



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Fremd(es)verstehen lernen

Möglichkeiten des transkulturellen Lernens mit und von Literatur im
Kontext von Heimat und Migration“

verfasst von / submitted by

Maria-Ludmilla Prankl

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

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 344 333

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

Lehramtsstudium UF Englisch und
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön geht zunächst an meinen Betreuer Stefan Krammer. Danke für deine Offenheit, dein Vertrauen in mich, dein Fordern und Fördern auf meinem Weg von deiner Kurshörerin, zur Studienassistentin und schließlich Diplomandin.

Danke an zwei wunderbare Frauen, Maria und Laura, die mich nicht nur mit ihrer Freundschaft, aber auch mit germanistischem Rat auf dem Weg zur fertigen Arbeit zur Seite standen. Ihr seid mehr wert, als Dankesworte es je in Worte fassen könnten.

Danke an Philipp, dessen Schultern so wichtig waren für mich zum Anlehnen und dessen Worte mich so oft zurück auf den Boden geholt haben. Danke, Wikinger!

Und schließlich ein Dankeschön an die Prankl Familie. Danke an Mama Maria und Papa Joe, dass ihr mich immer in allen Belangen unterstützt und mir und meinen Entscheidungen vertraut habt. Danke auch an meine drei Brüder, Clemens, Felix und Simon, die mir geholfen haben heute so gefestigt und selbstbewusst auf meinen zwei Beinen zu stehen.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. FREMDSEIN, FREMDHEIT, FREMDE	5
2.1. FREMDHEIT UND IHRE ALLTÄGLICHEN VARIANTEN	6
2.2 FREMDHEIT ALS TRANSDISZIPLINÄRES PHÄNOMEN	8
2.2.1 RELATIONALITÄT DER FREMDHEIT: FREMD UND EIGEN	8
2.2.2 TOPOGRAPHIE DES FREMDEN: STEIGERUNGSGRAD DER FREMDHEIT	10
2.3 FREMDHEIT IN DER LITERATUR: WISSENSCHAFT UND THEORIE	12
2.3.1 FREMDE(S) IN DER LITERATUR	12
2.3.2 FREMDHEIT UND (NEUE) LITERATURTHEORIEN	15
2.3.3 FREMDE LITERATUR	18
2.4 FREMDHEIT UND TRANSKULTURALITÄT	24
3. FREMDHEIT UND TRANSKULTURALITÄT IN DER LITERATURDIDAKTIK	29
3.1 ALTERITÄT	30
3.2 FREMDVERSTEHEN	31
3.3 TRANSKULTURELLE LITERATURDIDAKTIK	35
3.3.1 HAUPTGEGENSTÄNDE UND ZIELSETZUNGEN	35
3.3.2 EINE „POETIK DER VERSCHIEDENHEIT“ ALS PARADIGMENWECHSEL	47
4. TEXTAUSWAHL UND METHODIK	51
4.1 BEGRÜNDUNG DER TEXTAUSWAHL	51
4.2 ERKLÄRUNG DER ANALYSEKRITERIEN UND METHODIK	53
4.2.1 POLITISCHES LERNEN UND MACHTVERHÄLTNISSE	55
4.2.2 LITERARISCHE MEHRSPRACHIGKEIT	56
4.2.3 DAZWISCHEN	56
4.2.4 FREMDES VERSTEHEN UND FREMDVERSTEHEN	57
4.2.5 TRANSKULTURELLER KANON	58
5. EXEMPLARISCHE ANALYSE	58
5.1 JULYA RABINOWICH – SPALTKOPF (2011)	58
5.1.1 SPALTKOPF ALS ÖSTERREICHISCHE LITERATUR	59
5.1.2 MIGRATION VON OST NACH WEST	60
5.1.3 MEHRSPRACHIGKEIT: SCHWEIGEN UND MÄRCHEN	65

