damit ein Instrument, um aus der Sprachlosigkeit auszubrechen und das Recht auf Repräsentation der eigenen Situation einzufordern und sich die Diskurse aktiv anzueignen. Sie stehen der kolonialen Traditionslinie gegenüber, welche vom Verbreiten von Wissen über die Kolonisierten durch die Kolonialmacht lange Zeit geprägt war (vgl. Ashcroft 2004: 37f , Gymnich 2006: 72).

Ein Text kann dabei jedoch nicht für sich alleine stehen gelassen und aus sich selbst heraus gedeutet werden. Vielmehr wird er in seinem Kontext, dem Zusammenspiel mit anderen Texten und in seinen diskursiven Zusammenhängen betrachtet (vgl. Hallet 2010: 296). Die hier angesprochene Intertextualität ist die entscheidende Methode bei der kontextorientierten Analyse postkolonialer Texte. Dabei wird Intertextualität nicht nur in seiner konventionellen Form, das heißt als direkte intertextuelle Bezugnahme auf einen Text verstanden, sondern auch in einem weiteren Sinne gedacht. Das Aufgreifen eines thematischen, inhaltlichen oder sprachlichen Elements in einem Text aus einem literarischen oder auch nicht-literarischen Diskurs wird ebenfalls als intertextuell verstanden (vgl. ebd.: 296f).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Desiderat postkolonialer Literatur darin besteht, Diskurse und Traditionslinien in einem ersten Schritt sichtbar zu machen und sie zu reflektieren, um daraus schlussendlich Texte entstehen zu lassen, welche dieselben Diskurse neu (be)schreiben (vgl. Gymnich 2006: 71f).

Als Abschluss dieses Teiles der vorliegenden Masterarbeit sollen zusammenfassend nochmals die dominanten Diskurse und Konzepte benannt und kurz definiert werden. Sie dienen des Weiteren im methodischen Teil als Grundlage zur Erarbeitung der Beurteilungskriterien mehrsprachiger Kinder- und Jugendtexte.

Die zwei zentralen Diskurse setzen sich auf der einen Seite mit dem Verständnis von Kultur auseinander und diskutieren einen Kulturbegriff, welcher auf die postkoloniale Migrationsgesellschaft anwendbar ist. Auf der anderen Seite steht das

Individuum, welches sich in den unterschiedlichen Machtverhältnissen dieser Gesellschaft positionieren soll.

- 1) Kulturalisierung versus kulturelle Hybridität: Kulturen sind dynamisch, heterogen und interaktiv, das heißt, es existieren Mischformen des individuellen Seins und verschiedene Lebensformen innerhalb eines Kollektivs. Dies steht einer Vorstellung von Kultur als einer in sich homogenen, von anderen Kulturen klar zu unterscheidenden Einheit gegenüber (vgl. Rösch 2017b: 123f und Blioumi 2002: 31).
- 2) Subjektivierung versus verschiedene Subjektpositionen/Zugehörigkeitsverhältnisse: Subjektivierung beschreibt den Prozess, wie Individuen in sozialen Interaktionen zu Subjekten gemacht werden. Nach Foucault¹¹ ist Subjektivierung immer durch asymmetrische Machtverhältnisse gekennzeichnet. Es wirkt dabei eine Macht, die über jene ausgeübt wird, über die etwas gewusst wird und denen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Foucault 2005: 255ff, Mercheril 2016: 11, Rose 2016: 326ff). Demgegenüber steht der subjektivierungskritische Ansatz, welcher einen sozialen Umgang fordert, der verschiedene Subjektpositionen ermöglicht und auf Diskursmuster verzichtet, die hierarchisierend und festschreibend wirken (vgl. Dirim/Eder/Springsits 2014: 134).

In der Literaturanalyse nach dem Vorbild der postkolonialen Literaturkritik werden diese Diskurse in den Konzepten *Otherring*, *Zentrum und Peripherie*, und *Dritter Ort* aufgenommen und analysiert (vgl. Eder 2015a: 145). Auch sie sollen kurz beschrieben werden:

Otherring: *Otherring* bezeichnet den Vorgang, eine Gruppe als „Andere“ aufgrund von Merkmalen zu determinieren. Um die „Anderen“ konstruieren zu können, braucht es immer ein binäres Gegenstück, das „Wir“, welches eine vermeintliche Norm beziehungsweise die Vorstellung davon repräsentiert (vgl. ebd.: 150). Die

¹¹ Michel Foucault gilt als der Begründer der Diskurstheorie und weist auf die (subjekt-)produktive Wirksamkeit von Diskursen hin (vgl. Foucault 2005: 240- 263). Genauer zu Foucaults Diskurstheorie im Kapitel 2.2.2.

Differenzmerkmale können von Geschlechts- bis hin zu ethnischer Zugehörigkeit führen. Für diese Arbeit ist vor allem die Konstruktion kultureller Differenz über Sprache von Interesse.

Zentrum und Peripherie: Die machtvolle Anordnung von Räumen ist eines der wichtigsten Merkmale imperialistischen Handelns. Durch die Gegenüberstellung von *Zentrum und Peripherie* können Raum- und Machtkonstruktionen in der Literatur sichtbar gemacht werden. Peripherie wird dabei in Beziehung mit Randständigkeit gesetzt, wohingegen das Zentrum mit Assoziationen zu Macht, Wohlstand und dem Erstrebenswerten belegt ist. Die postkoloniale Literaturkritik versucht durch die Strategie des *Rewriting* die Peripherie im Zentrum zu platzieren und so Hierarchisierung zu dekonstruieren und die Grenzen der Orte zu vermischen (vgl. ebd.: 149).

Dritter Raum: Das Konzept des *Dritten Raumes* (*Third Space*) wurde von Homi Bhabhas (2000) begründet und beschreibt einen fiktiven Raum, in dem Menschen und Kulturen aufeinander treffen. Er ist weder im Zentrum noch in der Peripherie angesiedelt, sondern vielmehr im Dazwischen. Er kann daher als Ort gesehen werden, wo Bedeutungen und Inhalte jenseits binärer Denkmodelle von „Wir“ und den „Anderen“ diskutiert werden können.

*[Er stellt ein] Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen [dar].
[...] Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen
eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz
für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt
(Bhabhas 2000: 5)*

Der Dritte Raum kann somit als exterritorialer Fiktionsraum gesehen werden, wo individuelle Identität und dynamische Kulturbegriffe entstehen können.

2.3. Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur

Wie in den vorangehenden Kapiteln aufgezeigt wurde, eignet sich Literatur dazu, migrationsgesellschaftliche Diskurse sichtbar zu machen und diese nach den Methoden der postkolonialen Literaturkritik umzudeuten und umzuschreiben. Die erwähnten Grundfragen von Birgit Neumann im Kapitel 2.2.2. geben einen ersten Hinweis darauf, wie eine postkoloniale Leseart aussehen kann. Neumann fokussiert dabei die Methoden, wie in einem Text kulturelle Differenzen erzeugt werden und inwiefern diesen alternative Konzepte entgegengesetzt werden können (vgl. Neumann 2010: 272).

Im weiteren Verlauf soll ergänzend dazu herausgearbeitet werden, welche Art von Literatur am ehesten für dieses Vorhaben in Betracht gezogen werden kann.

Meist wird Literatur in deutschsprachigen Ländern, wie in der monolingualen Tradition üblich, in der Mehrheitssprache Deutsch gelesen und bearbeitet. Es existieren aber immer mehr Kinder- und Jugendbücher, die einen mehrsprachigen Ansatz verfolgen. Daher wird an dieser Stelle eine Hypothese aufgestellt, welche im Folgenden diskutiert werden soll: Mehrsprachige Literatur, und für den schulischen Kontext dieser Arbeit im speziellen die mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur, eignet sich am besten, um migrationsgesellschaftliche Diskurse sichtbar zu machen und sie umzuschreiben. Die These stützt sich darauf, dass aus mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur durch die Verwendung der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ebendiese Diskurse explizit im Text angesprochen oder implizit aus denen im Text verwendeten Sprachen abgeleitet werden können.

In einem ersten Teil sollen die Formen von mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur aufgezeigt werden, um dann im zweiten Teil auf deren Funktionen genauer eingehen zu können.

2.3.1. Formen mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur

Reagiert literarisches Schreiben auf die mehrsprachige Migrationsgesellschaft, manifestiert sich dies in der Thematisierung von Inhalten rund um das Thema Migration und Mehrsprachigkeit in den Texten, aber auch in Form von Mehrsprachigkeit im Text selbst. Ulrike Eder unterscheidet in ihrem Buch

„Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte“ (2009) zwei verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit in Texten. Diese sind zum einen die parallele und zum anderen die mischsprachige Mehrsprachigkeit. In ihrem Artikel „Mehrsprachigkeit interpretieren. Eine exemplarische Literaturanalyse des Bilderbuchs `Die letzten Riesen` von François Place“ (2014b) fügt sie diesen zwei weitere Kategorien hinzu: *Bilderbücher ohne Text* und *Mehrsprachigkeit durch Adaption*.

Die vier Kategorien nach Eder sollen im Folgenden kurz beschrieben werden:

Die *parallele Mehrsprachigkeit* bezeichnet einen literarischen Text, welcher parallel abgedruckt in verschiedenen Sprachen existiert. Der einzelne Text ist für sich gesehen monolingual, steht jedoch durch die räumliche Nähe in einer Beziehung zum Text in einer anderen Sprache. Durch diese Interaktion der an sich monolingualen Texte, so die Annahme von Eder, bildet sich ein neuer, eben mehrsprachiger Text (vgl. Eder 2009: 15f).

Erstlesetexte sind dabei meist in Sinneinheiten einander gegenübergestellt, was einen leichten Vergleich der Sprachen ermöglicht, zum Beispiel im Rahmen des *Language Awareness* Unterrichtskonzeptes (vgl. Eder 2014a: 102). Die räumliche Anordnung der Sprachen auf den Buchseiten ist jedoch nicht nur in diesem Falle spannend, sondern kann auch Grundlage für weitere Diskussionen bieten. So kann zum Beispiel die unterschiedliche Leserichtung von Deutsch und Arabisch betont werden, indem auf dem Deckblatt der Titel auf Deutsch steht und auf dem Buchrücken auf Arabisch oder die rechte oder linke Buchseite für je eine Sprache vorgesehen wird. Zudem kann durch die Platzierung von Textelementen auch ein Dominanzverhältnis erzeugt, respektiv dekonstruiert werden (vgl. ebd.: 151f).

Die Schöpfung von Paralleltexten kann zeitgleich geschehen oder indem ein ursprünglich einsprachiger Text nachträglich in weitere Sprachen übersetzt wird (vgl. Eder 2009: 15f). Die zweite Form ist häufiger und meist werden dazu professionelle Übersetzer beigezogen (vgl. Eder 2014a: 102). Manchmal werden die Parallelltexte jedoch auch von dem_der gleichen Autor_in verfasst, wenn dieser_diese beide Sprachen beherrscht. In diesem Falle wird der entstandene Text nach Eder als Parallelschöpfung bezeichnet (vgl. Eder 2009: 16f).

Ein Problem bei der Arbeit mit parallelsprachigen Texten kann sein, dass eine der Sprachen von dem_der Leser_in ignoriert wird, da eine Sprache für das Verständnis

des Textes ausreicht. An dieser Stelle muss die Lehrperson eingreifen und durch geeignete Maßnahmen die Aufmerksamkeit und das Interesse lenken (vgl. Eder 2014a: 106).

Des Weiteren gibt es die Formen von *Mischsprachigkeit* in der Kinder- und Jugendliteratur. Rösch benutzt synonym dazu den Begriff *integrierte Mehrsprachigkeit* (Rösch 2013: 157) und Eder zudem auch die Begriffe *interlingualer Text*, *Mischtext* oder *Sprachmischung* (Eder 2014b: 4).

Hierbei wechseln sich zwei oder mehr Sprachen innerhalb eines Textes ab, so dass einzelne Textelemente in verschiedenen Sprachen verfasst sind (vgl. Eder 2009: 22ff).

Anders als bei parallelsprachigen Texten können Textteile in anderen, dem_der Leser_in eventuell auch unbekannte Sprachen nicht übergangen werden. Er_Sie wird direkt mit den Sprachmischungen und allfälligem Nichtverstehen konfrontiert. In der Kinderliteratur wird daher meist eine Variation von Mischsprachigkeit verwendet, in welcher nur einzelne Wörter oder Wendungen in anderen Sprachen sind und der Text ansonsten einsprachig ist. Dies hat den Vorteil, dass Kinder, welche die anderen verwendeten Sprachen nicht verstehen, trotzdem dem Inhalt des Textes folgen können. Es gibt aber durchaus die mischsprachige Variante, bei welcher keine der Sprachen den Text dominiert. Dies ist jedoch eher bei Texten für fortgeschrittene Leser_innen der Fall (vgl. Eder 2014a: 108ff).

Bilderbücher ohne Text können nach Eder je nachdem, wie sie eingesetzt werden, auch als mehrsprachig gelten. Indem Rezipient_innen dazu aufgefordert werden die Geschichte in ihren Erst-, Zweit- oder auch Fremdsprachen nachzuerzählen, wird aus dem Bildtext, welcher an sich keine konkrete Sprache vorgibt, ein mehrsprachiger Text (vgl. Eder 2014b: 5).

Die vierte Kategorie nach Eder, die Form der *Mehrsprachigkeit durch Adaption* zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass sie erst im Nachhinein zum ursprünglichen Text hinzugefügt wurde. Die Adaption verfolgt meist ein didaktisches Ziel und wird gezielt für einen bestimmten Sprachlernkontext erstellt, um den Lernenden einen Text zugänglich zu machen. Die Elemente sind paratextuell und können zum Beispiel Hilfen zum Wortschatz oder landeskundliche Ergänzungen sein (vgl. ebd.: 6).

2.3.2. Funktionen mehrsprachiger Kinder und Jugendliteratur

Nach den Formen der Mehrsprachigkeit in Texten sollen nun deren Funktionen genauer betrachtet werden.

Der Terminus „Funktionen“ unterstreicht in diesem Zusammenhang die Vorannahme, dass literarische Texte nicht nur in einen Kontext eingebunden sind, der sie beeinflusst, sondern dass Literatur die dafür relevanten Diskurse zugleich auch mitgestaltet (Eder 2014a: 114). Eder schließt sich damit dem der postkolonialen Literaturkritik zugrunde liegenden Textbegriff an, welcher sich ferner auf den Diskursbegriff nach Foucault¹² stützt.

Die Funktionen von Mehrsprachigkeit in Texten können drei Diskursbereichen zugeordnet werden:

Dem formal-ästhetischen, dem (sprachen)didaktischen und dem (sprachen)-politischen Diskursbereich (vgl. ebd.: 114). Die drei Bereiche können jedoch nicht losgelöst voneinander betrachtet werden und müssen stets in ihrer gegenseitigen Bezugnahme analysiert werden. Nur so können die besonderen Charakteristika eines mehrsprachigen Textes verstanden und nachvollzogen werden (vgl. Eder 2015a: 144).

Die Grundlage für die Benennung der formal-ästhetischen Funktion von Mehrsprachigkeit ist die Analyse der mehrsprachigen Textelemente. Dabei wird das Augenmerk speziell auf die, durch die Mehrsprachigkeit entstehenden, ästhetischen Gestaltungsprinzipien und Regularitäten im Text gelenkt (vgl. Eder 2015a: 145f).

Die (sprachen)didaktische Dimension stützt sich auf die Annahme, dass vielfach bei der Produktion mehrsprachiger Texte eine (sprachen)didaktische Intention der Autor_innen mitschwingt (vgl. Eder 2015a: 145). Diese können in einer Textanalyse hervorgehoben und für den Unterricht herausgearbeitet werden.

Im Folgenden wird vertieft auf die (sprachen)politische Dimension eingegangen, um eine erneute Verbindung zum Kontext der Kinder- und Jugendliteratur in der Migrationsgesellschaft herzustellen und auf die These einzugehen, inwiefern mehrsprachige Literatur eine kritische Auseinandersetzung mit Diskursen der Migrationsgesellschaft herstellen kann.

¹² Mehr Informationen dazu im Kapitel 2.2.2.

Der (sprachen)politische Diskursbereich mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur beleuchtet gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskurse, indem sie Thema des Textes sind oder indem sie durch die Verwendung mehrerer Sprachen implizit daraus abgeleitet werden können (vgl. Eder 2009: 36). Der Blick wird dazu auf die kritische Auseinandersetzung mit Sprachverhältnissen gelenkt und es wird untersucht, welche Machtverhältnisse durch die Machart des Textes und/oder die Verwendung verschiedener Sprachen entstehen (vgl. Dirim/Eder/Springsits 2014: 137). Der Text muss dazu, basierend auf der kontextorientierten Textanalyse der postkolonialen Literaturkritik, in seinen historischen, politischen und diskursiven Zusammenhängen betrachtet werden (vgl. Rösch 2000: 167, Eder 2015a: 145).

Mehrsprachige Texte bieten allen Lernenden zudem die Gelegenheit, individuelle Spracherfahrungen einzubringen und Hierarchien im Klassenzimmer aufgrund von Sprache zu relativieren. So können Lernende in die Rolle der Lehrenden schlüpfen. Dies führt neben der Auflockerung bestehender Hierarchien zudem zu einer Aufwertung der im Unterricht verwendeten und thematisierten Sprachen (vgl. Dirim/Eder/Springsits 2014: 134f). Schüler_innen sollten dabei jedoch nie in die Rolle der Repräsentantin beziehungsweise des Repräsentanten für „ihre“ Sprache und Kultur gedrängt werden¹³, da dies im Sinne einer unfreiwilligen Kulturalisierung und Subjektivierung stehen würde. Vielmehr soll jede_r Schüler_in seine eigene Expert_innenrolle bestimmen und an jenen Diskursen teilhaben, die er oder sie für sich als relevant empfindet (vgl. ebd.: 135f).

Oftmals drücken mehrsprachige Texte die in der Lebenswelt vorhandenen Konflikte zwischen den Sprachen aus. Sie verweisen damit auf die Mehrsprachigkeit als lebensweltliche Realität mit allen Diskursen, die damit einhergehen (vgl. Eder 2009: 35).

Wintersteiner weist jedoch darauf hin, dass das Vorhandensein mehrerer Sprachen nicht per se eine Überwindung von Machtbeziehungen darstellt. Es bedarf der Offenlegung und Reflexion der Strukturen, um eine Veränderungen herbeizuführen (vgl. Wintersteiner 2006: 77ff zit. in Eder 2009: 35).

Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur kann somit verschiedene Funktionen einnehmen. Durch sie wird die Normalitätsvorstellung von einer mehrsprachigen Gesellschaft gefördert und Sprecher_innen verschiedener Sprachen kommen zu

¹³ Mehr Informationen dazu im Kapitel 2.1.3.

Wort, wodurch auch minoritäre Sprachen gestärkt werden können (vgl. Eder 2009: 36). Dies können einerseits die Protagonist_innen der Bücher sein, denen durch den Text eine Stimme gegeben wird, andererseits aber auch die Rezipient_innen, welchen durch die Mehrsprachigkeit ein Text zugänglich gemacht wird. Somit wird auf multiple Weise die aktive Mitwirkung anderssprachiger Protagonist_innen und Rezipient_innen an den Diskursen ermöglicht, was zu einer Neudeutung und Umschreibung ebendieser führen kann.

3. Methodisches Vorgehen

Im methodischen Teil dieser Arbeit soll an mehrsprachigen Kinder- und Jugendtexte eine literaturwissenschaftliche Textanalyse durchgeführt werden. Grundlage dafür sind erarbeitete Kriterien, welche aus den Diskursen des Theorieteils abgeleitet werden.

3.1. Methoden literaturwissenschaftlicher Textanalyse

Nora Nünning und Ansgar Nünning beschreiben in ihrem Buch „Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse“ (2010), wie umstritten die Definition literaturwissenschaftlicher Methoden ist. Sie weisen darauf hin, dass es weder „die“ literaturwissenschaftliche Methode gibt noch „die“ Literaturwissenschaft. Vielmehr müssen die Begriffe immer im Plural verwendet werden (vgl. Nünning/Nünning 2010: 16).

Nichtsdestotrotz schlagen Nünning und Nünning zu einer besseren Orientierung eine grobe Einteilung der literaturwissenschaftlichen Methoden in drei Teilbereiche vor (vgl. ebd.: 16):

- Literaturtheorie
- Textanalyse, beziehungsweise Interpretation literarischer Texte
- Literaturgeschichte

Die Einteilung wird durch die verschiedenen Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen der Teilbereiche begründet, welche jeweils anderer Fragestellungen und Methoden bedürfen. Der Methodenpluralismus in den Literaturwissenschaften stammt daher nicht aus der Vielfalt der zu behandelnden Gegenstände, sondern aus den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Zielen (vgl. ebd.: 16f). So könnte zum Beispiel ein Erkenntnisinteresse im Bereich der Literaturtheorie eine rezeptions-ästhetische Untersuchung von Erstlesetexten zum Ziel haben oder in der Literaturgeschichte eine Untersuchung von Erstlesetexten des 18. Jahrhunderts. Die vorliegende Arbeit ist jedoch im Bereich der Textanalyse angesiedelt, was im Folgenden noch genauer erläutert werden soll.

Die literaturwissenschaftlichen Methoden können des Weiteren in textzentrierte oder kontextorientierte Ansätze differenziert werden. Textzentrierte Ansätze widmen sich vermehrt Fragestellungen, die sich auf die Analyse thematischer, formaler oder sprachlicher Merkmale beziehen. Dem gegenüber werden kontextorientierte Ansätze dahingehend unterschieden, auf welcher Bezugsebene das Erkenntnisinteresse liegt. Dieses kann einem autorbezogenen oder einem leserbezogenen Ansatz folgen oder andere Texte, beziehungsweise die historische Wirklichkeit als Bezugsfeld ansehen (vgl. ebd.: 18). Die historische Wirklichkeit als Bezugsfeld der Textanalyse zu bestimmen, meint eine Analyse des Textes basierend auf seinen historischen und politischen Hintergründen. Dabei wird von der Vorstellung ausgegangen, dass Literatur soziale und gesellschaftliche Realität aufgreift und Teil des Diskurses ist (vgl. Nünning/Nünning 2010: 20).

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der Analyse mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur, wobei der Frage nachgegangen wird, inwiefern diese migrationsgesellschaftliche Diskurse aufnimmt und reflektiert. Ausgehend von einem Textbegriff, der besagt, dass die Literatur im Bezug zur sozialen und gesellschaftlichen Realität steht, spielt der Kontext der Migrationsgesellschaft sowie die damit einhergehenden historischen und politischen Rahmenbedingen eine entscheidende Rolle bei der geplanten Analyse. Es wird demnach eine kontextorientierte Textanalyse mit der historischen Wirklichkeit als Bezugsfeld durchgeführt, ohne dabei jedoch den eigentlichen Text aus den Augen zu verlieren. Er dient bei der Analyse als Fundus, auf welchem die Diskurse sichtbar gemacht werden, beziehungsweise aus dem Diskurse abgeleitet werden können.

3.2. Forschungsdesign

3.2.1. Beschreibung des Forschungsprozesses

Da das eingangs beschriebene Erkenntnisinteresse mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur in migrationsgesellschaftlichen Diskursen fokussiert, fiel die Methodenwahl auf eine kontextorientierte Textanalyse mit der historischen Wirklichkeit als Bezugsfeld. Im Zuge dessen soll ein Kriterienkatalog erstellt werden, welcher die Interpretation wissenschaftlich fundiert und sich so von einem bloß intuitiven Interpretieren abgrenzt (vgl. Nünning/Nünning 2010: 19).

Der Forschungsprozess lässt sich in vier Phasen gliedern, die als Aufarbeitungsphase der Theorie, Kriterienbildung und Textauswahl, Textanalyse sowie Fazit betitelt werden können.

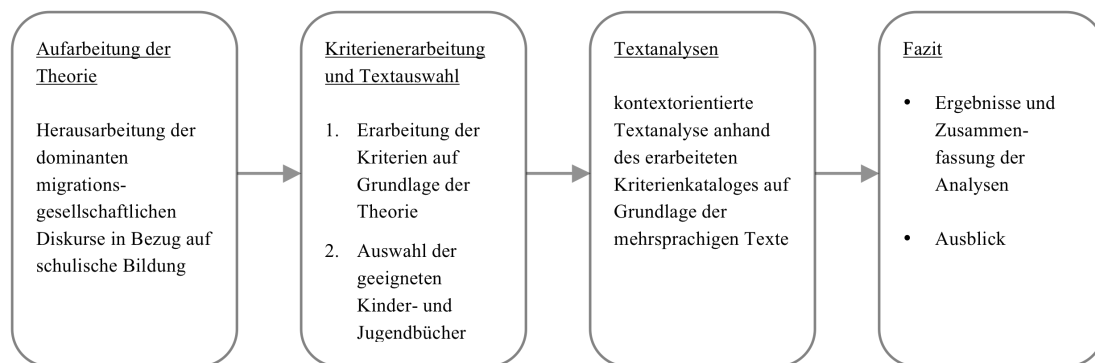


Abb. 2: Grafik Forschungsprozess

Die einzelnen Phasen sollen kurz erläutert werden:

A) Aufarbeitungsphase der Theorie: In der Aufarbeitungsphase werden die vorherrschenden Diskurse im Bereich Sprache(n) im schulischen Bildungskontext der Migrationsgesellschaft benannt und in Bezug zur postkolonialen Literaturkritik gesetzt. Ferner wird die mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Untersuchungsgegenstand definiert und auf ihre (sprachen)politischen Funktionen hin untersucht.

Aus der aufgearbeiteten Theorie sollen schlussendlich Kriterien abgeleitet werden, die eine fundierte Beurteilung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur möglich machen.

B) Kriterienbildung und Textauswahl: In dieser Phase werden in einem ersten Schritt die interpretativen Werkzeuge fixiert, das heißt, der Kriterienkatalog wird erarbeitet. Der Kriterienkatalog soll die Interpretation der zu beurteilenden Texte auf eine wissenschaftliche Ebene bringen und von einer allfälligen Beliebigkeit befreien. Dazu werden die vorherrschenden Diskurse aus der Theorie herausgearbeitet und in Kriterien umformuliert. Die postkoloniale Literaturkritik bildet dabei die theoretische Grundlage. Die Kriterien werden zu einer besseren Übersicht drei Kategorien zugeteilt: Kriterien der Personalebene, der Sozialebene und der Methodenebene.

In einem zweiten Schritt wird die Textauswahl getroffen: Wie im Kapitel 2.3.3. ausführlich beschrieben wurde, eignet sich mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur dank ihrer (sprachen)politischen Funktion ausgezeichnet, um migrationsgesellschaftliche Diskurse sichtbar und reflektierbar zu machen. Jedoch sind weitaus nicht alle Texte dazu geeignet und die Qualität lässt bei vielen zu wünschen übrig. Die Auswahlkriterien und die schlussendlich gewählten Texte werden daher in dieser Phase näher beschrieben.

C) Textanalysen: Der dritte, große Teil der vorliegenden Arbeit beinhaltet die Analyse der ausgewählten mehrsprachigen Kinder- und Jugendbücher. Anhand des erarbeiteten Kriterienkataloges werden die Bücher unter diesem Punkt detailliert analysiert.

D) Fazit: In der letzten Phase werden die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert. Anschließend sollen offene gebliebene Fragen einen Ausblick auf weitere mögliche Forschungsarbeiten erlauben.

3.2.2. Wissenschaftliche Qualitätssicherung mittels Kriterienkatalog

Anders als in der Literaturtheorie und der Literaturgeschichte basiert die Textanalyse auf der Interpretation eines literarischen Textes, was gemessen am Gütekriterium der Objektivität des wissenschaftlichen Arbeitens nicht unbedenklich ist. In der Literaturwissenschaft grenzt sich daher ein intuitives Verstehen eines Textes von einer literaturwissenschaftlichen Interpretation dahingehend ab, dass sie methodisch herbeigeführt wurde (vgl. Nünning/Nünning 2010: 19).

Beim kontextorientierten Ansatz wird dazu die Methode der Intertextualität wirksam (vgl. ebd.: 20f). Es soll an dieser Stelle nochmals betont werden, dass Intertextualität hier in einer erweiterten Form verstanden wird. Das heißt einerseits als direkte intertextuelle Bezugnahme auf einen anderen Text, aber auch in der Bezugnahme auf ein thematisches, inhaltliches oder sprachliches Element eines literarischen oder auch nicht-literarischen Diskurses (vgl. Hallet 2010: 296f).

In dieser Arbeit sollen nun die im Theorieteil herausgearbeiteten Diskurse der intertextuellen Bezugnahme zur Beurteilung der mehrsprachigen Kinder- und Jugendbücher dienen. Um die Interpretation der Texte jedoch auf eine

literaturwissenschaftliche Ebene zu bringen, müssen die Diskurse sprachlich fixiert und als interpretative Werkzeuge festgelegt werden. Wie dies bei einigen Artikeln im Fachbereich beobachtet wurde, ist die Formulierung von Kriterien ein geeignetes Instrument dazu. Einige Beispiele, die Einfluss auf die Bildung des in dieser Arbeit verwendeten Kriterienkataloges hatten, sollen kurz vorgestellt werden:

- Der Kriterienkatalog von Heidi Rösch (2006) in ihrem Artikel „Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?“ wirkte an dieser Stelle als einflussreichstes Vorbild bei der Auswahl an dominanten Diskursen. Ihre „Kriterien zur Literatúrauswahl“ (Rösch 2011: 107) waren zudem bei der Strukturierung des Kriterienkataloges ausschlaggebend.
- Inhaltliches Vorbild in Bezug zur postkolonialen Literaturkritik war der Text von Ulrike Eder (2015) „`Alles gut` für den DaZ- und Deutschunterricht“ mit seiner exemplarischen Literaturanalyse. Ebenso hat er die Herausarbeitung der Funktionsbereiche von Mehrsprachigkeit in Kinder- und Jugendliteratur unterstützt.
- Die Leitfragen von Rösch zu einer (post-)migrantischen Leseart aus ihrem Buch „Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft“ (2017b: 104-110) lieferten Anregungen zur Einordnung und Aufarbeitung der dominanten migrationsgesellschaftlichen Diskurse.
- Die Kriterien von Aglaia Blioumi (2002: 31) zur Ermittlung interkultureller Prämissen und Potentiale in literarischen Texten halfen ebenfalls bei der Ausarbeitung der Kriterien.

3.3. Kriterienbildung und Textauswahl

3.3.1. Kriterienbildung zur Analyse mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur

Wie vorangehend genau beschrieben wurde, soll die sprachliche Fixierung der Diskurse in Form von Kriterien die Interpretation der mehrsprachigen Kinder- und Jugendtexte auf eine literaturwissenschaftlich methodisch herbeigeführte Ebene bringen. Diese Kriterien sollen schlussendlich als interpretative Werkzeuge bei der Textanalyse dienen.

Der erarbeitete Kriterienkatalog wurde nach dem Vorbild von Rösch (vgl. Rösch 2011: 107) drei Kategorien zugeordnet:

- Die Kriterien der Personalebene nehmen all jene Diskurse auf, die einen direkten Bezug zur Identitätsbildung eines Individuums haben. Bei diesen Kriterien steht die Persönlichkeit eines Individuums und dessen Entwicklung im Zentrum.
- Die Kriterien der Sozialebene reflektieren hingegen die soziale Verstricktheit des Individuums in gesellschaftliche Raum- und Machtkonstrukte.
- Die Kriterien der Methodenebene zeigen auf, mit welchen Methoden die Autor_innen arbeiten, um migrationsgesellschaftliche Diskurse anzuregen und kolonialistische Denkmuster sichtbar zu machen und bestenfalls Alternativen dazu zu entwerfen. Das heißt, die Machart eines Textes wird genau analysiert.

Die Einleitung der einzelnen Kriterien mit der Phrase „Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll ...“ spiegelt den Textbegriff dieser Arbeit wider. Literatur wird hierbei als ein kulturell produktives Medium verstanden, das Wirklichkeit mitkonstruiert und implizit oder explizit Werte transportiert (vgl. Neumann 2010: 273). Die Phrase soll aber auch den Wunsch nach mehr Kinder- und Jugendliteratur ausdrücken, welche diesen Kriterien entspricht.

1) Kriterien auf der Personalebene

1a) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll Othering-Prozesse dekonstruieren und den Blick öffnen, sich selbst und andere in mehrfachen Zugehörigkeitsverhältnissen zu betrachten.

1b) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll von einem Zustand der Involviertheit in das Geschehen der Migrationsgesellschaft ausgehen (vgl. Mercheril 2016: 13f). Sie unterstützt dabei den individuellen Prozess der Deutungszuweisung und der Diskussion und Reflexion mit anderen darüber.

1c) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung an Diskursen eröffnen und die Frage diskutieren „Wer spricht über bzw. für wen, mit wem und in welcher Sprache?“ (Rösch 2017b: 105)

2) Kriterien auf der Sozialebene

2a) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll sich auf ein globales Weltverständnis über National- und Sprachgrenzen hinweg beziehen. Sie vertritt dabei einen dynamischen Kulturbegriff, welcher persönliche sowie auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse wahrnimmt und den Diskurs über kulturalistische Zuschreibungen eröffnet (vgl. Blioumi 2002: 31).

2b) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll das Spannungsverhältnis von Assimilation und Emanzipation sowie von zu überwindender Differenz und zu gestaltender Diversität diskutieren, indem Unterschiede nicht aufgehoben, sondern ihre Bedeutungen reflektiert werden (Rösch 2006: 102).

2c) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll Hierarchisierungen bezüglich *Zentrum und Peripherie* als Raum- und Machtkonstrukte dekonstruieren (vgl. Eder 2015a: 149).

2d) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll nach dem Konzept des *Dritten Raumes* extritoriale Fiktionsräume konstruieren, in welchen individuelle Identitäten und dynamische Kulturbegriffe entstehen können (vgl. Bhabhas 2000: 5 und vgl. Rösch 2017b: 106).

3.) Kriterien auf der Methodenebene

3a) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll die gesellschaftliche Realität aufgreifen, indem migrationsgesellschaftliche Diskurse thematisiert werden. Diese müssen nicht unbedingt im Text explizit angesprochen werden, sondern können zum Beispiel auch durch den Einsatz von Mehrsprachigkeit aus ihm heraus entstehen (vgl. Eder 2009: 36 und vgl. Eder 2015a: 116).

3b) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll Bezug auf kolonialistische Diskursmuster nehmen und versuchen, sich diese mittels der

Strategien des umdeutenden *Rereading* und neuschaffenden *Rewriting* aktiv anzueignen (vgl. Neumann 2010: 274f).

3c) Kinder- und Jugendliteratur in Diskursen der Migrationsgesellschaft soll mehrfachadressiert sein, das heißt, sich auf unterschiedliche natio-ethno-kulturelle und sozio-ökonomische Zugehörigkeiten zu beziehen ohne diese gegenseitig auszuschließen. Sie kann dadurch multiperspektivisch gelesen werden (vgl. Rösch 2017b: 108).

3.3.2. Auswahl der Bücher für die Textanalyse

Die Auswahl der Bücher basiert auf der Recherche in verschiedenen Bibliotheken und der Analyse diverser Bücherlisten¹⁴ von Verlagen und Bildungsprogrammen. Die Vorauswahl blieb jedoch überschaubar, da es für das spezifische Gebiet dieser Arbeit (noch) nicht all zu viele Kinder- und Jugendbücher gibt. Das liegt zum einen am Kriterium Mehrsprachigkeit und zum anderen an der gewünschten (sprachen-)politischen Dimension, welche die Texte aufweisen sollten. Dieser Umstand soll kurz erläutert werden:

Es existieren viele mehrsprachige Bücher, vor allem in der parallelen Form der Sprachverwendung. Die Parallelübersetzungen wurden jedoch häufig zu einem späteren Zeitpunkt hinzugefügt und dienen meistens dem Zweck, ein Buch in die gängigen Schulfremdsprachen oder Migrationssprachen zu übersetzen. Das soll heißen, dass bei der Entstehung des Buches die Mehrsprachigkeit nicht Teil des Konzeptes war und daher größtenteils auch keine migrationsgesellschaftlichen Diskurse aus der Interaktion der Sprachen abgeleitet werden können.

¹⁴ Einige Links für Listen mit mehrsprachigen Kinder- und Jugendbücher:
Bibliomedia: <http://www.bibliomedia.ch/de/publikationen/listenundverzeichnisse.asp> (23.03.18)
Edition Bilibri: <http://www.edition-bilibri.com/verlag.html> (23.03.18)
Literacy: <http://www.literacy.at/index.php?id=52> (23.03.18)
Schule mehrsprachig: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=255> (23.03.18)
Mehrsprachige Bücher VSA ZH:
https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher/sprache/heimatliche_sprache_kultur_hsk/_jcr_content/contentPar/morethemes/morethemesitems/416_1300895820464.spooler.download.1376311667897.pdf/liste_mehrsprachige_buecher.pdf (23.03.18)

Für die vorliegende Arbeit waren jedoch Kinder- und Jugendbücher von Interesse, bei welchen die Mehrsprachigkeit, sei es in einer parallelen oder mischsprachigen Form, eine (sprachen)politische Dimension aufweist. Das heißt, sie sollen migrationsgesellschaftliche Diskurse entweder explizit als Thema des Textes haben oder diese implizit durch die Verwendung mehrerer Sprachen sichtbar machen.