5.1.4 ZWISCHEN LÄNDERN, ZWISCHEN KULTUREN, ZWISCHEN KIND UND FRAU	68
5.1.5 FREMD(ES)VERSTEHEN IM SPALTKOPF	72
5.2 MAJA HADERLAP – LANGER TRANSIT (2016)	76
5.2.1 POLITISCHE GEDICHTE	76
5.2.2 MEHRSPRACHIGKEIT: SPRACHE ALS HEIMAT	80
5.2.3 DAZWISCHEN IM FLUSS	85
5.2.4 LYRISCHES FREMD(ES)VERSTEHEN IM NETZ DER VERKNÜPFUNG	87
5.3 ELFRIEDE JELINEK – DIE SCHUTZBEFOHLENE (2014 – 2016)	89
5.3.1 POLITISCHE AKTUALITÄT UND ÄSTHETIK	90
5.3.2 MEHRSPRACHIGKEIT: UNMÖGLICHKEIT UND HERAUSFORDERUNG	95
5.3.3 (DA)ZWISCHEN HEIMAT UND FREMDE IM SCHWARM AUF DER SCHWELLE	99
5.3.4 FREMD(ES)VERSTEHEN: BEGEGNUNGEN UND SELBSTREFLEXION	102
6. FAZIT	105
7. LITERATURVERZEICHNIS	110
8. ANHANG	118
8.1 KURZZUSAMMENFASSUNG AUF DEUTSCH	118
8.2 KURZZUSAMMENFASSUNG AUF ENGLISCH	118

1. Einleitung

„Wir sind kulturelle Mischlinge.“ (WELSCH 2010: 49)

In der Welt des 21. Jahrhunderts begegnen Menschen täglich Phänomenen der Globalisierung und sehen sich mit zunehmender Internationalisierung, Vielfalt und Diversität konfrontiert. Reisen von einem Kontinent zum anderen, Leben in einer anderen Welt, Lieben zwischen Staats- und Sprachgrenzen, Arbeiten in einem internationalen Umfeld, Lernen von, über oder in anderen Kulturen sind Möglichkeiten, die unsere Welt vernetzen und uns verändern. Die Welt des 21. Jahrhunderts konfrontiert Menschen aber auch mit anderen Kulturen im Zuge von Migration oder Flucht. In Österreich war dies vor allem im Rahmen der Flüchtlingskrise vom Sommer 2015 für den gesellschaftlichen und politischen Alltag prägend. Was WOLFGANG WELSCH (2010) im obigen Zitat anspricht, ist eine Folge all dieses Aufeinandertreffens verschiedener Menschen aus verschiedenen Kulturen. Wir sind Mischlinge, wir sind nicht mehr nur Österreicher*innen, wir sind nicht mehr nur Deutschsprecher*innen, wir sind nicht mehr nur einer Kultur zugehörig. Wir kennen andere Menschen aus anderen Ländern, viele von uns helfen flüchtenden Menschen aus anderen Kulturen, wir lernen andere kulturelle Bräuche kennen und lesen nicht zuletzt über und in Geschichten aus anderen Traditionen oder Ländern. Wir begegnen also täglich Varianten der Andersartigkeit. Die Frau mit Kopftuch, die in die Wiener U-Bahn steigt, die ungarische Tamburizza, die aus dem burgenländischen Radio ungewohnte Klänge von sich gibt oder das russische Mädchen, das uns im russischen Supermarkt Kaviar verkauft, sind nur wenige Beispiele von alltäglichen Begegnungen mit dieser Andersartigkeit, die uns neben Berichterstattungen über ertrunkene Flüchtlinge oder Debatten in der Asylpolitik erreichen. Für viele von uns erscheint das Anderssein fremd, sodass in der Andersartigkeit eine Fremdheit ent- und besteht, die uns nicht nur prägt, sondern auch zu verändern vermag.

Diese Fremdheit ist das zentrale Thema der vorliegenden Diplomarbeit. Die Motivation und das Erkenntnisinteresse der Arbeit ergaben sich aus der alltäglichen Relevanz und aus der Tatsache, dass jede*r von uns Anderes erlebt und Fremdem begegnet, insbesondere also aus der Aktualität dieser Zusammenhänge. Aktuell ist auch die Tatsache, dass Fremdheit im schulischen Kontext eine wesentliche Rolle spielt. Fremdheit begegnet nicht zuletzt nämlich auch Schüler*innen in österreichischen Schulklassen, wenn ihre Sitznachbar*innen Kinder oder Jugendliche sind, die nicht in Österreich geboren wurden, wenn ihnen Lehrer*innen

eine fremde Sprache lehren oder wenn sie im Literaturunterricht Geschichten von und über fremde Kulturen lesen. Es sind diese Geschichten, Erzählungen und Wörter, die Fremdheit in ihr Zentrum stellen, welche im Fokus des Analyseteils dieser Arbeit stehen.

Der Titel „Fremd(es)verstehen lernen“ spricht das Fremde als zentrales Thema an und lässt im Fremdverstehen Lernen zugleich den Zusammenhang zum schulischen Kontext erschließen. Als theoretische Basis wird die transkulturelle Literaturdidaktik herangezogen, anhand derer literarische Texte über Fremdsein im Kontext von Heimat und Migration untersucht werden sollen. Ziel dieser Arbeit ist es, das didaktische Potenzial ausgewählter Texte, die sich in diesen Themenkomplex einfügen lassen, mithilfe der Perspektive der transkulturellen Literaturdidaktik herauszufiltern und darzustellen. Der Analyse liegt dabei folgende Forschungsfrage zugrunde:

Worin lassen sich inner- und außerhalb der Texte Mittel, Zusammenhänge und Chancen transkulturellen Lernens erkennen, die im Literaturunterricht Fremd(es)verstehen Lernen ermöglichen können?

Zum Zwecke einer theoretischen Fundierung wird der zentrale Terminus der Fremdheit zunächst begrifflich eingeordnet. Ausgegangen wird dabei von der lexikalischen Bedeutungsebene des Adjektivs „fremd“, das in seinen verschiedenen Definitionen gleichsam verschiedene Varianten des Fremden offenlegt. Einen Anfangspunkt findet die Diskussion in einem alltäglichen Diskurs, in dem das Fremde insbesondere in seiner Variante des kulturell Fremden hervorgehoben wird. Darauf folgend wird in den wissenschaftlichen Kontext übergeleitet, in dem sich Fremdheit als transdisziplinäres Phänomen erklären lässt. Vorweggenommen sei an dieser Stelle, dass eine limitierte Arbeit wie die vorliegende, selektiv vorgehen muss und lediglich jene Aspekte aus dem Forschungsdiskurs diskutieren kann und will, die für die Gesamtheit der Diplomarbeit relevant erscheinen. Die Relevanz anderer wissenschaftlicher Disziplinen legitimiert sich in der didaktischen Perspektive der Arbeit, da sich die deutsche Literaturdidaktik im Besonderen an einer Schnittstelle verschiedener wissenschaftlicher Zugänge positioniert (vgl. GERNER 2007: 18). Aufgrund der zentralen Positionierung der Literatur und ihrem Zusammenhang mit Fremdheit, enthält der theoretische Teil auch eine Diskussion über Fremdheit in der Literaturwissenschaft und -theorie. Der/die/das Fremde lässt sich darin als literarische Fremde in der Literatur selbst, als Ausgangs- und Angelpunkt für (neue) Literaturtheorien oder aber als Zuschreibungskategorie für bestimmte Literaturen diskutieren. Besonders in der Frage nach „fremden Literaturen“ eröffnet sich

eine vielfältige Debatte um Zuschreibungen und Kategorisierungen, die sich auf den Literaturbetrieb und im Weiteren auch auf die Texte selbst niederschlägt. Die zentrale Diskussion rund um Fremdsein wird dann in den Zusammenhang zum spezifischen Konzept der Transkulturalität betrachtet, das einer transkulturellen Literaturdidaktik zugrunde liegt und daher auch nach einer theoretischen und begrifflichen Einordnung verlangt. Der daraus erschlossene Zusammenhang ist Basis für das darauffolgende Kapitel.