Die Wahl fiel schlussendlich auf folgende vier mehrsprachige Kinder- und Jugendbücher, welche ein breites Spektrum an verschiedenen Formen in der Mehrsprachigkeit, der Zielgruppe und an verwendeten Sprachen aufweisen. Sie könnten somit auch als exemplarisch gelten.

1) „Hilfe! Help! Aiuto!“ von Basil Schader (Text) und Jürg Obrist (Illustration) (2001) ist ein mischsprachiger Erstlesetext. Die dominante Sprache im Text ist Deutsch, daneben kommen einzelne Wörter in den Sprachen Albanisch, Italienisch, Schwedisch, Portugiesisch, Französisch, Englisch, Türkisch vor.

2) Das Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly Axster (Text) und Christine Aebi (Illustration) (2007) wurde 2008 mit dem Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis und ebenso im gleichen Jahr mit dem Kinder- und Jugendbuchpreis der Stadt Wien ausgezeichnet. Es ist ein mischsprachiges Bilderbuch, wobei die dominante Sprache Deutsch ist. Die zweite Sprache, Türkisch, wird mit einigen zentralen Wörtern und Phrasen eingebaut und zudem auf der Bildebene in Form von deutsch-türkischen Wörterlisten sichtbar.

3) Das Kinderbuch mit dem englischen Originaltitel „Balaclava Boy“ von Jenny Robson (2009) wurde 2012 in einer deutschen Übersetzung mit dem Titel „Tommy Mütze“ von Barbara Brennwald herausgegeben. 2013 wurde das Buch für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert. Die Geschichte ist auf Englisch respektiv Deutsch verfasst, es werden aber vereinzelt Wörter aus den südafrikanischen Sprachen Zulu, Xhosa und Afrikaans aufgenommen. Die Textanalyse basiert sowohl auf dem originalsprachlichen Text als auch auf der deutschen Übersetzung.

4) Das letzte Buch „Zuhause kann überall sein“ von Irena Kobald (Text) und Freya Blackwood (Illustration) (2015) ist wiederum ein Bilderbuch und wurde von Tatjana

Kröll aus dem Englischen mit dem Titel „My two blankets“ (2014) ins Deutsche übersetzt. 2016 kam von den Übersetzern Mohammed Abu Ramela und Mohammed Abdelhady eine weitere, parallelsprachige Ausgabe Deutsch-Arabisch hinzu. Das Bilderbuch ist somit nicht mehrsprachig konzipiert, fokussiert jedoch zentrale migrationsgesellschaftliche Diskurse in Bezug auf Sprache. Auch hier wird sowohl der originalsprachliche Text als auch die deutsche Übersetzung und in Auszügen die Arabische in die Analyse einbezogen.

Bis auf „Tommy Mütze“ sind die ausgewählten Bücher Bilderbücher. Es zeigte sich in der Vorauswahl, dass Informationen teils ausschließlich auf der Bildebene transportiert werden. In der Textanalyse werden daher die Illustrationen auf gleicher Ebene wie der Text behandelt, das heißt, sie fließen mit gleicher Wirkung in die Interpretationen mit ein.

3.4. Textanalysen

3.4.1. Überblick

Im Folgenden werden anhand der im Kapitel 3.3.1. erarbeiteten Kriterien die mehrsprachigen Bücher analysiert. Die Kriterien werden dazu nicht nochmals einzeln aufgeführt, sondern unter ihren übergeordneten Kategorien zusammengefasst.

Einleitend wird von jedem Text eine kurze inhaltliche Zusammenfassung präsentiert, um dem_der Leser_in einen Überblick über die Handlung zu geben.

3.4.2. Textanalyse von „Hilfe! Help! Aiuto!“ von Basil Schader und Jürg Obrist (2001)

Die Hauptakteure im Erstlesetext „Hilfe! Help! Aiuto!“ von Basil Schader sind die Kinder einer mehrsprachigen Schulklasse. Sie bemerken am ersten Schultag, dass alle besondere Wörter mitbringen und entscheiden sich, von nun an immer alles in allen Sprachen zu sagen. Das geht eine Zeit lang gut, bis die Lehrerin die Geduld verliert, weil alles so lange dauert. Sie bestimmt, dass von nun an nur noch Deutsch gesprochen wird. Die Kinder sind zuerst traurig, versuchen dann jedoch durch Projektideen der Mehrsprachigkeit in der Klasse weiterhin Platz zu bieten.

1.) Kriterien auf der Personalebene

Zu Beginn des Buches wird ein Mädchen mit dem Namen „Fi“ vorgestellt. Dieser Name ist für eine_n deutschsprachig sozialisierte_n Leser_in nicht mit einer Zugehörigkeitsassoziation belegt. Aufgrund der Wörter, welche in ihrer Familie für die Bezeichnung von Apfel, Buch, Tisch benutzt werden, kann man herausfinden, dass sie zuhause Albanisch spricht. Das Mädchen wird jedoch nicht auf diese Zugehörigkeit reduziert, sondern ihre sozialen Rollen als Kind ihrer Eltern und Schülerin beziehungsweise Teil des Klassenkollektivs stehen im Fokus.

Als Fi in die Klasse kommt, kann sie nicht alles verstehen, dies liegt jedoch nicht daran, dass sie einer erwarteten Sprache nicht mächtig wäre, sondern weil jedes Kind „besondere“ Wörter mitbringt. In der Geschichte wird damit ein Versuch gewagt, auf die Konstruktion kultureller Differenz über Sprache zu verzichten und keine Personen oder Gruppen als „Andere“ zu definieren. Störend bei diesem Vorhaben ist jedoch das Wort „besonders“, welches gleich an zwei Stellen verwendet wird: „Viele Sachen hatten in der Familie von Fi besondere Namen: Dem Apfel sagten sie Molla, [...]“ (Schader 2001: 3) und „Als Fi in die Schule kam, verstand sie nicht alle Kinder. Jedes brachte besondere Wörter mit.“ (ebd.: 5) Mit einer alternativen Wortwahl, zum Beispiel *fremde, andere, ausländische, unbekannte Namen beziehungsweise Wörter*, würde eine offensichtliche Subjektivierung stattfinden. Dass heißt, den Kindern würde mit dieser Wortwahl ein kollektives Merkmal zugeschrieben werden, nämlich, dass sie fremd, anders, ausländisch und so weiter sind. Das Wort „besonders“ hat dem gegenüber zwar eine positive Konnotation und lässt den_die Leser_in an eine spezielle Fähigkeit denken, die eventuell auch als Ressource gesehen werden könnte. Nichtsdestotrotz schwingt bei „besonders“ ein exotisierender Beigeschmack mit und dieser wirkt im Endeffekt ebenfalls subjektivierend. Dieser Umstand wird jedoch gemildert, indem das „Besonders-Sein“ den Normalfall in der Klasse darstellt und es keine monolinguale Mehrheit in der Opposition gibt.

Im Zentrum der Geschichte steht immer die Frage, wie die Klassengemeinschaft als Ganzes funktionieren kann. Das geht nur, wenn jedes Kind mit seiner Sprache dazu beiträgt. Nachdem die Lehrerin zu Beginn kurz verzweifelt und nicht weiß, wie sie

mit all den Sprachen umgehen soll, hat Fi eine Lösung: „Ganz einfach! Sagt Fi. Wir lernen alle Wörter und sagen allem alles¹⁵.“ (ebd.: 6) Dadurch, dass die Lösung von Fi kommt, die eigentlich zur Lehrerin in der hierarchieniedrigeren Position steht, wird die Grundlage für ein partizipierendes Zusammenleben gelegt. Der Vorschlag, alle Wörter in allen Sprachen zu lernen bedingt, dass jedes Kind einmal die Rolle der Lehrperson einnimmt. Jedes Kind ist mit seinem Wissen gleichermaßen wichtig und wird in seiner Sprache gehört.

Die Lösung von Fi hat aber noch einen anderen Effekt. Zu Beginn der Geschichte ist ersichtlich, welches Kind in welcher Sprache spricht, das heißt, es existiert noch eine Differenzlinie entlang der Sprachen. Sobald jedoch die Idee von Fi umgesetzt wird, verschwindet die Möglichkeit dieser Unterscheidung und alle sind in sprachlicher Hinsicht gleich.

Nachdem die Lehrerin ab Mitte der Geschichte jedoch diese Art zu kommunizieren verbietet, taucht die zuvor verschwundene Differenzlinie wieder auf. Zum Schluss erkämpfen sich die Kinder zwar ein Mitspracherecht und bringen Ideen für Sprachvergleiche beziehungsweise Präsentationen in ihren Sprachen ein. Sie sind dadurch jedoch wieder Repräsentanten ihrer Sprachen und unterscheiden sich klar voneinander.

Die Illustrationen im Buch spiegeln die Diskurse um Sprache(n) ebenfalls wieder, wenn auch nur implizit, da sie für den direkten Verlauf der Geschichte keine Rolle spielen. So sind auf der Seite, als Fi ihre Idee vorbringt, zahlreiche Papierschnipsel in verschiedenen Sprachen abgebildet und zu Beginn kann man ein Buch in kyrillischer Schrift entdecken (ebd.: 4). Dadurch wird die Mehrsprachigkeit der Textebene auch in der Bildebene unterstützt. Als die Lehrerin beschließt, alles nur noch auf Deutsch zu sagen, ist dies auch auf der Illustration anhand des deutschen Buches auf ihrem Tisch visualisiert (ebd.: 12).

Auch die anderen Illustrationen im Buch sind Anlass zu Diskussionen. So sind auf ihnen teilweise Bildausschnitte zu erkennen, die Kulturen zugeordnet werden können, wie zum Beispiel das Bild einer indischen Tänzerin oder jenes, das bei Fi zuhause hängt. Es zeigt Schafe und einen Hirten, welcher die traditionelle albanische Kopfbedeckung trägt. Sie sind beide sehr stereotyp gewählt. Dies wird unterstrichen

¹⁵ An dieser Stelle im Text wird die Schweizer Standardvarietät der Deutschen Sprache verwendet. Auf diesen Umstand wird unter den Kriterien der Sozialebene genauer eingegangen. Mehr dazu auch in Eder 2016: 93.

mit dem Koffer und den Briefen, welche ebenfalls zu Fi`s Zuhause gehören und als Symbole für Migration gedeutet werden können. Demgegenüber stehen die Illustrationen, welche das Klassenzimmer zeigen. Sie sind durchweg neutral gehalten und zeigen - abgesehen vom Bild der Tänzerin - keine kulturell zuordnungsbarer Sujets, sondern orientieren sich an einer Globalität, was durch die Weltkarte, welche an der Wand hängt, verdeutlicht wird. Auf ihr sind Pfeile zu erkennen, die vielleicht die Herkunft von gewissen Sachen oder auch Personen markieren sollen.

Aus dieser Gegenüberstellung von einerseits stereotypen und andererseits zugehörigkeitsfreien Illustrationen können spannende Diskussionen über differente Deutungsmuster und unterschiedliche Kulturvorstellungen entwickelt werden. Die gezeigte Heterogenität der Klasse wird damit reflektiert und die Diversität als eine zu gestaltende Aufgabe angesehen.

2.) Kriterien auf der Sozialebene

In der Geschichte wird nicht unter den Personen und ihren Sprachen unterschieden oder hierarchisiert. Auch als Flo zu Beginn der Geschichte (vgl. ebd.: 5) den Apfel „Öpfu“ nennt, was ein schweizerdeutsches Dialektwort ist, hat das die gleiche Wertung wie die Wörter aus dem Portugiesischen oder Italienischen. Sprache wird in der Geschichte als dynamisches und interaktives System verstanden und mit all ihren Varietäten, Dialekten und Registern gezeigt. So wird zum Beispiel mit der Formulierung „Flo sagte dem Apfel Öpfu“ eine grammatikalische Form verwendet, welche klar der Schweizer Standardvarietät angehört. Somit wird nebenbei auch die Plurizentrik des Deutschen angesprochen (vgl. Eder 2016a: 93).

Neben den klassischen Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Italienisch, welche außer Englisch auch Landessprachen der Schweiz sind, stehen diverse Migrationssprachen. Auffallend ist, dass die vierte Landessprache der Schweiz, Rätromanisch, nicht vorkommt. Vielleicht, um damit einen nationalen Diskurs zu umgehen.

Durch das Nebeneinander dieser Sprachen wird die Diversität der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit widerspiegelt. Die Gemeinschaft der Klasse mit ihrer Heterogenität bildet die Realität der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit im Kleinform ab ohne sie dabei zu idyllisieren. Die Lösung der

Kinder „allem alles“ (Schader 20001: 6) zu sagen ist eine überspitzte Darstellung mehrsprachiger Kommunikationssituationen und zielt auf die Thematisierung von Sprach(en)verhältnissen in der Migrationsgesellschaft ab. Die wesentliche Frage ist dabei immer, welchen Platz diese Sprachen im Unterricht einnehmen können, dürfen und sollen.

Die Geschichte hält damit keine „Multi-Kulti-Idylle“ (Rösch 2006: 98) aufrecht, sondern zeigt Spannungsverhältnisse um Sprache(n) auf. Bereits zu Beginn zeigt sich die leichte Überforderung der Lehrerin, wie mit der Diversität umgegangen werden soll. In der Mitte der Geschichte (vgl. Schader 2001: 10) kommt es dann zu ihrem Zusammenbruch und sie beschließt, dass nur noch Deutsch gesprochen werden darf. Damit entscheidet sie erstmals entgegen dem Willen der Kinder. Durch ihre Position als Lehrerin hat sie vermeintlich die Macht zu bestimmen, welche Sprachen wann und von wem gesprochen werden dürfen und die Kinder folgen vorerst auch ihrem Befehl. Dass diese Macht nur wirksam ist, solange die Kinder sie akzeptieren, wird im weiteren Verlauf der Geschichte ersichtlich und hier an späterer Stelle genauer betrachtet.

An dieser Stelle ist eine Analyse der Raumkonstellation spannend, denn auch in ihr wird die plötzliche Verschiebung der Machtverhältnisse sichtbar. Bis zum Zusammenbruch wurden alle Räume vom Illustrator Jürg Obrist ohne perspektivische Ebene gezeichnet. Auf einmal wird der Raum jedoch klar durch Grenzen definiert, was zusätzlich durch das Schachbrettmuster des Fußbodens verstärkt wird (vgl. Eder 2016a: 95). Die Lehrerin steht durch die entstandene Perspektive im Zentrum, wohingegen von den Kindern nur noch die Köpfe ganz am unteren Rand des Bildes zu sehen sind. Es wirkt fast so, als ob sie aus dem Bild fallen und in eine mögliche Peripherie abrutschen.

Die Gegenüberstellung des einen Extrems, der Verwendung aller Sprachen für alle Wörter, zum anderen Extrem, der bloßen Verwendung des Deutschen, provoziert einen Diskurs über die zu gestaltende Diversität in Bezug auf Sprache. Da weder die eine noch die andere Lösung zu einem befriedigenden Ergebnis für alle Beteiligten führt, wird die Diskussion über Lösungsansätze auch für die Rezipient_innen des Textes eröffnet. Im Text wird ein Kompromiss vorgeschlagen, auf welchen sich die Kinder und die Lehrerin schlussendlich einlassen. Die Mehrsprachigkeit soll immer wieder in Form von Projekten oder Präsentationen einbezogen werden (vgl. Schader

2001: 17f). Dieser Vorschlag ist in seinem Konzept offen und jederzeit bereit für eine Anpassung an sich verändernde Umstände.

*„Von da an begrüßten sich die Kinder jeden Tag in ihren Sprachen.
Aber nicht nur das. Immer wieder hatte eines eine neue Idee.
Hundewörter sammeln! Schlag Fi vor,
als sie über Haustiere sprachen,
Hundewörter in allen Sprachen!“ (Schader 2001: 18)*

Dem liegt die Haltung zugrunde, dass es nicht eine Lösung gibt, sondern dass ebendiese immer wieder ausgehandelt werden muss, das heißt, dass ein permanenter Diskurs erfolgt. Formen des Zusammenlebens und die Bedürfnisse der Teilhaber werden dabei als dynamisch angesehen.

3.) Kriterien auf der Methodenebene

Im Text werden Diskurse um Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft in zweifacher Weise aufgenommen. Zum einen als explizites Thema des Textes und zum anderen in seiner mehrsprachigen Umsetzung. Zwei Fragen sind dabei besonders dominant: Wie können sich Personen mit den unterschiedlichsten Zugehörigkeitsverhältnissen verstehen? Welche Sprache(n) sprechen sie schlussendlich wann und warum miteinander?

Diese Fragen werden dem Leser durch unterschiedliche Perspektiven näher gebracht. Der Text beginnt mit der Vorstellung des Mädchens „Fi“, wechselt dann aber zu einer kollektiven Perspektive der Klasse. Diese Perspektive wird kurzzeitig durch die Lehrerin unterbrochen, dann aber weitergeführt. Als Identifikationsfiguren stehen die Kinder und die Lehrerin zu Verfügung, welche alle durch die Klassengemeinschaft verbunden sind, jedoch durch ihre Zugehörigkeitsverhältnisse und im Falle der Lehrperson hierarchisch different sind.

Die Beobachtungen zur Raumkonstellation können an dieser Stelle weitergeführt werden und auf die Strategie des *Rewriting* der postkolonialen Literaturkritik angewendet werden. Wie beschrieben wurde, rückt die Lehrerin in der Mitte der Geschichte ins Zentrum (vgl. Schader 2001: 12f). Sie bestimmt, dass nur noch Deutsch gesprochen werden darf, wozu sie durch ihre Position als Lehrerin

ermächtigt ist. Damit wird ein grundlegender Machtdiskurs angesprochen. Warum darf eine Person über das Zusammenleben einer ganzen Gruppe bestimmen? Nach welchen Maßstäben wurde diese Macht verteilt und wie legitimiert sie sich? An dieser Stelle soll noch einmal auf Foucault und seine These verwiesen werden, dass durch Diskurse Machtverhältnisse produziert werden. Mercheril fasst die These mit folgenden Worten zusammen:

„Unter Machtverhältnissen können hier Zusammenhänge verstanden werden, in denen Einzelne, aber auch Institutionen und diskursive Praktiken sich so auf ein Gegenüber beziehen, dass dieser Bezug Einfluss auf die Möglichkeiten des Handelns, in konstituierender, restringierender, negierender oder auch bestärkender Weise nimmt.“ (Mercheril 2016: 11)

Indem die Lehrerin sich an dieser Stelle der Geschichte ins Zentrum stellt und den Diskurs für sich einnimmt, übt sie Macht aus über die Kinder. Sie nutzt dazu ihre von der Gesellschaft verliehene Stellung als Respektsperson aus und stellt sich über die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder. Sie nimmt den Kindern damit nicht nur das Mitspracherecht, also das Recht auf Partizipation am Diskurs, sondern auch ihr „besonderes“ Wissen, ihre Sprachen.