Die Überschrift des dritten Kapitels „Fremdheit und Transkulturalität in der Literaturdidaktik“ hebt nicht nur die zentralen Begrifflichkeiten hervor, sondern leitet über zur spezifisch didaktischen Perspektive, welcher der Analyseteil dieser Arbeit Folge leistet. Besagtes Kapitel bespricht darin Konzeptionen wie Alterität oder Fremdverstehen und damit verbundene Herausforderungen für die (unterrichtliche) Literaturrezeption. Beides sind Begrifflichkeiten, die das Thema Fremdheit im literaturdidaktischen Sinne in den Mittelpunkt rücken. Besonders das Konzept des „Fremdverstehens“ gilt es dahingehend zu erklären, als es für die Analyse der ausgewählten Texte eine wesentliche Rolle spielt. Im Folgenden wird überdies der theoretische Rahmen des transkulturellen Lernens im Zuge der transkulturellen Literaturdidaktik vorgestellt. Darin wird ein offener Umgang mit dem Fremden beschrieben, der Vielfalt und Diversität als Chance begreifen will (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 8). Außerdem soll dieses Kapitel WERNER WINTERSTEINERS (2006) Konzept einer „Poetik der Verschiedenheit“ als jenen Paradigmenwechsel darstellen, den eine transkulturelle Literaturdidaktik in genau diesem offeneren Umgang in vielerlei Hinsicht vollbringen kann und will. In diesem Paradigmenwechsel liegen auch die Motivation und der Anschlusspunkt für den Analyseteil dieser Arbeit.

Der eigentlichen Analyse werden im vierten Kapitel die Begründung und Erklärung der Textauswahl vorangestellt. Ausgewählt wurden der Roman „Spaltkopf“ (2011) von der nach Österreich emigrierten Autorin JULYA RABINOWICH, der Gedichtband „langer transit“ (2016) von der Kärntner Slowenin und Dichterin MAJA HADERLAP und der Theatertext „Die Schutzbefohlenen“ (2015) von der österreichischen Literatur-Nobelpreisträgerin ELFRIEDE JELINEK. Alle drei Texte stellen das zentrale Thema des Fremdseins in den Mittelpunkt und fügen sich in den Kontext von Heimat und Migration ein. Darin behandeln sie allesamt Aufbruch und Ankommen, Fragen der Zugehörigkeit oder aber eine fragende Suche nach einer Heimat oder dem eigenen Selbst. Inwiefern diese Thematisierungen auch Beweggründe für

die Auswahl der Texte waren, soll besagtes Kapitel erklären. Hier soll zudem die Frage beantwortet werden, warum mit einem Roman, einem lyrischen Werk und einem Theatertext, drei unterschiedliche Gattungen ausgewählt wurden. Für die exemplarische Analyse der Werke wurde im Zuge dieser Diplomarbeit eine eigene Methodik entwickelt, die sich einer „Suche von Fragen“ (WINTERSTEINER 2006a: 37) verschreibt. Diese Suche folgt im Geheißen einer Gesamtheit von ausformulierten Fragen, die sich aus den vorgestellten Zielsetzungen einer transkulturellen Literaturdidaktik ableiten lassen. Die zentralen Fragestellungen werden dann im Zuge der textnahen Analyse der drei literarischen Werke angewendet, um die Forschungsfrage nach Möglichkeiten für Fremd(es)verstehen Lernen im Rahmen von transkulturellem Lernen zu beantworten. Klargestellt sei an dieser Stelle, dass der methodische Aufbau der Analyse keine praktischen Anleitungen für eine Anwendung der ausgewählten Texte im Literaturunterricht liefern will. Vielmehr geht es um die Texte selbst und darum, jene textuellen und außertextlichen Merkmale der literarischen Werke herauszufiltern, die ihre didaktischen Möglichkeiten im Sinne der Transkulturalität als grundlegende Idee generieren. Auf Basis der Forschungsfrage werden neben inhaltlichen Merkmalen auch ästhetische Merkmale oder aber literaturbetriebliche Zusammenhänge außerhalb der Texte erschlossen. Außerdem ergeben sich aus der Verschiedenheit der ausgewählten Texte unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, denen die Methodik und schließlich die exemplarische Analyse Folge leisten sollen.

Im Analyseteil wird zuerst der Roman „Spaltkopf“ (2011) untersucht, der Fremdsein in den Kontext einer Migrationsgeschichte als Familienerzählung stellt. Der Romananalyse folgt die Untersuchung des Gedichtbandes „langer transit“ (2016), der ob der besonderen Situation der Schriftstellerin für die Analyse reizvoll ist. ELFRIEDE JELINEKS Theatertext „Die Schutzbefohlenen“ (2015) soll als drittes Werk untersucht werden. Die Diskussion rund um Fremdsein rückt hier dicht neben Fragen der politischen Aktualität und Relevanz. Im letzten Kapitel soll ein Fazit die theoretischen Überlegungen zum zentralen Thema der Fremdheit Revue passieren lassen und die Erkenntnisse aus der exemplarischen Analyse zusammenfassen. Darin soll außerdem ein Ausblick stehen, der offene Fragen andeutet und vorausblickende Forderungen und Wünsche an einen zeitgemäßen Literaturunterricht stellt.

2. Fremdsein, Fremdheit, Fremde

Der Titel dieser Arbeit impliziert in mehrfacher Weise den zentralen Themenkomplex des Fremdseins, dem sich dieses Kapitel entlang einer Begriffserklärung zunächst nähern soll. Der/die/das Fremde als Begriff und Inhalt wissenschaftlicher wie lebenspraktischer Diskussionen und Debatten hat im 21. Jahrhundert an Aktualität nichts verbüßt, vielmehr wird durch „Phänomene wie Migration, Kulturtransfer und globale Medialität“ (MÜLLER-FUNK 2016: 15) seine aktuelle Brisanz aufrechterhalten. Dennoch gilt zu klären: „Worum soll es gehen, um das Fremde, die Fremde, den Fremden oder seine Sprache?“ (OBENDIEK 2000: 13). Es soll in der Arbeit um Fremdheit in ihrem Facettenreichtum gehen, das heißt nicht das Fremde, nicht die Fremde oder der Fremde beziehungsweise Fremdsein sollen jeweils allein im Mittelpunkt stehen. Vielmehr soll die Arbeit den Begriff so umfassend wie möglich und im Bewusstsein seiner Vielfältigkeit darstellen. Grundsätzlich bleibt, sich folgende Fragen zu stellen: Was bedeutet überhaupt fremd, der/die/das Fremde oder Fremdheit?

Ausgangspunkt ist an dieser Stelle zunächst die eigentliche Wortbedeutung des Adjektivs *fremd*, da bereits eine lexikalische Annäherung verschiedene Varianten des Fremden erkennen lässt:

1. einem anderen Land, Ort, Haus angehörig; [...]
2. nicht befreundet oder vertraut; [...]
3. unbekannt nicht dem eigenen Land oder Volk angehörend; [...]. (Hermann Paul Deutsches Wörterbuch *fremd* 2002: 351)

In dieser Definition scheint bereits klar zu werden, dass Fremdsein mithilfe einer negativen Abkehr oder starkem Gegensatz zu und von Heimat oder Vertrautem erklärt wird. Auch die etymologische Herleitung des Wortes orientiert sich an einem Gegensatz zu (vertrauter) Nähe, da sich das heutige Wort fremd auf „*fram*, das *weg*, *vorwärts*, *entfernt* bedeutet [...]“ (LEIBFRIED 1996: 10) zurückführen lässt. Die lexikalische Erklärung des Wortes greift eine Vielfalt an relevanten Begriffen auf, die der Bedeutung des/der Fremden insbesondere im alltäglichen Sprachgebrauch sehr oft an die Seite gestellt werden: unbekannt, anderes Land, andere Herkunft, entfernt, ungewohnt oder unvertraut. Den jeweiligen Begrifflichkeiten scheinen unterschiedliche Varianten der Fremdheit inhärent zu sein, die sich an unterschiedlichen Zuschreibungen anhand von Kategorien wie Herkunft, Nation oder Sprache orientieren. Fremdheit stellt sich also bereits auf diesem ersten Blick als ein variantenreiches Phänomen heraus, dem es im wissenschaftlichen wie im alltäglichen Sinne näherzukommen gilt.