Die Reaktion der Kinder ist jedoch ganz im Sinne der Strategie des *Rewritings*. Anstelle des Sich-Fügens in die ihnen zugeschriebene Position, lehnen sie den Diskurs ab und geben ihm, indem sie aktiv werden, eine andere Richtung. Sie schreiben auf die Wandtafel Begrüßungen in allen Sprachen. Symbolisch wird damit auch die Anrufung an eine heterogene Gemeinschaft visualisiert. Die Kinder bestimmen damit selbst, wer sie sein wollen und dass sie mit ihren Stimmen (Sprachen) gehört werden wollen.

Zu beobachten ist dies auch auf der Illustration dieser Seite (vgl. Schader 2001: 14). Zuvor, als sie aus dem Zentrum gedrängt werden, fallen die Kinder fast aus dem Bild, nur noch ihre Köpfe sind zu sehen. Als sie jedoch entscheiden, den Diskurs wieder für sich einzunehmen, erscheinen sie als ganze Personen im Bild und zudem als Gruppe, die sich auf kreative Weise der Unterdrückung widersetzt.

3.4.3. Textanalyse von „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly Axster und Christine Aebi (2007)

„Alles Gut“ erzählt die Geschichte von Leonie und ihren beiden zukünftigen Mitbewohnerinnen und potentiellen Freundinnen Fidan und Suzan.

Leonie muss wegen der Firma ihrer Mutter von Deutschland nach Istanbul umziehen. Zu Beginn will sie nicht umziehen und macht sich Sorgen über all die Veränderungen und weil sie noch kein Türkisch kann.

Ihre zukünftigen Mitbewohnerinnen reagieren sehr unterschiedlich auf den bevorstehenden Einzug. Fidan freut sich vorbehaltlos und macht schon einmal Platz in ihrem Zimmer für die neue Freundin. Suzan ist hingegen skeptisch und verunsichert. Als Leonie mit ihrer Mutter schlussendlich in Istanbul ankommt, ist jedoch alles gut.

1.) Kriterien auf der Personalebene

In der Geschichte wird weder auf der Bild- noch auf der Textebene eine Form der Zuschreibung ausgeführt. Zu Beginn steht jedes der drei Mädchen nur für sich und kann weder an kulturellen Merkmalen noch einer kollektiven Identität des „Anderen“ festgemacht werden. Am Schluss entsteht jedoch aus den Dreien eine Gruppe, ein „Wir“. In Bezug auf das Othering-Konzept ist dies spannend, da dieses „Wir“ völlig ohne Gegengruppe auskommt, es definiert sich alleine durch den gemeinsamen Wohnort und die Aussicht, Freundinnen zu werden.

Fidan und Suzan könnten zwar bereits zuvor ein majoritäres „Wir“ bilden, da sie durch den Wohnsitz und die gemeinsame Sprache miteinander verbunden sind. Leonie steht dem ohne Sprach- und Ortskenntnisse gegenüber und könnte in die Position gedrängt werden, sich assimilieren zu müssen. Axster beschreibt die drei Mädchen jedoch so unterschiedlich in ihrem Charakter und in ihrer Reaktion auf die Umstellungen, die der Umzug respektiv Einzug mit sich bringt, dass jede Figur nur für sich alleine gedeutet werden kann. Für den_die Leser_in bedeutet das, dass er_sie sich ebenfalls selbst positionieren muss. Er_sie kann sich nicht einfach auf eine Seite stellen und mit einem Pol identifizieren, da es aufgrund der Dreier-Konstellation keinen solchen gibt.

Auch die Bildebene lässt jegliche Zuschreibungen offen und verzichtet gänzlich auf kulturelle Anspielungen. Aebi beschreibt diese Intention folgendermaßen: „[Es][...] interessierte mich die Frage, wie ich exotisierende Darstellungen von Raum und Figur bzw. die Darstellung „der anderen Welt“ vermeiden könnte.“ (Aebi/Axster 2008: o.S.) Das Resultat ihrer Bemühungen sind Illustrationen jenseits gewohnter Darstellungen, die anecken und zugleich offen sind für neue Deutungsmuster. Sie sollen zeigen, dass Darstellungen nur Konstruktionen sind und die Grenzen zwischen Wirklichkeit und Phantasie verwischen. So stehen sich auf der Bildebene zwei gegensätzliche Darstellungsweisen gegenüber (vgl. ebd.: o.S.). Einerseits sind das die perspektivisch klar definierten Räume und Einrichtungsgegenstände, in welchen auch das Mädchen Leonie als eindeutige Person erkennbar ist. Die Räume von Fidan und Suzan sind dagegen abstrakt, undefiniert und wirken skizzenhaft. Interessant dazu ist, dass Leonie zu Beginn der Geschichte an einem Tisch sitzt, um sie herum herrscht das Chaos eines Umzugs und sie kritzelt auf Notizpapier und ihren Türkisch-Deutsch Wörterlisten herum. Es wirkt fast so, als würden die Welten der anderen zwei Mädchen in ihrer Phantasie entstehen und nähmen erst durch ihr Gekritzel Form an. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Folgeseite. Leonie sagt dort zu sich selbst „Ich weiß nicht, wer da wohnt“ (Aebi/Axster 2007: o.S.) und zu sehen sind zwei Fenster, hinter denen man zwei schemenhaft dargestellte Kinder erkennen kann. Erst auf der nächsten Seite stellt sich zuerst Fidan und dann auch Suzan vor und die schemenhaften Gestalten nehmen von Seite zu Seite mehr Form an. Es muss an dieser Stelle aber betont werden, dass die Darstellungsform von Fidan und Suzan zwar bei beiden skizzenhaft erscheint, in ihrer Umsetzung jedoch komplett individuell und auf den Charakter abgestimmt ist. Genauer dazu jedoch später im Text bei den Kriterien auf der Sozialebene.

Auch auf der Textebene wird dieser Ansatz in der Verwendung der Sprachen deutlich. Jedes Mädchen spricht in seiner Sprache, Leonie auf Deutsch und Fidan und Suzan auf Türkisch. Sie haben alle eine eigene Stimme und sprechen für sich selbst in der direkten Rede. Zudem ist es bestimmt kein Zufall, dass das erste türkische Wort im Buch „Ben“ (dt. ich) ist und zugleich auch das Wort, mit dem sich sowohl Fidan als auch Suzan vorstellt.

„Ben“ sagt Fidan. Was soviel heißt wie: „Ich“. Sie wohnt im ersten Stock links.

*‘Ben’ sagt Suzan. Sie wohnt im ersten Stock rechts. Yeni Cadde 17, Istanbul.“
(Aebi/Axster 2007: o.S.)*

Sprache wird hier zur Konstruktion von Identität und zur Selbstpositionierung eingesetzt (vgl. Eder 2015: 151). Entsprechend dazu wird im gesamten Fließtext Türkisch nur in der direkten Rede verwendet.

Auf der letzten Seite wird dieser Ebene noch eine spannende Wendung hinzugefügt. Sie zeigt das Zusammentreffen der drei Mädchen in Istanbul. Der Text dazu lautet: „Es könnte sein, dass tatsächlich vieles anders wird. Ab jetzt. Suzan sagt ‘Tamam’, Fidan ‘Okay’ und Leonie ‘Alles gut’“ (Aebi/Axster 2007: o.S.) Wieso benutzt Fidan hier das englische Wort beziehungsweise den Internationalismus „Okay“? Man könnte es als Bezugnahme auf die Internationalität und globale Verknüpftheit sehen, in der die Mädchen leben. Dazu erfährt man im Text jedoch lediglich, dass Leonies Mutter bei einer Firma arbeitet, die neben einem Sitz in einem deutschsprachigen Land auch einen in der Türkei hat. Alles Weitere dazu wird offen gelassen. Bei Englisch schwingt aber immer auch die Funktion einer Mittlersprache mit, die zur Vermittlung zwischen Personen verschiedener Sprachen dient. Fidan eröffnet damit einen weiteren Weg, um die Kommunikation erfolgreich zu gestalten (vgl. Eder 2015a: 164). Diese Betrachtungsweise lässt vermuten, dass Fidan mehrsprachig sein könnte oder zumindest Erfahrung im Umgang mit anderen Sprachen hat.

Die zustimmenden sprachlichen Äußerungen zum Schluss der Geschichte zeigen jedoch auf jeden Fall, dass alle drei Mädchen bereit für die Veränderungen sind, die diese neue Dreierbeziehung mit sich bringen wird.

2.) Kriterien auf der Sozialebene

Die Betrachtung der Räume - Raum sowohl im metaphorischen als auch im wörtlichen Sinn - eröffnet einige interessante Perspektiven.

Zunächst sollen einmal die geographischen Räume betrachtet werden.

Die Migration in der Geschichte verläuft von einem deutschsprachigen Land in die Türkei, also in entgegengesetzter Richtung als bei der typischen Arbeitsmigration. Dabei erfährt der_die Leser_in über den türkischsprachigen Ort, dass es sich um Istanbul handelt, der Ort wird dadurch genauer definiert. Der deutschsprachige Ort wird hingegen weder durch ein Land noch eine Stadt genauer bestimmt und bleibt im

Ungewissen. Die Thematik wird zusätzlich unterstützt mit Leonies Bemühungen Türkisch zu lernen. Türkisch wird somit in der Geschichte als die Sprache präsentiert, die angestrebt wird. Dies widerspricht dem Empfinden vieler Kinder, welche Türkisch als Migrationssprache in ihrem schulischen Alltag leider immer noch oft in einer marginalisierten Position erleben (vgl. Eder 2015a: 149).

In der Geschichte wird somit ein dominanter Diskurs der Migrationsgesellschaft umgedreht und bekommt dadurch eine ganz neue Bedeutung. Entgegen einer eurozentristischen Weltvorstellung wird die vermeintliche Peripherie Istanbul ins Zentrum gerückt und zum Ort der Wünsche und zukünftigen Handlungen. Die Geschichte nimmt dadurch Bezug auf kolonialistische Denkmuster. Durch deren bewusste Umkehrung gelingt es hier diese zu dekonstruieren und ein Stück weit postkoloniale Geschichte(n) neu zu schreiben (vgl. Eder 2015a: 151).

Der dominanteste Raum in der Geschichte ist jedoch ein metaphorischer Raum, es ist der Umzug selbst - der Prozess der Migration - und dieser liegt irgendwo im Dazwischen. Damit erinnert er stark an die Theorie des Dritten Raumes. Nach Bhabha stellt dieser einen fiktiven Raum dar, in welchem es keine bestehenden Zugehörigkeiten und festen Hierarchien gibt (vgl. Bhabhas 2000: 5). Die Illustrationen greifen dies ebenfalls auf. Das Leben von Leonie ist bereits in Umzugkartons verpackt, nichts weist mehr darauf hin, wer sie ist. Nur ihre Sorgen bezüglich des Umzugs, also das, was sie dem_der Leser_in über sich erzählt, sind bekannt. Auf der anderen Seite steht die schemenhafte Darstellung von Fidan und Suzan, welche in abstrakten, skizzenhaften Räumen leben und noch undefiniert sind. Es wird also auch dort kein Hinweis auf eine Zugehörigkeit gegeben, abgesehen von dem, was sie dem_der Leser_in erzählen. Dieser leere Raum, der dadurch im Dazwischen entsteht, bietet die Möglichkeit, dass sich die Protagonistinnen neu definieren und Hierarchien und Zugehörigkeiten neu aushandeln können. Es findet dazu kein physisches Treffen statt, die Mädchen begegnen sich in ihren phantastischen Vorstellungen. Die Aushandlung der neuen Bedingungen macht somit jede für sich alleine durch, indem sie sich mit den eigenen Ängsten, beziehungsweise Freuden auseinandersetzt und in den veränderten Bedingungen neu positioniert. Leonie holt mit den Briefen, die sie an die anderen beiden Mädchen schreibt und ihre Ankunft ankündigt, die Geschichte wieder in die geographischen Räume zurück. Dort endet dann der Prozess der Migration schließlich auch an der Adresse Yeni Cadde 17, Istanbul. Yeni Cadde

bedeutet soviel wie neue Straße und ist wiederum ein Ort, der von der Autorin und der Illustratorin als neutraler Ort ohne Zuschreibung inszeniert wurde. Dies trägt zusätzlich dazu bei, den Umzug als einen fiktiven Raum zu sehen, aus welchem eine gemeinsame Zukunft der drei Mädchen in der realen Welt entstehen kann, die sie neu aushandeln und wachsen lassen können.

Auf der Bildebene ist der Umzug ebenfalls bestimmend durch tatsächliche Kartons und Elemente, die an Umzugskartons erinnern, wie das Symbol für Zerbrechliches, ein Teppichmesser oder Pfeile und Faltanleitungen. Teils nehmen die Kartons sogar menschliche Züge an.

Spannend im Hinblick auf Mehrsprachigkeit ist zudem die Betrachtung des letzten abgebildeten Umzugskartons im Buch. Er wurde als Haus mit geöffneten Türen und Fenstern modelliert. Daneben steht die „Wichtige-Wörter-Liste“ von Leonie, mit der sie Türkisch lernt. Man könnte die Illustration so interpretieren, dass schlussendlich das Lernen der Sprache die Türen zu ihrem neuen Wohnort und ihren Freundinnen öffnet (vgl. Eder 2015a: 162).

3.) Kriterien auf der Methodenebene

An dieser Stelle sollen die unterschiedlichen Perspektiven in der Geschichte genauer betrachtet werden.

Dies sind auf den ersten Blick zwei unterschiedliche Perspektiven. Zum einen die Perspektive eines Mädchens, das an einen neuen unbekannten Ort zieht und zum anderen die Perspektive derer, die bereits dort leben. Der Fokus liegt bei beiden Perspektiven in der Thematisierung der Gefühle (Vor)Freude und der Angst vor Verlust und dem Nicht-akzeptiert-Werden. Jedes Mädchen geht jedoch so unterschiedlich mit diesen Gefühlen um, dass nicht weiter von zwei, sondern drei Perspektiven gesprochen werden muss. Durch die intimen Einblicke in die Gefühlswelten der Mädchen, ohne diese jedoch natio-ethno-kulturell oder sozio-ökonomisch zu determinieren, ist eine Identifikation mit jeder von ihnen möglich. Diese Möglichkeit eines Perspektivenwechsels beschreibt Axster mit folgenden Worten:

„Ich versuche in den Texten den möglichst unmittelbarsten Ausdruck für die jeweiligen Gefühle zu finden, oft verknappt, manchmal atemlos, immer fragend, weil

alles auch ganz anders sein könnte oder weil hinter jedem Gefühl schon ein nächstes, anderes wartet. Ich unterscheide dabei nicht zwischen Gefühlen von kleinen und großen Leuten – jedenfalls nicht in der Intensität und Unmittelbarkeit.“ (vgl. Aebi/Axster 2008: o.S.).

Vor allem die beiden Mädchen Fidan und Suzan, welche bereits in Istanbul leben, haben sehr gegensätzliche Gefühle den Veränderungen gegenüber. Diese wurden von der Illustratorin bewusst ins Zentrum der gewählten Darstellungsform gestellt: „Von (Körper-)Gefühlen ausgehend, gestalte ich die Figuren in ihren Räumen und umgehe somit die additive Anordnung des Inventars.“ (ebd.: o.S.)

Die für jedes Mädchen gewählte Darstellungsform spiegelt somit auch seine Gefühlswelt wieder.

Fidan reagiert offen auf alles und beginnt sofort ihr Zimmer umzustellen, damit es für Leonie Platz gibt. An Umzugkartons erinnernde Details, wie etwa der Schriftzug „-BODEN-“ und die bereits erwähnten Pfeile, Faltanleitungen und Symbole für Zerbrechliches dominieren die Illustrationen ihres Zimmers, fast so, als würde sie selbst eine Migration durchleben. Die Illustrationen weisen damit auf eine positive mentale Verbundenheit mit dem bestehenden Einzug von Leonie hin. Auch auf sprachlicher Ebene zeigt sich ihre Offenheit. Sie ist es, welche die Mittlersprache Englisch ins Spiel bringt und ihr erstes Wort an die Neuankommende ist „Hoşgeldin“ (dt. Willkommen).

Dem steht Suzan mit ihren kontrastiven Gefühlen gegenüber, die sich auch bei ihr in der Darstellungsform spiegeln. Die bevorstehenden Veränderungen machen Suzan Angst. Während Fidan bereits umbaut, ist sie damit beschäftigt Listen zu erstellen und nachzurechnen, ob überhaupt Platz wäre im Haus. Sie fertigt zudem ein Plakat an, auf dem sie die Hierarchien festlegen will: „Derweil stellt Suzan unmissverständlich klar, wer im ersten Stock rechts wohnt: Suzan groß geschrieben. Suzan klein geschrieben. Suzan neben, über, unter sich.“ (Aebi/Axster 2007: o.S.) Die Illustrationen zu ihrem Zimmer sind von begrenzenden Symbolen geprägt. Der Hintergrund ist dabei immer ein an Schulhefte erinnerndes Muster, wie Linien und Quadrate. Damit geht die Assoziation einher, nichts zu tun, was über die Linie geht, beziehungsweise aus dem Rahmen fällt und so eventuell eine Konvention oder Regel stören könnte.

Auch auf sprachlicher Ebene zeigt sich ihre Angst vor Veränderungen:

„Es könnte sein, dass Fidan sich mit der Neuen anfreundet und Suzan übrig bleibt.

Es könnte sein, dass ab jetzt andere Spielregeln gelten.

Es könnte sein, dass auf den ersten Blick nichts Besonderes zu sehen ist.

Es könnte sein, dass Suzan in einer neuen Sprache nicht mehr mitreden kann.

Es könnte sein, dass das, was bis jetzt war, nicht mehr gilt.

Es könnte sein, dass der Boden unter Suzans Füßen wackelt.

Es könnte sein, ... (ebd.: o.S)

An ihren Ängsten können einige interessante Beobachtungen zum Faktor Sprache gemacht werden. Zum einen spricht Suzan zu Beginn stets von „der Neuen“, wohingegen Fidan immer von Leonie spricht und ihr damit bereits vor dem persönlichen Kennenlernen einen Namen und somit individuelle Identität zugesteht. Zum anderen ist da Suzans Angst, dass sie in einer neuen Sprache nicht mehr mitreden kann, obwohl sie der Mehrheitssprache Türkisch angehört. Mit dieser Angst verbindet sie sich aber gleichzeitig auch mit Leonie, denn diese plagen die gleichen Sorgen, da sie noch kein Türkisch spricht. Der Faktor Sprache ist in der Geschichte somit sehr präsent, wird jedoch ganz aus der persönlichen emotionalen Perspektive zweier Mädchen diskutiert. Es eröffnet sich damit ein neuer Diskurs, indem es Platz für Stimmen gibt, die sonst nicht gehört werden. Stimmen, die über die Angst vor Veränderungen, die Angst nicht mehr dazu zu gehören und die Angst nicht zu verstehen sprechen, ohne dabei auf kulturelle Zuschreibungen und Marginalisierungen zurückzugreifen, sondern nur die persönliche Involviertheit reflektieren.