2.1.Fremdheit und ihre alltäglichen Varianten

Mit erneutem Blick auf die sprachgeschichtliche Herkunft von fremd lässt sich herausstreichen, dass Fremdheit zunächst „ein räumlicher Verhältnisbegriff“ (BEUTEL 2017: 8) ist. Daraus ergibt sich eine Variante des Fremden, die Nähe und Distanz in den Fokus rückt und das Fremde als etwas Entferntes beschreiben lässt. Im alltäglichen Sprachgebrauch begegnet einem jene Variante des Fremden in Begrifflichkeiten wie Ausland, ausländisch oder nicht zuletzt im Kontext des Tourismus und Hotelgeschäfts:

Fremd ist eine Kategorie des Ausschließens, des Besonderen als Merkmal der Nicht-Zugehörigkeit. Das lässt sich auch in Nebensächlichkeiten beobachten. In [...] Österreich etwa findet man Hotelunterkünfte meist als ‚Fremdenzimmer‘ [...]. (BEUTEL 2017: 7).

Das Merkmal der Nicht-Zugehörigkeit ist ein Charakteristikum für jedwede Variante des Fremden und spielt auch im Sinne einer räumlichen Fremdheit eine Rolle. Als nicht zugehörig erscheint der/die/das Fremde im Zusammenhang des obigen Zitats als nicht zugehörig zu einer Heimat, in der Einheimische für die nicht zugehörigen Menschen „Fremdenzimmer“ anbieten. Die Fremde im räumlichen Sinne meint also eine „Nicht-Heimat“ (LEIBFRIED 1996: 11), die eine Grenze zwischen Einheimischen und Nicht-Einheimischen zieht. Eng verbunden scheint diese räumliche Variante des Fremden in seinem Moment der Nicht-Zugehörigkeit mit einer kulturellen Fremdheit.

Die kulturelle Fremdheit ist jene Variante, die insbesondere im Alltagsdiskurs von größtmöglicher Aktualität und Relevanz ist und gibt sich in dieser Hinsicht vor allem im sprachlichen Gebrauch am greifbarsten oder offensichtlichsten. Täglich begegnen wir Menschen aus anderen Kulturen, Menschen, die anders kochen, anders singen, sich anders verhalten. Die Annahme besteht nun darin, dass jene Menschen meist als kulturell fremd bezeichnet werden. Nicht umsonst heißt eine andere, einem selbst unvertraute Sprache „Fremdsprache“, oder liest sich die etwas veraltete Bezeichnung von Tourismus vielerorts noch als „Fremdenverkehr“, in dessen täglichem Geschehen – wie im obigen Zitat beschrieben – immer noch „Fremdenzimmer“ angeboten werden. Hier meint Fremdheit also Fremdsein im Sinne einer anderen Kultur zugehörig. Aus ihrer ursprünglichen räumlichen Bedeutung lässt sich auf Basis einer differenzierenden Herkunft, Nation und Kultur eine Variante des Fremden ableiten, die auch im Terminus der kulturellen Alterität (lat. *alter*, anders) angedeutet wird (vgl. PAPADIMITRIOU 2014: 41). Diese Form der Alterität hat wiederum verschiedene Bedeutungsebenen, dennoch lässt sich ein gemeinsamer Nenner im differenzierenden Charakter des Fremdseins erkennen, der bereits in der Semantik des Wortes angesprochen wird.

Eindeutig und unumstritten scheint auch, dass in der heutigen Welt auf Reisen oder beispielsweise in internationalen Arbeits- und Ausbildungssituationen „[j]eder und jede von uns [...] in einer bestimmten Situation, Beziehung oder Konstellation zum Fremden bzw. zur Fremden werden [kann]“ (MÜLLER-FUNK 2016: 16). Aufgrund dieser Aktualität und alltäglichen Relevanz scheint das kulturell Fremde folglich nahezu omnipräsent zu sein. Der Analyseteil dieser Diplomarbeit folgt dieser Relevanz und stellt auch im Rahmen der Untersuchung dreier literarischer Werke das kulturell Fremde verstärkt in den Mittelpunkt.

Neben ihrer räumlich beziehungsweise kulturell gedachten Variante steckt Fremdheit auch als eine beängstigende oder faszinierende Fremde im Unbekannten und Unvertrauten. Gemeint ist also jene Variante des Fremden, die in den Begrifflichkeiten „nicht vertraut“ oder „ungewohnt“ angedeutet wird. Ein solches Fremdes muss nicht zwingend mit einer kulturellen Fremdheit einhergehen, sondern kann durchaus auch in eigenen Kreisen oder gar uns selbst auffindbar werden. Im Unheimlichen beziehungsweise Geheimnisvollen birgt sich in jedem Fall ein Fremdes als ein anderes, das in vielerlei Hinsicht eine ambivalente Wirkung hervorrufen kann (vgl. BREYER 2008: 1). Fremd ist hier also „meist das, was nicht gefällt – das kann alle treffen, die ‚anders‘ sind, arme Menschen, Punker, Künstler“ (BREYER 2008: 1). Im weiteren Sinne kann Fremdheit in dieser Bedeutung aber nicht nur Menschen, vielmehr auch Gegenständen, Tatsachen oder Situationen zugeschrieben werden, auf der Basis, dass sie unbekannt sind (vgl. KLINGLER 2007: 5). Jene Fremdheit wandelt sich in ihrer Wirkung von einem bloßen Aspekt der Differenz zu einem „Motiv für Neugierde und Verständigung“ (BEUTEL 2017: 8), oder kann Beklemmung, Beengung oder gar (Fremden-)Angst verursachen (vgl. KLINGLER 2007: 5). Aus dieser Betrachtung verschiedener Varianten des Fremden wird klar, dass es sich um eine Zuschreibung handelt, die sich von bestimmten Kategorien oder Markierungen ableitet. Fremdheit ist daher nicht einfach existent, sondern wird anhand einer bestimmten Herkunft, Sprache, Nation oder beispielsweise eines bestimmten Geschlechts zugeschrieben. Außerdem haben jedwede Varianten des Fremden allesamt ein ausschließendes beziehungsweise relationales Moment gemeinsam, sodass „Fremdheit nicht einfach da ist, sondern ein Gegenbild in sich trägt“ (BEUTEL 2017: 9). Der/die/das Fremde zeigt sich demzufolge in verschiedensten Formen und Ausprägungen und kann von seiner lexikalischen Herleitung ausgehend von vielerlei Blickwinkeln aus betrachtet werden. Diese Vielfalt schlägt sich auch im wissenschaftlichen Diskurs nieder.

2.2 Fremdheit als transdisziplinäres Phänomen

Fremdheit ist neben dem alltäglichen Verständnis des Ausländischen, der Nicht-Heimat oder des Unbekannten im wissenschaftlichen Diskurs vor allem als transdisziplinäres Phänomen herauszustreichen. Der/die/das Fremde war und ist demnach Kulturtheoretiker*innen, Sozialwissenschaftler*innen, Soziolog*innen, Philosoph*innen, Didaktiker*innen genauso wie Literaturtheoretiker*innen beliebtes Thema ihrer wissenschaftlichen Abhandlungen. Eine Vielzahl an Veröffentlichungen bringen Fremdheit in einen vielschichtigen Forschungsdiskurs, der einer weiteren Aussage OBENDIEKS (2000) Recht zu geben scheint: „Das Fremde ist eine allgegenwärtige Qualität, unfaßbar, weil umfassend [...]“ (2000: 13). Die Unfassbarkeit einer Idee oder eines Begriffes der/des Fremden findet sich auch bei WOLFGANG MÜLLER-FUNK wieder, demzufolge sich das Fremde genauso wie die Kultur als nicht eindeutig definierbar herausstellt (vgl. MÜLLER-FUNK 2016: 17). Das Fremde, genauso das Eigene, das Andere und Alterität sind somit Begrifflichkeiten, für die es auch im wissenschaftlichen Sinne keine eindeutigen Definitionen zu geben scheint. Folgende Zeilen sollen sich daher einer eindeutigen Definition entsagen. Sie sollen vielmehr versuchen den Facettenreichtum des Begriffes anhand seiner Transdisziplinarität soweit einzugrenzen, dass bestimmte Aspekte herausgestrichen werden können, die im Rahmen einer transkulturellen Literaturdidaktik relevant werden.