Auch Leonies Verhalten in Bezug auf die neue Sprache ist interessant: „Ich kann noch kein Türkisch, nur ein paar Worte. Ganz allein werde ich sein dort.“ (ebd.: o.S.) Sie assoziiert ihre Sprachlosigkeit zuerst mit Einsamkeit, beschließt aber nicht in ihr zu verharren, sondern Türkisch zu lernen. Man kann dies auf der Bildebene beobachten, an deutsch-türkischen Wörterlisten und der „Wichtige-Wörter-Liste“, welche sogar auf der letzten Seite des Buches nochmals abgedruckt ist. Zudem nimmt sie per Post Kontakt zu ihren neuen Mitbewohnerinnen auf. Sie kämpft somit sprechend und schreibend gegen ihre Unsicherheiten an und gestaltet ihre Zukunft aktiv mit.

3.4.4. Textanalyse von „Balaclava Boy/ Tommy Mütze“ von Jenny Robson (engl. 2009/ dt. 2012)

„Balaclava Boy“ erzählt die Geschichte einer Schulklasse in Südafrika, in welche ein neuer Schüler kommt. Tommy trägt jedoch immer eine sogenannte Balaklawas, eine Wollmütze, sodass man sein Gesicht nicht sehen kann. Die Kinder stellen viele Vermutungen an, was der Grund dafür sein könnte und versuchen mit kreativen Ideen Tommy dazu zu bringen, sein Gesicht zu zeigen. Als sich das Geheimnis schlussendlich löst, sind alle überrascht, denn damit hatte wirklich niemand gerechnet. Die Geschichte hinter der Mütze ist weitaus weniger spektakulär, als die Kinder angenommen haben. Aber die zweite große Überraschung überrascht alle: Tommy ist ein Mädchen.

Tommy, mit richtigem Namen Thomasia Karen, musste wegen den befristeten Arbeitsanstellungen ihres Vaters schon sieben Mal die Schule wechseln und immer wieder in ein anderes Land ziehen. Sie hat es gehasst immer „die Neue“ zu sein und so beschloss sie an ihrer letzten Schule in Schottland eine Balaklawas zu tragen. Diese half ihr, nicht auf das zu hören, was die anderen hinter ihrem Rücken flüsterten und sie fühlte sich damit gut und nicht mehr so schüchtern. So kam es, dass sie die Mütze beibehielt, als sie an die Schule in Südafrika wechseln musste.

1.) Kriterien auf der Personalebene

Die dominanten Diskurse der Geschichte drehen sich einerseits um die zu gestaltende Diversität innerhalb der Klasse und im speziellen im Umgang mit Tommy. Andererseits steht der Kampf der Kinder, ihre Zugehörigkeitsverhältnisse selbst bestimmen zu dürfen im Zentrum. Beide Diskurse werden jedoch entgegen der postkolonialen Tradition ohne die Thematisierung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit inszeniert, obwohl diese auch Thema sein könnte, da sie im Alltag der Kinder zweifellos präsent ist. In der Geschichte wird jedoch bewusst darauf verzichtet und die Aufmerksamkeit auf die individuellen Persönlichkeiten der Kinder gelenkt sowie ihre Auseinandersetzung mit der neuen Klassenkameradin.

Dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Leben der Kinder durchaus von Bedeutung ist, erfährt der_ die Leserin erst im Nachwort der Autorin (vgl. Robson

2012: Nachwort o.S). Sie beschreibt darin ihre eigenen Kindheitserfahrungen, welche von einem Leben in Südafrika erzählen, das durch die Apartheid geprägt war. Erst mit Nelson Mandelas Freilassung im Jahre 1990 änderten sich die Gesetze und die Hautfarbe war nicht mehr länger das wichtigste Differenzmerkmal. Heute arbeitet Jenny Robson als Lehrerin und erfreut sich an der Diversität ihrer Schüler_innen, welche alle zusammen in einem Klassenzimmer lernen dürfen. Der_die Leser_in erfährt so auch, dass die Kinder in der Geschichte die lebensweltliche Realität in der heutigen hybriden Gesellschaft Südafrikas repräsentieren. Robson hat die Protagonist_innen so gewählt, dass schwarze und weiße Kinder zusammenkommen, weitere aus gemischten und andere aus indischen Familien stammen (vgl. Robson 2012: Nachwort). Für den Leser wäre diese Einteilung jedoch ohne das Nachwort nicht ohne weiteres ersichtlich, nur die Namen der Kinder könnten eventuell Aufschluss darüber geben. So heißen nach Robson die schwarzen Kinder Dumisani und Mpho, die weißen Cherise und Tommy und der indische Junge Riyaad. Eine Zuteilung zu Gruppen aufgrund dieser Namen ist eher eine Spekulation und mit konservativen Deutungsmustern verbunden. Für die gesamte Geschichte ist jedoch die natio-ethno-kulturelle sowie auch sozio-ökonomische Zugehörigkeit der Kinder völlig irrelevant und wird im Text mit keinem Wort thematisiert. Viel wichtiger sind die Charaktere der einzelnen Kinder und welche soziale Rolle sie im Klassenkollektiv einnehmen.

Die Klassenanführer Dumisani und Doogal sind die Hauptprotagonisten. Doogal ist zusätzlich auch der Ich-Erzähler und die Geschichte wird aus seiner Perspektive erzählt. Sie stehen in der Klassenhierarchie ganz oben und nutzen diese Position auch aus. Sie vergeben allen Personen ein Alias. Spannend ist hier die etymologische Herkunft des Wortes. Alias bedeutet auf Latein soviel wie „anders“ oder „sonst“, also eine andere Anrufung, wie die bereits bestehende (vgl. Robson 2012: 70). Dumisani und Doogal nehmen sich die Berechtigung heraus, den anderen Namen zu vergeben. Diese sind aufgrund äußerer Merkmale oder Charaktereigenschaften gewählt und nicht immer schmeichelnd. So ist der Alias der schüchternen Mpho zum Beispiel „Mäuschen“ oder jener der Lehrerin „Drachendame“. Bezogen auf die Subjektivierungstheorie muss das Verhalten von Dumisani und Doogal als höchst problematisch betrachtet werden, denn es wirkt auf mehreren Ebenen machtproduktiv.

Auf der einen Seite stehen Dumisani und Doogal, die Klassenanführer, denen dank ihrer Position zugehört und Folge geleistet wird. Ihre Machtposition wird durch das Vergeben der Namen noch verstärkt, da sie bestimmen können, wer welchen Namen bekommt. Auf der anderen Seite stehen die Kinder der Klasse. Jeder von ihnen will einerseits ein Alias bekommen, um dazu zu gehören, andererseits will natürlich niemand mit einem negativ besetzten Namen belegt werden. Die angerufenen Personen werden dadurch in eine Position versetzt, in welcher sie auf den guten Willen der beiden angewiesen sind.

Nadine Rose erklärt dies in ihrem Artikel „Subjektverhältnisse“ (2016) folgendermaßen: Subjektivierung beschreibt den gleichzeitigen Prozess einer Unterwerfung unter gesellschaftliche Vorgaben und dem Annehmen ebendieser. Das heißt, ein Subjekt will seinen zugewiesenen Platz in der Gesellschaft erfüllen, es will wiedererkennbar sein und unterwirft sich damit freiwillig der Autorität, von der es mit einem Namen beziehungsweise einer sozialen Rolle belegt wird. Dadurch werden bestehende Machtverhältnisse untermauert. Der Prozess der Subjektivierung muss jedoch in einem Diskurs stattfinden, denn nur die wiederholte Anrufung erschafft soziale Realität (vgl. Rose 2016: 328ff). Mercheril bezieht diese Theorie auf Diskurse über migrationsgesellschaftlich als „anders“ Geltende, im öffentlichen Diskurs oft auch als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet. Durch die wiederholte Anrufung mit dieser Bezeichnung werden sie zum dem, als was sie bezeichnet werden, sie werden zu „Anderen“, zu jenen, die nicht einer vermeintlichen Norm entsprechen (vgl. Mercheril 2016: 11f).

Das Verhalten von Dumisani und Doogal entspricht dieser Theorie, denn auch hier werden die Kinder ein Stück weit zu ihrem Alias. So zum Beispiel Billy: „Dann sagt sie [die Lehrerin] zu Billy de Beer, alias Sterndeuter, dass er nicht ständig aus dem Fenster starren solle. Billy de Beer verbringt die meiste Zeit damit, träumend aus dem Fenster zu schauen. Deshalb nennen wir ihn ja auch Sterndeuter.“ (Robson 2014: 23) Billy wird in der ganzen Geschichte nur als jener beschrieben, der aus dem Fenster schaut. Er ist dadurch so klar definiert, dass von ihm gar kein anderes Verhalten mehr erwartet wird.

Die Geschichte greift damit die Mechanismen eines dominanten migrationsgesellschaftlichen Diskurses auf, inszeniert ihn jedoch auf der Mikrogemeinschaft einer Schulklasse, ohne die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der Kinder ins Spiel

zu bringen. Der Ausgang der Geschichte bringt zudem eine weitere Perspektive in den Diskurs mit ein. Denn er zeigt, dass die Zuschreibungen nur bedingt gefestigt sind. Die Mütze beziehungsweise die Kopfbedeckungen spielen dabei die entscheidende Rolle.

Die Kinder beschließen Tommy mit diversen Kniffen dazu zu bringen seine Mütze abzuziehen. Alle scheitern, bis eines Morgens die Kinder mit einer Kopfbedeckung in die Schule kommen. Von einem Teewärmer bis zu einer Strumpfhose ist alles dabei. Dadurch verschwindet plötzlich das spezielle Merkmal von Tommy, aber nicht nur das, auch die anderen Zuschreibungen, welche über die Alias gefestigt wurden, verlieren ihre Bedeutung. Denn man kann durch die Kopfbedeckungen nicht mehr erkennen, wer sich darunter versteckt. Den Kindern wird auf einmal klar, dass die Zuschreibungen nur Konstruktionen sind und jedes Kind auch ganz andere Merkmale hat als sein Alias. So hat bei der schüchternen Mpho, alias Mäuschen, die Kopfbedeckung die Wirkung, dass sie sich auf einmal getraut vor der ganzen Klasse eine lustige Geschichte zu erzählen:

„Die Klasse krümmte sich vor Lachen. Und plötzlich wusste ich auch, wer da vorne stand und erzählte: Mpho, alias Mäuschen! `Kaum zu glauben, Dumz!`, wisperte ich. `Bizzar!` Und das war nicht mal eine Übertreibung. Normalerweise lässt Mpho schon den Kopf hängen, wenn Schülerreferate auch nur erwähnt werden. Normalerweise spricht sie so leise, dass man kein Wort versteht. Nicht mal in der ersten Reihe. `Muss an der Maske liegen`, flüsterte Dumisani zurück.“ (Robson 2014: 69f)

Die Geschichte baut auf einem großen Geheimnis auf. Die Kinder fragen sich, was sich wohl hinter der Mütze von Tommy verbirgt. Verschiedene Deutungen werden nebeneinander stehen gelassen. Auch als Leser_in findet man sich bald in der gleichen Situation wieder und fängt an, Vermutungen anzustellen.

Der Aspekt Sprache ist ebenfalls dominant in der Geschichte verankert. Zum einen wird die machtkonstruktive Funktion von Sprache, wie bereits beschrieben, durch die Anrufung mit den Alias inszeniert. Zum anderen ist jedoch die Sprache der Kinder absolut zentral. Die Geschichte wird aus der Sicht von Doogal erzählt und zwar in ausschließlicher Jugendsprache, mit all ihren spezifischen Ausdrücken und eben auch Sprachmischungen.

„`He, Doo-Dudes. Was ist los, **Bruz**? Seid ihr vielleicht krank oder so?` [...] `**Eish!**
Geht`s euch gut. Big Ds?`
***Eish!** ist sein Lieblingswort. Er benutzt es jedes Mal, wenn er spricht. Egal, was er
sagt!*“ (Robson 2014: 23)

Es stehen, wie im Zitat ersichtlich wird, Ausdrücke in den südafrikanischen Sprachen Xhosa, Zulu und des Afrikaans ganz selbstverständlich im ansonsten dominanten englischen beziehungsweise deutschen Textverlauf. Die Ausdrücke werden jeweils in einer kurzen Fußnote für den_die Leser_in erklärt. So steht zum Beispiel in der Fußnote zu *Bru*: „Ein südafrikanisches Wort für Kumpel.“ (Robson 2014: 15) Oder bei *Eish*: „Das sagt man in Südafrika manchmal, wenn man etwas kaum glauben kann. Ursprünglich stammt das Wort aus dem Xhosa, einer der Landessprachen Südafrikas.“ (Robson 2014: 23) Die gewählte Erzählform erweckt damit den Eindruck eines absolut authentischen Soziolekts und der_die Leser_in bekommt das Gefühl, selbst Beobachter einer realen südafrikanischen Schulklasse zu sein.

Aus sprachpolitischer Sicht hat die Sprachverwendung ebenfalls eine Botschaft. Im Text steht Afrikaans (früher auch Kolonial-Niederländisch genannt), die Sprache der ehemaligen Kolonialherren ohne hierarchischem Unterschied neben den Sprachen Zulu und Xhosa. Dies war nicht immer so selbstverständlich möglich. Zu Zeiten der Apartheid galten nur Englisch und Afrikaans als Amtssprachen. Erst mit der multilingualen Sprachpolitik Mandelas kamen 1994 noch 9 afrikanischen Sprachen, darunter Zulu und Xhosa, zu den heute elf Amtssprachen Südafrikas hinzu.¹⁶

Der Sprache der Kinder wird jedoch nicht nur im Formalen Rechnung getragen, sondern auch auf inhaltlicher Ebene. Die Lehrerin hat dazu eine Stunde pro Woche für Schülerreferate reserviert. In dieser Stunde darf jedes Kind das Wort ergreifen und der Klasse etwas erzählen. Dem Inhalt sind dabei keine Grenzen gesetzt. Die Möglichkeiten eines partizipativen und demokratischen Zusammenlebens, bei welchem jedem Teilhaber eine Stimme zugesprochen wird, werden hier beispielhaft inszeniert.

¹⁶ Für mehr Informationen siehe:

<https://www.suedafrika.net/suedafrika/gesellschaft/sprachen.html> (15.12.2017)

2.) Kriterien auf der Sozialebene

Der Umgang mit Diversität wird in der Geschichte sehr aufschlussreich thematisiert und soll hier analysiert werden.

Tommy fällt mit ihrer Mütze auf, weil sie damit etwas Spezielles an sich hat. Für die Kinder ist dies aber kein Grund, sich nicht mit ihr anzufreunden. Sie spielen mit ihr und beschützen sie vor den älteren Kindern. Dabei wollen sie auch gar nicht, dass sie wird wie sie, denn das ist auf den ersten Blick klar, die Kinder in der Klasse sind so unterschiedlich, dass es gar kein allgemeingültiges „sie“ gibt. Die Kinder wollen schlichtweg nur das Geheimnis hinter der Mütze erfahren.

An jenem Tag, als alle Kinder mit Kopfbedeckungen zur Schule kommen, reicht es Tommy und sie erzählt Dumisani und Doogal, was es mit ihrer Mütze auf sich hat. Sie erzählt, wie fremd sie sich jeweils gefühlt hat, wenn sie die Schule wechseln musste und wie unangenehm es ihr war, immer wieder „die Neue“ zu sein. Die Mütze gab ihr ein Gefühl von Sicherheit und Anonymität, was speziell ist, denn mit der Mütze fiel sie ja viel mehr auf als ohne. Der Unterschied liegt darin, dass sie die Mütze selbst gewählt hat, wohingegen die Bezeichnung „Neue“ eine Zuschreibung von außen war.

Auf ihre Bitte hin erzählt Dumisani der Klasse bei den Schülerreferaten Tommys Geschichte. Die Kinder sind ganz schön enttäuscht, denn sie hatten sich die wildesten Geschichten ausgedacht. Am Schluss fordert er Tommy auf sein Gesicht zu zeigen. „Vielleicht, nur vielleicht zieht Tommy seine Mütze jetzt aus. Weil er ja gar nicht mehr der Neue ist. Er ist einer von uns, stimmt's?“ (Robson 2014: 76) Daraufhin versichert sich Tommy nochmals, ob ihre erkämpfte Rolle als Torschützenkönig im Fußball bestehen bleiben wird und dann zieht sie die Mütze aus. Was die Kinder bis jetzt nicht geahnt hatten - unter der Mütze verbarg sich eine weitere Überraschung: Tommy ist ein Mädchen.

Tommys Mütze und später dann auch die Kopfbedeckungen der anderen eröffnen in der Geschichte einen Raum, der alle Zugehörigkeiten, sei es zu Namen oder auch Geschlecht, verschwinden lässt. Als nur Tommy verschleiert ist, löst das Irritation aus. Die älteren Kinder auf dem Schulhof versuchen gar mit Gewalt, ihr die Mütze zu entreißen. Wieder deutet dies auf die Subjektivierungstheorie hin. Nicht nur das

Individuum will wiedererkennbar sein, sondern in erster Linie will die Gesellschaft, dass alle erkannt und somit zugeordnet werden können (vgl. Rose 2016: 328ff). Tommy entzieht sich dieser Regel und entscheidet für sich selbst unerkennbar zu bleiben. Damit zieht sie sich in einen dritten Raum zurück, in welchem es keine Zuschreibungen gibt. Dies funktioniert jedoch nur bedingt, da sie zu Beginn die einzige darin ist und von außen sehr wohl mit Zuschreibungen versehen werden kann. Erst als die anderen Kinder sich in denselben Raum begeben, entdecken auch sie die Möglichkeit, sich selbst neu zu definieren und über die bestehenden Zuschreibungen hinwegzusetzen. Das Mädchen Donna-Kyle beschreibt diesen Zustand mit folgenden Worten:

*„Ich könnte ein Hollywoodstar sein. Oder eine Nobelpreisträgerin. Mein Vater könnte Minister sein. Oder der Chef der Mine persönlich. Ich könnte behaupten, **irgendjemand** zu sein.“ (Robson 2012: 63)*

Die Erfahrungen von Tommy geben eine interessante Ergänzung zur Subjektivierungstheorie. Nur wenn das Gegenüber die Veränderung des Diskurses über die eigene Zuschreibung annimmt, kann es zu einer Umschreibung ebendieses Diskurses kommen. Ein reiner Entzug und Verweigerung bewirkt noch keine Veränderung der Zuschreibung.

3.) Kriterien auf der Methodenebene

Die Geschichte spricht einige grundlegende Diskurse einer hybriden Gesellschaft an. Diese betreffen, wie bereits beschrieben wurde, zum einen das Zusammenleben und die damit einhergehende zu gestaltende Diversität, Diskurse um Hierarchie und die Positionierung des Individuums in einer Gemeinschaft sowie die Aushandlung von Zugehörigkeitsverhältnissen.

Zum anderen können jedoch auch globale und postkoloniale Diskurse aus dem Text heraus abgeleitet werden. Diese sollen an dieser Stelle noch genauer betrachtet werden.

Der Vater von Tommy ist international tätig und so hat Tommy auch schon in Europa gelebt. Die Anstellungsverhältnisse des Vaters sind jedoch immer nur befristet und die Familie muss oft umziehen. Tommy bereitet dies große

Schwierigkeiten und sie fühlt sich nirgendwo dazugehörig. Migration wird dadurch in der Geschichte nicht idealisiert, sondern in ihren negativen Seiten aufgezeigt. Diese bleiben jedoch ganz auf der persönlichen Ebene und zeigen die intimen Gefühle der Entwurzelung und des Ausgeschlossenseins eines Mädchens. Auch an dieser Stelle wird der Diskurs jenseits von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten geführt.

Nicht zuletzt soll auch dem Umstand, dass ein Buch aus Südafrika für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2013 nominiert wurde, Beachtung geschenkt werden. Übersetzungen aus Südafrika spielen auf dem Literaturmarkt weiterhin eine untergeordnete Rolle (vgl. Mikota 2016: 20). Dieser Umstand sollte gerade in Bezug auf das *Rewriting* der postkolonialen Literaturkritik kritisiert werden. Die gebürtige südafrikanischen Autorin Jenny Robson ermöglicht mit ihrem Blick auf die hier beschriebene Schulklasse eine neue lebensweltliche Perspektive. Das Buch erzählt die Geschichte einer durchmischten Schulklasse mit starkem Fokus auf die Diversität der Kinder. Die Perspektive ist jedoch die eines Jungen, welcher die intimen Gefühle eines Mädchens schildert, dass sich alleine und nicht dazu gehörig fühlt und darum kämpft, ihre Zugehörigkeitsverhältnisse selbst bestimmen zu dürfen.

Damit nimmt das Buch die dominanten migrationsgesellschaftlichen Diskurse auf und stellt sie zur Diskussion. Spannend ist jedoch, dass dabei entgegen dem öffentlichen Diskurs die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der Kinder keine Rolle spielt. Die Geschichte stützt sich auf die individuellen Merkmale der Kinder, welche dynamisch und verhandelbar sind. Dies entspricht der Strategie des *Rewriting* der postkolonialen Literaturkritik, denn durch das gewählte Erzählverfahren wird der Diskurs offen gelegt und kann in einem neuen Kontext reflektieren werden.

3.4.5. Textanalyse von „My two Blankets/ Zuhause kann überall sein“ von Irena Kobald und Freya Blackwood (engl. 2014/ dt. 2015)

Das Bilderbuch von Irena Kobald und Freya Blackwood trägt auf Deutsch den Titel „Zuhause kann überall sein“. In der original englischen Fassung sowie in der später dazu gefügten arabischen Übersetzung lautet der Titel hingegen „My two Blankets“. Das Buch erzählt die Geschichte eines Mädchens namens Wildfang. Auch hier gibt es eine Differenz in den Übersetzungen. Der arabische Name des Mädchens heißt

übersetzt „wildes/freches Mädchen“, was in seiner Bedeutung sehr ähnlich ist zum deutschen Namen. Auf Englisch heißt sie hingegen „Cartwheel“, was sowohl Wagenrad bedeutet als auch die Tätigkeit des Radschlagens. Im Folgenden wird hier der deutsche Name Wildfang benutzt.

Wildfang flüchtet mit ihrer Tante vor dem Krieg in ein neues Land, um in Sicherheit zu sein. Das Mädchen fühlt sich dort sehr fremd, vor allem die fremden Wörter machen ihr zu schaffen. Manchmal würde sie am liebsten nicht mehr nach draußen gehen und sich nur unter ihrer „Decke“ aus bekannten Worten und Geräuschen verstecken.

Eines Tages begegnet sie im Park einem Mädchen und es entwickelt sich langsam eine Freundschaft zwischen den beiden. Jedes Mal, wenn sie sich nun treffen, lernt ihr das andere Mädchen ein paar Wörter. Allmählich klingen sie auch nicht mehr so fremd und die neue Sprache wird Wort für Wort zu einem zweiten Zuhause.

1.) Kriterien auf der Personalebene

Die Hauptfigur in der Geschichte ist Wildfang, so wird das Mädchen von ihrer Tante genannt. Sie begegnet im Park einem anderen Mädchen, zu welchem sich eine Freundschaft entwickelt. Auf der Textebene erfährt der/ die Leser_in über die Herkunft der beiden Mädchen nicht viel. Von Wildfang wissen wir lediglich, dass sie, um in Sicherheit zu sein, in ein neues Land kam. Von wo nach wo die Flucht verlief, bleibt auf der Textebene undefiniert. Über das Mädchen im Park wird diesbezüglich gar nichts erzählt.

Die Bildebene erzählt jedoch sehr viel mehr. Das erste Bild der Geschichte zeigt Wildfang in einem Dorf. Es sind Ziegen und traditionelle Lehmhütten abgebildet, davor sitzen Menschen in farbenfrohen Gewändern, die Frauen mit Kopftuch und teils Krügen auf dem Kopf. Auch Wildfang und ihre Tante tragen Röcke und Kopfbedeckungen in warmen Orangetönen. Man könnte daher vermuten, dass sie aus einem afrikanischen Land kommen. Die Vermutung wird unterstützt durch das nächste Bild, darauf sind Wildfang und ihre Tante in einem Zug im „neuen“ Land zu sehen. Sie tragen immer noch ihre farbigen Gewänder, die im krassen Gegensatz zu den Farben ihrer Umgebung stehen, welche alle in kalten Pastelltönen gehalten sind. Auch ihre Hautfarbe ist um einiges dunkler als jene von den Menschen um sie

herum. Die Bildebene konstruiert damit eine klare Differenzlinie einerseits zwischen den beiden Ländern und andererseits auch zwischen Wildfang und ihrer Tante gegenüber den Bewohnern des neuen Landes.

Der Text relativiert jedoch diese Gegenüberstellung, da er nur die subjektive Sicht eines Mädchens erzählt. Er beschreibt die neue Umgebung sehr dezent, fast schon poetisch, ohne dabei pauschalisierend zu wirken, sondern nur ihre persönlichen Gefühle in Worte fassend:

„Alles war fremd. Die Leute waren fremd. Das Essen war fremd. Die Tiere und Pflanzen waren fremd. Sogar der Wind fühlte sich fremd an.

Niemand sprach so wie ich.

Wenn ich nach draußen ging, fühlte es sich an, als stünde ich unter einem Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt.

Dann fühlte ich mich allein. Es war, als wäre ich nicht mehr ich.“ (Kobald 2015: o.S.)

Wie das Zitat zeigt, werden entlang des Gegenstands Sprache ihre Gefühle zum Ausdruck gebracht. Sprache wird dabei in verschiedenen metaphorischen Vergleichen dargestellt, wie zum Beispiel mit dem Bild des kalten Wasserfalls oder ganz dominant in der Vorstellung einer wärmenden Decke. Sprache wird jedoch auch zur Konstruktion ihrer Identität verwendet. Das Mädchen sagt, sie fühle sich unter dem kalten Wasserfall an fremden Worten, als wäre sie nicht mehr sie selbst. Dieses Gefühl wird bereits zuvor angesprochen. Auf der ersten Seite sagt sie: „Meine Tante nannte mich Wildfang. Dann kam der Krieg und meine Tante nannte mich nicht mehr Wildfang.“ (Kobald 2015: o.S.) Der Krieg hat ihr also nicht nur ihre Sprache, sondern auch ihren Namen genommen.

Auf den Illustrationen wird dies ebenso deutlich dargestellt. Während man auf dem ersten Bild sieht, wie sie wild und mutig ein Rad schlägt, so sieht man sie auf den folgenden Bildern nur noch als schüchternes Mädchen, das sich unter der Decke verkriecht und sich nicht getraut das Mädchen im Park anzulächeln. Erst mit dem Erwerb der fremden Sprache wird sie auch auf den Bildern wieder mutiger. Das letzte Bild im Buch zeigt sie wieder radschlagend im Park. In der englischen Fassung wird der Zusammenhang zwischen ihrem Namen und ihrer Handlung noch stärker hergestellt. Ihr Name lautet auf englisch „Cartwheel“, was wie bereits erwähnt

Wagenrad heißt, aber gleichzeitig auch die Tätigkeit des Radschlagens. Mit dem Erwerb der neuen Sprache findet sie somit nicht nur zu ihrem Namen zurück, sondern auch zu ihrer Handlungsfähigkeit.

Auch die Frage, „Wer spricht über bzw. für wen, mit wem und in welcher Sprache?“ (Rösch 2017b: 105) liefert für diese Geschichte einige interessante Diskussionspunkte.

Das Mädchen beschreibt seine Ankunft in einem neuen Land und die Schwierigkeiten, mit denen sie dort konfrontiert wird. Ihrer Perspektive auf diese neue Umgebung und den Gefühlen, die sie dabei empfindet, wird in diesem Text eine Plattform geboten. Kritisch kann dagegen die Sprachlernsituation betrachtet werden. Das Mädchen im Park redet zu Beginn der Begegnung einfach auf sie ein und sie fühlt sich wieder wie unter einem kalten Wasserfall an fremden Wörtern. Beim nächsten Treffen lernt das Mädchen ihr ein paar Wörter und lässt sie diese ganz oft wiederholen. So geht es dann weiter und jedes Mal kommen ein paar Wörter hinzu. Die Beziehung ist infolgedessen durch eine asymmetrische Machtposition geprägt. Wildfang steht ganz in der Position einer Gunstempfängerin. Dieser Eindruck wird auf der Textebene noch verstärkt. Nach dem ersten schüchternen Anlächeln sucht Wildfang sie zwei Mal vergebens im Park, erst beim dritten Mal ist das andere Mädchen wieder da. „Erst beim dritten Spaziergang sah ich sie wieder. Sie winkte und lächelte und mir wurde ganz warm ums Herz.“ (Kobald 2015: o.S.) Auch nachdem sie bereits Freundinnen sind, bleibt Wildfang in der „Empfängerinnen“-Position.

„Nun brachte mir das Mädchen jedes Mal neue Wörter mit, wenn wir uns trafen. Manche waren schwierig. Manche waren einfach. Manchmal sprach ich sie komisch aus und wir mussten beide lachen. Manchmal kam ich mir albern vor und hätte am liebsten geweint.“ (Kobald 2015: o.S.)

Mit keinem Wort wird eine mögliche Umkehrung der Rollen in Betracht gezogen, dass vielleicht auch Wildfang etwas weiß/kann, das sich zu lernen lohnt. Ihre Sprache wird im Erzähltext nicht einmal erwähnt, fast so, als ob ihre sprachlichen Ressourcen völlig irrelevant wären. Wildfang wird damit in ein Abhängigkeitsverhältnis gedrängt, das von einer Bringschuld (vgl. Geier 2016: 440) begleitet ist, sich an ein bestehendes System anzupassen, wenn sie die Freundschaft weiterhin

erhalten möchte. Dass Freundschaft respektiv gesellschaftliches Zusammenleben nach Mercheril (vgl. Mercheril 2016: 13f) auf der Involviertheit und Veränderung jede_r_s Beteiligten basiert, blendet die Geschichte aus.

Das letzte Bild ist das einzige, welches in dieser Richtung eine andere Vermutung zulässt. Man sieht wieder den Park und die beiden Mädchen. Wildfang schlägt im Vordergrund ein Rad und hat zu ihrer alten „wilden“ Seite zurückgefunden. Das andere Mädchen steht etwas hinter ihr und macht Bewegungen, als ob sie ebenfalls versuchen würde ein Rad zu schlagen. Vielleicht zeigt das Bild gerade die Situation, wie Wildfang ihrerseits dem anderen Mädchen etwas beibringt.

2.) Kriterien auf der Sozialebene

Im Text werden, wie bereits erwähnt, keine natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten thematisiert. Man weiß weder woher, noch wohin die Migration verlief. Auch die Sprachen bleiben undefiniert.

Auf der Bildebene wird dagegen mit klaren kulturellen, teils stereotypen Symbolen gearbeitet. Vor allem die Darstellung der Sprachen ist dabei aufschlussreich. Dies soll genauer untersucht werden.

Wildfang beschreibt ihre Sprache als eine wärmende Decke, in die sie sich kuscheln kann und in der sie sich wohlfühlt. Nach und nach webt sie sich auch aus den Wörtern, die sie vom anderen Mädchen lernt, eine zweite Decke:

„Nachts, wenn ich, eingewickelt in meine alte Decke, im Bett lag, flüsterte ich die neuen Worte immer wieder vor mich hin.

Schon bald klangen sie nicht mehr so kalt und hart. Sie hörten sich warm und weich an.

Ich webte mir eine neue Decke.“ (Kobald 2015: o.S.)

Die Wörter werden in der Geschichte bildlich dargestellt. So zeigt zum Beispiel das Wort für Regenschirm auch wirklich einen symbolhaft dargestellten Regenschirm. Die Decken sind dann jeweils aus diesen Symbolen gewebt. Spannend ist nun zu betrachten, aus welchen Wörtern die verschiedenen Decken gemacht sind. Jene von der ersten Sprache ist in Orangetönen gewebt und besteht aus Wörtern, die der Landwirtschaft und Küche beziehungsweise Nahrung zugeordnet werden können. So

sieht man zum Beispiel das Symbol einer Ziege, das eines Kochlöffels, einer Schale, eines Fisches oder das einer Frau, die einen Wasserkrug auf dem Kopf trägt. Die neue Decke ist dagegen in blau grünen Pastelltönen gehalten und zeigt Symbole wie einen Hut, einen Stuhl, ein Buch, ein Flugzeug oder ein Gedeck aus Teller, Gabel, Messer und Löffel. Dieser extreme Gegensatz zeigt eine klare Differenzlinie zwischen den beiden Lebensweisen und konstruiert damit einen Kulturbegriff, der davon ausgeht, dass Kulturen zwei oder mehrere voneinander abgrenzbare Einheiten sind. Alternativen und Wandlungsprozesse in der persönlichen und gesellschaftlichen Lebensweise werden dabei nicht berücksichtigt.

Zudem unterstützt die Wahl der Symbole eine kolonialistische Vorstellung von einer „primitiven“ Peripherie, welche auf Landwirtschaft und Nahrungsgewinnung beschränkt ist. Das Zentrum wird hingegen mit Symbolen der Bildung, des technischen Fortschrittes und der kultivierten Nahrungsaufnahme belegt.

Trotz der Betonung der Differenz zwischen den beiden Mädchen entwickelt sich jedoch eine Freundschaft, die auch ohne viel Worte und jenseits der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit funktioniert. Sie gibt Wildfang schlussendlich auch die Motivation sich der Realität zu stellen und ihr neues Leben in Angriff zu nehmen. Zuvor verharrt sie in einem Vakuum aus Heimweh und Angst, das sie unter ihrer alten Decke eingeschlossen hält. „Zu Hause versteckte ich mich unter meiner alten Decke. Ich fragte mich, ob ich wohl immer traurig sein würde. Ich fragte mich, ob ich mich irgendwann wieder wie ich selbst fühlen würde.“ (Kobald 2015: o.S)

Das letzte Bild im Buch, auf welches an anderer Stelle bereits hingewiesen wurde, relativiert jedoch teilweise den vorgängig kritisierten Kulturbegriff.

Wildfang sagt auf diesem Bild „Ich bin immer ich!“ (Kobald 2015: o.S) und weist damit darauf hin, dass Persönlichkeit jenseits eines nationalen Konstruktes existiert. Sprache ist dabei eine Ausdrucksform, welche die Teilhabemöglichkeiten und persönliche Mitteilung regelt. Die Person dahinter existiert jedoch immer gleichermaßen, auch in einer vorübergehenden Sprachlosigkeit. Manchmal braucht es nur eine Freundschaft und etwas Mut, sie wieder zum Vorschein zu bringen.

Auch auf der Bildebene ereignet sich auf dieser letzten Seite eine entscheidende Veränderung. Zuvor waren die Farben der jeweiligen Welten sehr strikt getrennt. Alles aus dem alten Leben, die Decke wie auch die Röcke von Wildfang und ihrer Tante waren immer in warmen Orangetönen gehalten. Die Elemente der neuen

Umgebung, wie das Mädchen, der Park und die neue Decke, waren dagegen in eher kälteren, grünen und blauen Pastelltönen gestaltet. Auf dem letzten Bild mischen sich jedoch auf einmal die Farben. So trägt das Mädchen nun orange gelb gestreifte Hosen zu ihrer blaugrünen Jacke und auch sonst im Park ist die Farbe Orange zu entdecken. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der zugrundeliegende Kulturbegriff vielleicht nicht ganz so starr ist wie angenommen und schlussendlich doch von einer sich durch Migration verändernden Gesamtgesellschaft ausgeht.

3.) Kriterien auf der Methodenebene

In der Geschichte werden zentrale Themen der Migrationsgesellschaft thematisiert wie die Themen Flucht, Migration, Ankommen, Sprachlosigkeit, Freundschaft und Spracherwerb. Die parallelsprachige Darstellung der Geschichte in Deutsch respektiv Englisch Arabisch spielt dabei jedoch keine Rolle. Die Mehrsprachigkeit trägt weder zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Diskursen bei, noch eröffnet sie einen anderen Zugang. Ihre Existenz dient alleine didaktischen Zwecken und könnte zum Beispiel im Zuge einer sprachvergleichenden Übung thematisiert werden oder arabisch sprechenden Leser_n_innen als Verständnishilfe dienen. Der didaktische Aspekt wird jedoch nicht nur mit der Parallelsprachigkeit betont, sondern auch in der Thematisierung des Spracherwerbs. Die Illustratorin Freya Blackwood hat dazu eine bemerkenswerte Darstellungsform gefunden, den Prozess des Lernens zu visualisieren.

Die einzelnen Wörter werden in der Geschichte als Symbole dargestellt, die fast so aussehen, als wären sie aus Papier ausgeschnitten und nach Collagetechnik in das Bild integriert worden. Diese Technik lässt sie dreidimensional erscheinen und eröffnet damit die Möglichkeit, sie zu fassen. Die Wörter sind somit greifbare Gegenstände aus der Umgebung. Passend dazu wird im Text auch immer das Verb „mitbringen“ sowohl im deutschen, englischen als auch im arabischen Text im Zusammenhang mit den Wörtern benutzt: „Beim nächsten Mal brachte mir das Mädchen ein paar Worte mit.“ (Kobald 2015: o.S) Die Wortwahl betont die Vorstellung vom „Pflücken“ eines Wortes aus der realen Welt und dem Weitergeben ebendieses von einer Person zur anderen. Ferner kann man die beiden Mädchen in der Mitte der Geschichte bei einem Vogel stehen sehen. Das Mädchen hält einen

kleinen Papiervogel in der Hand und reicht ihn Wildfang. Auf der nächsten Seite steht nun Wildfang mit dem Vogel in der Hand und über ihr schweben schon ein paar gleiche Vögel aus Papier. Der Text dazu lautet: „Sie ließ sie [die Wörter] mich ganz oft wiederholen.“ (Kobald 2015: o.S.) Auch hier wurde der Lernprozess visualisiert.

Neben der didaktischen Intention des Buches ist auch die Perspektivenwahl beachtenswert. Die Geschichte lässt den/ die Leser_in in die Welt eines Mädchens eintauchen und seine Gefühle nachempfinden. Wildfang entspricht dabei dem, was Gayatri Chakravorty Spivak unter „Subalterne“¹⁷ versteht. Sie kommt aus eurozentristischer Sicht aus der Peripherie, wahrscheinlich aus einem afrikanischen Land. In dieser Geschichte wird ihr jedoch, entgegen dem kolonialen Diskurs, zugehört und der Raum geboten, ihre Sicht auf die eigene Position darzulegen. In diesem Sinne kann hier durchaus von einem *Rewriting* die Rede sein, da die Perspektive der sonst „Stimmlosen“ eingenommen wurde.

Eine Umschreibung der Diskurse findet hingegen nicht statt, eher eine Reproduktion bestehender Macht- und Subjektverhältnisse. Von Wildfang wird eine klare Assimilation an die Zielgesellschaft erwartet und abgesehen von den Andeutungen der letzten Seite kann auch nicht von einem dynamischen Kulturbegriff und einer sich verändernden Gesamtgesellschaft ausgegangen werden.

¹⁷ Mehr Informationen dazu im Kapitel 2.1.1.

4. Ergebnisse der Analyse

Die Diskussion der Ergebnisse beinhaltet einerseits ein Vergleichen der Textanalysen und das Herausarbeiten von besonders frappanten Interpretationen. Dabei steht nochmals der Kriterienkatalog im Vordergrund und die Frage, inwiefern die Texte im Vergleich untereinander die Kriterien erfüllen.

Andererseits soll jedoch an dieser Stelle ein erneuter Zusammenhang zur Forschungsfrage dieser Masterarbeit hergestellt werden. Dies wird den Hauptteil dieses Kapitels einnehmen. Dabei werden die Ergebnisse der Textanalysen in Beziehung zur Forschungsfrage gestellt und mit der These aus Kapitel 2.3. in Verbindung gebracht, ob und inwiefern sich mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur eignet, um migrationsgesellschaftliche Diskurse sichtbar zu machen und sie umzuschreiben.

4.1. Diskussion der Ergebnisse

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Masterarbeit ist es herauszufinden, inwiefern mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur einen Beitrag zu migrationsgesellschaftlichen Diskursen leisten kann. Nach dem Prinzip der postkolonialen Literaturkritik wurde dazu in einem ersten Schritt die diskursive Verstrickung der Texte anhand ihrer intertextuellen Bezügen auf nicht-literarische Diskurse aufgezeigt (vgl. Hallet 2010: 296f). Das Wort „Beitrag“ im einleitenden Satz der Forschungsfrage impliziert eine aktive Mit- beziehungsweise Auswirkung der Texte auf diese Diskurse. Somit schließt an das Herausarbeiten der diskursiven Bezüge auch eine Betrachtung der im Text angewendeten Darstellungsverfahren an. Das heißt, neben der Frage nach dem „Was“ in den Texten wird auch nach dem „Wie“ gefragt.

Einerseits war dies die Frage, mit welchen Strategien gearbeitet wird, um eine kritische Auseinandersetzung mit Diskursen zu initiieren. Andererseits jedoch auch die Frage, ob diese Auseinandersetzung produktiv ist. Das heißt, inwiefern diese Methoden und die Texte an sich, zu einer Veränderung der Diskurse beitragen können.

Die Textanalysen zeigten nun, dass alle vier Texte intertextuelle Bezüge auf einen migrationsgesellschaftlichen Diskurs herstellen. Dies ist jedoch nicht weiter verwunderlich, denn sie wurden im Vorfeld dahingehend ausgewählt, ob sie implizit oder explizit migrationsgesellschaftliche Themen aufgreifen. Wie im Kapitel 3.3.2. weiter beschrieben wurde, decken die Texte zudem auch ein breites Spektrum an verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit ab und sind divers in der Zielgruppe und den verwendeten Sprachen. Sie könnten somit als exemplarisch gelten.

Die Analyse hat nun gezeigt, dass auch mit den ihnen zugrundeliegenden Diskursen verschiedenste Themengebiete abgedeckt werden. Sie sollen hier kurz zusammengefasst werden:

In „Hilfe! Help! Aiuto!“ wird anhand der Abbildung der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit auf der Mikroebene der Schulklasse der Diskurs um Sprachverhältnisse aufgenommen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wer in der Migrationsgesellschaft warum mit wem in welchen Kontexten in welchem Sprachregister bzw. in welcher Sprache (nicht) sprechen darf (vgl. Dirim 2016: 321).

In „Alles gut“ steht der Diskurs um eine sich verändernde Lebensrealität durch Migration im Zentrum. Dabei werden nicht nur die sich verändernden Umstände für die Emigrierenden thematisiert, sondern auch jene der Zielgesellschaft. Der Diskurs wird somit ganz im Sinne vom Verständnis der Involviertheit in gesellschaftliche Wandlungsprozesse geführt und knüpft damit an Mercherils Konzept einer Migrationsgesellschaft an (vgl. Mercheril 2016: 13f).

In „Tommy Mütze“ steht das Individuum und seine Positionierung in einer hybriden Gesellschaft im Zentrum. Der dominante Diskurs dreht sich dabei um das Spannungsverhältnis zwischen Subjektivierung und der selbstbestimmten Aushandlung der eigenen Zugehörigkeitsverhältnisse.

In „Zuhause kann überall sein“ steht ebenso wie in „Alles gut“ die sich verändernde Lebensrealität durch Migration im Zentrum. In dieser Geschichte wird jedoch nur die Sicht der Emigrierenden gezeigt und ein Diskurs entlang der Differenzlinie der beiden Mädchen entwickelt. Die sich daraus ergebende Assimilation an die Zielgesellschaft steht dabei im Zentrum.

Die kritische Auseinandersetzung mit den beschriebenen Diskursen fand in den Texten durch den ihnen zugrundeliegenden Kulturbegriff statt und ihrem Umgang mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten.

Nur in zwei Texten werden Kulturen überhaupt angesprochen und auch hier nur implizit, die anderen beiden verzichten gänzlich auf die Fixierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten. In „Hilfe! Help! Aiuto“ wird Kultur in der Gegenüberstellung von teils stereotypen Symbolen im ansonsten neutral und zugehörigkeitsfrei gehaltenen Raum des Klassenzimmers und der Textebene sichtbar und provoziert dadurch eine Auseinandersetzung mit differenten Deutungsmustern. In „Zuhause kann überall sein“ geschieht eine natio-ethno-kulturelle Zuordnung ebenfalls auf der Bildebene in der klaren Unterscheidung der beiden Sprachen durch die Symbole auf den zwei Decken. In dieser Geschichte wird zudem auch auf der Textebene eine Konstruktion des Anderen zugelassen. Dies geschieht implizit durch die Assimilation von Wildfang an eine Zielgesellschaft und dem Ausbleiben des Diskurses über gemeinsam zu gestaltende Diversität. In „Alles gut“ und „Tommy Mütze“ stehen hingegen die sozialen Rollen der Protagonist_innen im Vordergrund und ihr Kampf, mit der sich verändernden Umgebung klar zu kommen und ihre individuelle Position darin auszuhandeln.

Die kritische Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Diskursen geschieht jedoch auch über die Perspektivenwahl. Dies knüpft an die Frage an, wer in den Texten zu Wort kommen darf, beziehungsweise wem zugehört wird.

„Hilfe! Help! Aiuto“ und „Tommy Mütze“ thematisieren beide den Wunsch einer Gruppe, hier sind es zwei Schulklassen, an den Diskursen über sich partizipieren zu dürfen. Sie unterscheiden sich jedoch dahingehend, dass sich in „Hilfe! Help! Aiuto“ die Klasse als Einheit der Autorität der Lehrerin gegenüberstellt und ihr Recht auf Mehrsprachigkeit einfordert. In „Tommy Mütze“ kämpft hingegen jedes Kind einzeln dafür, seine Zugehörigkeitsverhältnisse selbst bestimmen zu dürfen. Die Autorität wird hier von den beiden Klassenanführern Dumisiani und Doogal verkörpert, die Lehrerin ist hingegen die Person, welche das Gefäß der Partizipation, die Klassenvorträge, zu Verfügung stellt.

In „Alles gut“ und „Zuhause kann überall sein“ wird jedoch der sehr intimen Gefühlswelt der Mädchen Gehör geschenkt. Alle vier, Leonie, Fidan, Suzan und auch Wildfang beschreiben, wie sie sich fühlen und was ihre Ängste und Freuden in

Bezug auf die neuen Lebensumstände sind. Dabei spielt ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit keine Rolle, es geht nur um sie als Individuen. Damit wird ihrer Sicht auf die Welt und ihren Stimmen Wichtigkeit beigemessen.

Des Weiteren wurde die produktive Auswirkung der kritischen Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Diskursen genauer betrachtet. Die Textanalysen ergaben, dass eine Prüfung der Raumkonstellationen nach dem Vorbild der postkolonialen Literaturkritik half, weiter in die Tiefe der Texte vorzudringen und Machtkonstruktionen sowie implizit geführte Diskurse offen zu legen. Ferner konnte dadurch bei einigen Texten auch ein *Rewriting* nachgewiesen werden.

Es hat sich gezeigt, dass die Strategie der Verschiebung der Räume, wie es in „Alles gut“ besonders deutlich hervorgehoben wird, eine Methode ist, postkoloniale Diskursmuster zu dekonstruieren. In „Alles gut“ verläuft die Migration von einem deutschsprachigen Land nach Istanbul und widerspricht damit dem Verlauf einer typischen Arbeitsmigration. Dies wird unterstützt mit Leonies Bemühungen, Türkisch zu lernen. In der Geschichte wird Istanbul ins Zentrum gestellt und zum Ort der Wünsche und zukünftigen Handlungen. Das deutschsprachige Land rückt hingegen in eine Peripherie ab mit undefiniertem Zustand und Ort. Auch in „Hilfe! Help! Aiuto“ wird die Machtausübung der Lehrerin durch die Verschiebung der Räume visualisiert. Die Kinder „fallen“ in den Illustrationen beinahe aus dem Bild, das die Lehrerin im Zentrum besetzt hält und kehren erst in voller Person zurück, als sie auch den Diskurs wieder für sich erobert haben. Eine Darstellung der Räume nach diesem Muster macht ihre Konstruiertheit und Veränderbarkeit sichtbar und setzt kolonialen Denkmustern Alternativen entgegen.

Dem gegenüber steht die Raumanordnung in „Zuhause kann überall sein“, welche einem klassischen kolonialistischen Schema folgt und damit eher zu einer Reproduktion bestehender Denkmuster anstelle ihrer Relativierung beiträgt. Wildfang kommt aus einer Umgebung, wahrscheinlich ein afrikanisches Land, welches durch ein einfaches Leben mit Landwirtschaft und Lehmhütten und viele warme Farben geprägt ist. Ihre Migration führt sie in ein Land, wo es technischen Fortschritt, Bücher, Stühle und Messer und Gabeln gibt. Die Geschichte zeigt des Weiteren, wie sie sich im neuen Leben arrangieren muss und die fremde Sprache lernt.

Auch die Konstruktion eines Dritten Raumes nach dem Konzept von Bhabhas (2000) brachte aufschlussreiche Interpretationsebenen ein. Er eröffnete den Protagonist_innen jeweils die Möglichkeit, ihre Zugehörigkeit und individuelle Position im Geschehen neu auszuhandeln. In „Alles gut“ wird der Dritte Raum im Prozess des Umzuges konstruiert, also im Dazwischen von altem und neuem Zuhause. Die drei Mädchen denken darin über ihre Ängste und Freuden nach und versuchen sich in den neuen Lebensumständen zu positionieren. In „Tommy Mütze“ ermöglichen die Kopfbedeckungen den Kindern sich frei nach Wunsch und Können neu zu definieren und über festgeschriebene Zugehörigkeiten hinwegzusetzen.

Dirk Göttsche (2004) fügt diesen Überlegungen eine weitere Tiefe hinzu, indem er beschreibt, dass postkoloniale Literatur selbst als dieser Dritte Raum gesehen werden kann. Sie steht zwischen den Kulturen und in ihr werden kulturelle Identität und Differenz performativ ausgehandelt. Das Ziel dabei ist nicht, ein Nebeneinander von vermeintlich homogenen Einheiten zu erreichen, sondern in einem unabschließbaren Prozess des ständigen Neu- und Rekonstruierens Deutungen und Positionen immer wieder zu verhandeln (vgl. Göttsche 2004: 563).

Diese Aussage spricht auch die beiden anderen Texte der Analysen an. In „Zuhause kann überall sein“ wird die Sicht eines Mädchens beschrieben, das nicht mehr an ihrem alten Ort sein kann und sich in einem anderen neu zurechtfinden muss. Dabei wird eine klare Differenzlinie zwischen ihr und der neuen Umgebung aufgezeigt, womit ein vorübergehender Identitätsverlust einhergeht, der dem_der Leser_in die emotionale Verbundenheit von Sprache und Identität veranschaulicht. Ihre Anpassung an die neuen Umstände führen schlussendlich gezwungenermaßen zu einem Diskurs über Assimilation und zu gestaltender Diversität. In „Hilfe! Help! Aiuto!“ wird hingegen durch den schlussendlich gefundenen Kompromiss genau das von Göttsche beschriebene Ziel umgesetzt. Die Kinder und die Lehrerin einigen sich darauf, dass immer wieder Projekte zur Mehrsprachigkeit in den Schulalltag einbezogen werden. Diese Lösung ist in sich ein Diskurs, was bedingt, dass er immer wieder neu verhandelt werden muss und jederzeit an sich verändernde Umstände angepasst werden kann.

Die Textanalysen haben zudem die Strategie des *Rewriting* sichtbar gemacht. Es zeigte sich, dass in fast allen Texten ein Umschreiben der Diskurse stattfindet, indem (post)koloniale Diskurse aufgegriffen und in einem neuen Kontext dargelegt werden.

Dabei wird der Diskurs stets von seiner politischen, allgemeingültigen Form auf eine persönliche, exemplarische Ebene gebracht, indem die Sicht eines Kindes oder einer kleineren Gruppe eingenommen wird.

Bei allen Texten - bis auf „Zuhause kann überall sein“ - wird zur Neukontextualisierung der Diskurse zudem auch eine Veränderung derselben vorgenommen. Bei „Hilfe! Help! Aiuto!“ ist es der migrationsgesellschaftliche Diskurs um Sprachverhältnisse und den damit verbundenen Machtkonstruktionen, welcher im Kollektiv einer Schulklasse ausgehandelt wird. Wie bereits beschrieben, ist es der schlussendliche Kompromiss, welcher in seiner offenen Form zu einer grundlegenden Veränderung der öffentlichen Diskurspraxis beitragen kann. Ebenso bei „Tommy Mütze“, wobei sich dort der Diskurs um das Spannungsverhältnis zwischen Subjektivierung und der selbstbestimmten Aushandlung der eigenen Zugehörigkeitsverhältnisse dreht. Der Ausgang der Geschichte, mit der Erkenntnis der Kinder, dass Zugehörigkeiten konstruiert und veränderbar sind, führt gleichermaßen zu einer Diskursveränderung. In „Alles gut“ ist es hingegen die Verschiebung der Räume, welche kolonialen Denkmustern Alternativen entgegensetzt.

Offen bleibt die Frage, welche Rolle die Mehrsprachigkeit in den Texten einnimmt. Trägt sie als lebensnahes Abbild der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit dazu bei, dass Diskurse sichtbar gemacht werden? Und inwiefern kann sie in ihrer sprachenpolitischen Dimension dazu beitragen, dass kolonialistischen Denkmustern alternative Handlungen und Interpretationen entgegengestellt werden?

Wie sich in den Textanalysen zeigte, nimmt die Mehrsprachigkeit in jedem der Texte eine ganz andere Funktion ein. Dies ist erstaunlich, da sie sich in ihrer Konzeption grundsätzlich gleichen. Nur „Zuhause kann überall sein“ unterscheidet sich hier deutlich von den drei anderen Texten durch seine parallele Mehrsprachigkeit. „Hilfe! Help! Aiuto!“, „Alles gut“ und „Tommy Mütze“ sind hingegen mischsprachige Texte, welche in der dominanten Sprache Deutsch, bei „Tommy Mütze“ auch Englisch, verfasst wurden. Der gesamte Handlungsverlauf basiert auf dieser dominanten Sprache. Die anderssprachigen Elemente nehmen jeweils nur einen kleinen Teil der Textmenge ein. Die Funktionen dieser Elemente sind jedoch in jeder Geschichte anders und sollen hier genauer betrachtet werden.

In „Hilfe! Help! Aiuto!“ ist die anderssprachige Textmenge am größten im Vergleich zu den anderen zwei mischsprachigen Texten. Die Wörter in den verschiedenen Landes- beziehungsweise Schul- und Migrationssprachen haben jedoch inhaltlich keine wirkliche Bedeutung, sie bedeuten *Apfel*, *Stuhl*, *Mädchen* und so weiter. Es sind Alltagswörter ohne inhaltlichen Bezug untereinander oder zum Handlungsverlauf. Sie tragen in diesem Sinne auch nicht zur Offenlegung und Umschreibung des Diskurses bei. Ihre Funktion entfaltet sich auf einer anderen Ebene. Ihre Präsenz im Text zeigt die Veranschaulichung einer möglichen, wenn auch sehr überspitzten Strategie, mehrsprachige Kommunikationssituationen zu gestalten. Durch das Verbot dieser Strategie und dem Suchen nach Kompromissen, wie die Diversität der Klasse weiterhin Platz finden kann, wird der dominante Diskurs in der Geschichte aufgezeigt. Die mehrsprachigen Wörter sind in „Hilfe! Help! Aiuto!“ somit das entscheidende formale Darstellungsverfahren, um migrationsgesellschaftliche Diskurse sichtbar zu machen und zu ihrem *Rewriting* beizutragen.

Bei „Alles gut“ wirken die mehrsprachigen Wörter und Phrasen, hier ist es nur die türkische Sprache, auf verschiedenen Ebenen. Zum einen nehmen sie einen Platz auf der Bildebene der Geschichte ein in Form der türkischen Wörterlisten. Sie dienen hier der Visualisierung von Leonies Spracherwerb. Wie zuvor beschrieben wurde, wird dadurch eine alternative Verlauf- und Handlungsform von Migration einem eurozentristischen Denken entgegengestellt. Zum anderen wirken die türkischen Wörter und Phrasen auf der Textebene. Sie übernehmen dabei die Funktion, Fidans und Suzans Identität zu gestalten. In allen direkten Reden sprechen die beiden Mädchen Türkisch. Entgegen zu „Hilfe! Help! Aiuto!“ spielt hier sowohl ihre inhaltliche als auch formale Verwendung eine Rolle. In der Offenlegung und Umschreibung der Diskurse nehmen sie jedoch nur eine unterstützende Funktion ein, indem die Individualität der Mädchen und die verändernden Lebensumstände durch die Verwendung des Türkischen sichtbar gemacht werden. Der Diskurs wird jedoch hauptsächlich im deutschen Text entfaltet und durch die Verschiebung der Räume verändert.

Bei „Tommy Mütze“ ist die Mehrsprachigkeit eher beiläufig und würde nach Wintersteiner als „Text mit mehrsprachigen Einsprengseln“ bezeichnet werden (Wintersteiner 2006: 180). Die einzelnen Wörter in den südafrikanischen Sprachen spielen für den inhaltlichen Verlauf der Geschichte keine Rolle und nehmen, auf den

ersten Blick, in Bezug auf den dominanten Diskurs der Geschichte keine direkte Funktion ein. Nichtsdestotrotz ist ihre Präsenz von enormer Wichtigkeit. Denn durch sie wird die ganze Geschichte in einen historischen Kontext gestellt und ein für die Lebensrealität der Protagonist_innen präsenter Diskurs über kolonialistische Sprachpolitik initiiert. Der primäre Diskurs in der Geschichte um Subjektivierung in einer hybriden Gemeinschaft wird durch diese Kontextualisierung von der individuellen Ebene der Kinder wieder auf eine öffentliche, politische Diskursebene gestellt, auf welcher kolonialistische Denkmuster neu ausgehandelt werden können. Das einzige parallelsprachige Buch der Textanalysen „Zuhause kann überall sein“ zeigt noch eine weitere Funktion von Mehrsprachigkeit auf. In der Geschichte steht Deutsch beziehungsweise Englisch parallel zum arabischen Text. Es findet, abgesehen von der räumlichen Nähe innerhalb des Buches, keine Interaktion der Sprachen statt. Es ist auch nicht begründet, warum der Text auf Arabisch übersetzt wurde. Ist es vielleicht die Erstsprache von Wildfang? Diese Frage bleibt offen, da ja auch das Herkunftsland von ihr nicht bestimmt ist. Das Nebeneinander der Sprachen wirkt daher etwas beliebig und seine Funktion ist nicht ganz ersichtlich. Für den Verlauf der Handlung und die Aufarbeitung der Diskurse in der Geschichte nehmen sie weder implizit noch explizit eine Bedeutung ein. Für eine didaktische Aufarbeitung des Textes macht die Parallelsprachigkeit hingegen Sinn und war vermutlich auch die Intention der Übersetzer. Das zentrale Thema des Buches ist der Spracherwerb von Wildfang. Durch die parallele Abbildung der Sprachen kann die Geschichte somit in einem mehrsprachigen Unterrichtskontext zur Diskussion über Sprachen, Lernprozesse und Fremdheitserfahrungen dienen.

Wie Wintersteiner bereits äußerte, kann somit zusammenfassend gesagt werden, dass das Vorhandensein mehrerer Sprachen innerhalb eines Textes nicht zwingendermaßen zu einem Umschreiben migrationsgesellschaftlicher Diskurse führt. Je nach gewähltem Darstellungs- und Erzählverfahren nimmt die Mehrsprachigkeit eine andere Funktion im Text ein. Das entscheidende Element, um Diskurse zu verändern ist hingegen die Offenlegung der ihnen zugrundeliegenden Strukturen und die Reflexion darüber (vgl. Wintersteiner 2006: 77ff zit. in Eder 2009: 35).

5. Conclusio

5.1. Offene Fragen und Ausblick

Zwei kritische Bereiche müssen bei der vorliegenden Arbeit zum Abschluss noch genauer betrachtet werden. Zum einen betrifft dies die Funktionsbereiche der Mehrsprachigkeit und zum anderen die Frage nach der Objektivität bei der Erstellung der Kriterien und den daraus resultierenden Textanalysen.

Eder weist bei der Einführung der Diskursfelder, in welchen sich mehrsprachige Texte bewegen können, darauf hin, dass diese stets in einer starken Vernetzung untereinander zu betrachten sind (vgl. Eder 2015: 144). In dieser Arbeit wird jedoch der Fokus fast ausschließlich auf den (sprachen)politischen Bereich gelegt und der formal-ästhetische sowie der (sprachen)didaktische Diskursbereich wird fast gänzlich außer Acht gelassen. Dies spiegelt sich am auffälligsten im Kriterienkatalog wieder, welcher nur Kriterien im (sprachen)politischen Bereich aufzeigt. In den Textanalysen werden hingegen teilweise auch Interpretationen vorgenommen, welche den anderen Bereichen zugeordnet werden können. So zum Beispiel bei der Analyse der mehrsprachigen Textelemente, welche auf ihre formal-ästhetischen sowie auch auf ihre (sprachen)politischen Gesichtspunkte hin untersucht werden. Nichtsdestotrotz wirkt sich die Vernachlässigung der zwei Bereiche auf eine mehrdimensionale Betrachtungsweise aus und wird den Texten nicht ganz gerecht. Gerade im Hinblick auf eine Beurteilung der Texte für ihre Verwendung im Sprachunterricht müssten weitere Kriterien für formal-ästhetische und (sprachen)-didaktische Diskursbereiche aufgenommen werden.

Der Frage nach der Objektivität wurde bereits im methodischen Teil im Kapitel 3.2.2. nachgegangen und mit den Aussagen von Nünning und Nünning (2010) eine Absicherung gefunden. Folglich wurden die Textanalysen methodisch herbeigeführt, indem sie mithilfe des Kriterienkataloges von einem intuitiven Verstehen der Texte auf eine literaturwissenschaftliche Interpretation gehoben wurden (vgl. Nünning/Nünning 2010: 19). Dennoch müssen die Textanalysen im vorliegenden Fall kritisch betrachtet werden, da sowohl die Kriterien als auch die Analysen in dieser Arbeit von derselben Person erstellt respektiv durchgeführt wurden. Die Durchführung einer Textanalyse anhand derselben Kriterien durch weitere Personen

könnte spannende Diskussionsgrundlagen über differente Deutungsmuster und individuelle Interpretationen liefern.

An diese beiden Kritikfelder schließt sich die Frage an, inwiefern sich der Kriterienkatalog in der schulischen Praxis anwenden lässt. Wird er zur Beurteilung mehrsprachiger Kinder- und Jugendtexte im Hinblick auf ihre Verwendung im Unterricht angewandt, so setzt dies ein Vorwissen über migrationspädagogische und literaturwissenschaftliche Terminologien voraus. Zudem bleibt offen, wann ein Kriterium als erfüllt gilt.

Der Kriterienkatalog erfüllt dagegen vielmehr die Funktion einer Diskussionsgrundlage über mehrsprachige Texte und kann dem_der Lerser_in helfen den Blick auf bestimmte Darstellungs- und Erzählverfahren zu lenken. So können Texte entdeckt werden, die sich den Fragen einer Migrationsgesellschaft stellen und versuchen, festgefahrenen kolonialistischen Diskursmustern alternative Denkweisen entgegenzusetzen und so zu einer Veränderung der Diskurse beitragen können.

5.2. Abschließende Gedanken

In ihrem Verlauf spricht die vorliegende Arbeit viele Diskurse an, die jedoch alle aus dem Basisdiskurs der Wertvorstellungen einer Gesellschaft hervorgehen (vgl. Mercheril 2010: 8ff). Es werden die Fragen gestellt, in welcher Gesellschaft wir leben und in welcher Gesellschaft wir leben wollen.

Durch Migration und die damit einhergehenden Veränderungen in einer Gesellschaft werden Machtstrukturen und Diskriminierungen sichtbar. Wie Wintersteiner (vgl. Wintersteiner 2006: 77ff zit. in Eder 2009: 35) betont, bringt jedoch die Offenlegung der Diskurse noch lange keine Veränderung der Strukturen und der Gesellschaft mit sich. Erst die Reflexion über diese Verhältnisse, dem Bewusstwerden der eigenen Rolle und der Rolle der anderen, also einem Perspektivenwechsel und dem Sich-Einfühlen in unterschiedliche Zugehörigkeiten, kann zu einem Lernprozess führen.

Eine Schule, die ihre Lernenden als ernst zu nehmende Mitgestalter_innen der Zukunft ansieht, sollte diese Lernprozesse fördern. Ein kinder-/jugendliterarischer Text, welcher den hier erarbeiteten Kriterien entspricht, kann eine wichtige Funktion in diesem Lernprozess einnehmen und ein erster Schritt sein, Diskurse offen zu legen

und alternative Denkmuster zu entwerfen, mit dem Ziel ein Umdenken in die Richtung „In welcher Gesellschaft wollen wir leben?“ in Gang zu setzen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Axster, Lilly; Aebi, Christine (2007): Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug. Gumpoldskirchen/ Wien: de`A-.

Kobald, Irena; Blackwood, Freya (2014): My Two Blankets. Boston/New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Kobald, Irena; Blackwood, Freya (2015): Zuhause kann überall sein. München: Knesebeck.

Robson, Jenny (2009): Balacava Boy. Dublin: Little Island Books.

Robson, Jenny (2012): Tommy Mütze. Weinheim Basel: Beltz.

Schader, Basil (2001): Hilfe! Help! Aiuto! Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Sekundärliteratur

Aebi, Christine; Axster, Lilly (2008): Manche Leute finden unsere Bücher zu schwer, manche zu pädagogisch, andere ganz einfach und gänzlich unpädagogisch – so weit, so uneinheitlich. Christine Aebi und Lilly Axster im Gespräch (Interview). <http://www.lesefest.at/site/5089/default.aspx> (13. 12. 2017)

Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, S. 44-59.

Altmayer, Claus (2008): Von der “interkulturellen Kompetenz” zum kulturbezogenen Deutungslernen. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A./ Tschirner,

Erwin. Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: IUDICIUM Verlag. S. 28-41.

Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen (2004): The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. London/ New York: Routledge Taylor & Francis e-Library.

Bibliomedia (o. J):

<http://www.bibliomedia.ch/de/publikationen/listenundverzeichnisse.asp> (23.03.18).

Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld: Transkript.

Bhabha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Blioumi, Aglaia (2002): Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman „Selim oder die Gabe der Rede“. In: Blioumi, Aglaia (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München: Iudicium Verlag. S. 28- 40.

Dirim, Inci; Mercheril, Paul (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Dirim, Inci; Eder, Ulrike; Springsits, Birgit (2014): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Klett Verlag. S. 121- 139.

Dirim, Inci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mercheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 311- 325.

Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens Verlag.

Eder, Ulrike (2014a): Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung. Budapest: Eötvös Collegium. S. 97- 133.

Eder, Ulrike (2014b): Mehrsprachigkeit interpretieren. Eine exemplarische Literaturanalyse des Bilderbuchs „Die letzten Riesen“ von François Place (focus. Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur). Wien: Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (STUBE).

Eder, Ulrike (2015a): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Eder, Ulrike (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Sprachunterricht. Band I. Wien: Praesens Verlag. S.143- 173.

Eder, Ulrike (2015b): The Pet Dragon – exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches von Christoph Niemann. In: Krausneker, Verena; Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): „Meine Forschung, meine Sprachen und ich...“. SprachwissenschaftlerInnen reflektieren über ihre Arbeit. Festschrift für Rudolf de Cillia. – Wien u.a.: Lang, 2015 (Sprache im Kontext 43). S. 135-154.

Eder, Ulrike (2016a): Hilfe! Help! Aiuto! Sprachliche Bildung in DaZ durch Language und Literature Awareness in einem mehrsprachigen Bilderbuch von Basil Schader und Jürg Obrist. In: interjuli. Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung, H. 1 (Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur); S. 64-80.

Eder, Ulrike (2016b): Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum Frühen Englischlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches. In: Forschung Sprache. E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung, H. 2. S. 3-18. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2016-2/FA_1_Eder_Alles_doch_nicht_so_ganz_einfach.pdf. (06.02.2018).

Eder, Ulrike (2016c): „Blume ist Kind von Wiese“. Die Literarizität der Interimsprache von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. In: Schweiger, Hannes; Ahamer, Vera; Tonsern, Clemens; Welke, Tina; Zuzok, Nadja (Hrsg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens; S. 241-269.

Edition Bilibri (o. J.): <http://www.edition-bilibri.com/verlag.html> (23.03.18).

Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Surkamp.

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

Gogolin, Ingrid (2005): Mehrsprachigkeit und die Chancen auf Bildungserfolg. Über die Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: E&C-Fachforum. Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Dokumentation der Veranstaltung. Berlin.

Geier, Thomas (2016): Schule. In: Mercheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 433- 448.

Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness: Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3/44. S. 227- 236.

Gomolla, Mechtild (2016): In: Mercheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 73- 89.

Göttsche, Dirk (2004): Postkolonialismus als Herausforderung und Chance germanistischer Literaturwissenschaft. In: Erhart, Walter (Hrsg.): Grenzen der Germanistik. Rephilologisierung oder Erweiterung? Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. S. 558- 576.

Gymnich, Marion (2006): „Writing back“ als Paradigma der postkolonialen Literatur. In: Gymnich, Marion; Neumann, Birgit; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.. S. 71- 86.

Hallet, Wolfgang (2010): Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: Close Reading und Wide Reading. In: Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. S. 293- 316.

Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.

Info Südafrika (o.J.):

<https://www.suedafrika.net/suedafrika/gesellschaft/sprachen.html> (15.12.2017).

Konzeption durchgängige Sprachbildung (2017): <https://www.foermig.uni-hamburg.de>. (25. 08. 2017).

Kerner, Ina (2012): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. In: FluL – Fremdsprachen Lehrern und Lernen 26. S. 9- 23.

Lehrplanbestimmungen Österreich für Deutsch als Zweitsprache (2017): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nummer 6. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/-redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf (01. 03. 2017).

Leskovec, Andrea (2014): Literaturwissenschaftliche Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Almayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und

internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Band 3.
Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft
Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.

Literacy (o. J.): <http://www.literacy.at/index.php?id=52> (23.03.18).

Luchtenberg, Sigrid (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch
oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller
Deutschdidaktik. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik 26/3. S. 27- 46.

Lütje- Klose, Birgit (2009): Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei
mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In: Dirim, Inci; Mercheril, Paul:
Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche
Schlaglichter. (S. 27-55).Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Mercheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.

Mercheril, Paul (2016): Migrationspädagogik - ein Projekt. In: Mercheril, Paul
(Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 8- 27.

Mehrsprachige Bücher VSA ZH (o. J):

https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher/sprache/heimatliche_sprache_kultur_hsk/_jcr_content/contentPar/morethemes/morethemesitems/416_1300895820464.spooler.download.1376311667897.pdf/liste_mehrsprachige_buecher.pdf (23.03.18).

Mikota, Jana (2016): Mehrsprachige Kinderliteratur. Eine Bestandsaufnahme. In:
Rana, Marion; Tomkowiak, Ingrid (Hrsg.): interjuli. Internationale Kinder- und
Jugendliteraturforschung. Nr. 01. S. 6- 28.

Neumann, Birgit (2010): Methoden postkolonialer Literaturkritik und anderer ideologiekritischer Ansätze. In: Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. S. 271- 292.

Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (2010): Wege zum Ziel: Methoden als planvoll und systematisch eingesetzte Problemlösungsstrategien. In: Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. S. 1- 28.

Rose, Nadine (2016): Subjektverhältnisse. In: Mercheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.

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

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

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.

Rösch, Heidi (2013): Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Klett Verlag. S. 143- 168.

Rösch, Heidi (2016): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Wegner, Anke, Dirim, Inci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundung einer didaktischen Perspektive. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 287- 302.

Rösch, Heidi (2017a): Language and Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: Eder, Ulrike; Dirim, Inci (Hrsg.): Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 4. Wien: Praesens. S. 35- 56.

Rösch, Heidi (2017b): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

Schule mehrsprachig (o. J): <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=255> (23.03.18).

Schule-Mehrsprachigkeit (o. J.): <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=262> (09.02.2018)

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): „Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: verlag Turia+ Kant.

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

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategorien der Kinder- und Jugendliteratur aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive (Rösch 2017a: 42)	17
Abbildung 2: Abb. 2: Grafik Forschungsprozess	32

Abstract

Migration war immer ein bedeutender Motor für gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierung. Migrant_innen bringen neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einer Gesellschaft ein (vgl. Mercheril 2010: 8ff). An den Institutionen eines Landes können diese gesellschaftlichen Wandlungsprozesse beobachtet werden, da durch die Anwesenheit von Migrant_innen die ihnen zugrundeliegenden Normvorstellungen in Frage gestellt werden.

Im Bildungssystem, welches in dieser Arbeit im Fokus liegt, wirkt sich das auf die Chancengleichheit aus. Die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen im sozio-ökonomischen Bereich aber auch in der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Beteiligten werden zu wenig berücksichtigt und wirken sich dadurch als Defizite aus (vgl. Lütje-Klose 2009: 28, Gogolin 2005: 10).

Die vorliegende Arbeit erarbeitet in einem ersten Teil die hier angesprochenen Diskurse, welche durch Migration in der schulischen Bildung der Migrationsgesellschaft entstehen. Im weiteren Verlauf wird die Verbindung zur Literaturwissenschaft hergestellt, im Besonderen zur postkolonialen Literaturkritik und dem spezifischen Genre der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Daraus werden im zweiten Teil der Arbeit Kriterien abgeleitet, welche eine wissenschaftliche Textanalyse mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur möglich machen. Der Forschungsprozess steht dabei unter dem Erkenntnisinteresse herauszufinden, inwiefern diese mehrsprachigen Texte einen Beitrag zu migrationsgesellschaftlichen Diskursen leisten können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Vorhandensein mehrerer Sprachen innerhalb eines Textes, nicht zwingendermaßen zu einem Bewusstmachen und

Umschreiben migrationsgesellschaftlicher Diskurse führt. Je nach gewähltem Darstellungs- und Erzählverfahren nimmt die Mehrsprachigkeit eine andere Funktion im Text ein. Das entscheidende Element, um Diskurse zu verändern ist hingegen die Offenlegung der ihnen zugrundeliegenden Strukturen und die Reflexion darüber.