2.2.1 Relationalität der Fremdheit: Fremd und Eigen

Das vorangehende Kapitel hat bereits gezeigt, dass ein Fremdes nicht ohne Relation bestehen kann. Die Relation zu einem Eigenen wird im Folgenden radikal vorweggenommen: „Aber als These vorweg: es gibt das Fremde gar nicht. In ihm treffe ich schon immer das Eigene. Was zu zeigen umständlich ist“ (LEIBFRIED 1996: 10). Dieses Zitat bringt den zentralen Zusammenhang von Fremdem und Eigenem auf den Punkt. Der Umstand soll dennoch gewagt sein, jedoch mit dem Hinweis, dass eine limitierte Arbeit wie die vorliegende, bloß Eckpfeiler herausstreichen, ausgewählte relevante Namen im Forschungsdiskurs berücksichtigen und lediglich selektive Aspekte behandeln kann und soll.

Relational, also in Beziehung stehend, ist die Figur des Fremden vor allem dann, wenn man die Gegenpole Fremdes und Eigenes weniger als oppositionelle Gegenbegriffe versteht, sondern vielmehr als wesentliche Aspekte einer unabdingbaren Beziehung zueinander sieht (vgl. MÜLLER-FUNK 2016: 16). Impliziert wird hier eine Veränderung des Verständnisses

von Fremdheit, bedingt durch Prozesse der Globalisierung und Internationalisierung, die binäre Oppositionen in Frage stellen. Solche Prozesse sind heute alltäglich geworden und beschäftigen daher vor allem auch die Kulturwissenschaften in ihren Beobachtungen (vgl. MÜLLER-FUNK 2016: 15). Fremdheit wird im relationalen Sinne besonders auch in einem selbst sicht- und erfahrbar: „Dieser Ansatz wird von verschiedensten Denktraditionen – von der Psychoanalyse über die Phänomenologie bis zu den Cultural Studies – verfolgt [...]“ (MÜLLER-FUNK 2016: 15). Jene Auseinandersetzung mit der/dem Fremden ist meines Erachtens auch für diese Arbeit besonders fruchtbringend, da sie einen direkten Bezug zum Thema Identität schafft. Wenn das Fremdsein in engen Bezug zu Eigenem und Vertrautem gesetzt wird, kann eine Begegnung mit dem/der Fremden zu Irritationen führen, sowohl auf der Ebene der eigenen Identität als auch auf einer weiter gefassten sozialen beziehungsweise gesellschaftlichen Ebene. Vorausschauend auf die literaturdidaktische Bedeutung des/der Fremden lässt sich hier bereits festmachen, dass eben solche Irritationen und die Fähigkeit mit ihnen in positiver Weise umgehen zu können innerhalb des Transkulturalitätskonzepts und seiner Didaktik wesentlich sind. Worin aber besteht die Relation des Fremden zum Eigenen? Geht mit dieser Relation auch ein Zusammenhang zum kulturell Fremden einher? Oder werden hier zwei sich ausschließende Momente der Fremdheit angesprochen?

JULIA KRISTEVA betont bereits im vielsagenden Titel ihres Werkes „Fremde sind wir uns selbst“ (1990) besagte Relation, die ohne ein Eigenes nicht bestehen kann. Sie soll daher an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden. Der/die/das Fremde begegnet uns nicht bloß in einer Fremdheit, die außerhalb des eigenen Subjekts steht, sondern besteht als solches bereits in uns selbst:

Der Fremde, Figur des Hasses und des anderen ist weder das romantische Opfer unserer heimischen Bequemlichkeit noch der Eindringling, der für alles Übel des Gemeinwesens die Verantwortung trägt [...] Auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität, der Raum, der unsere Bleibe zunichte macht [...]. (KRISTEVA 1990: 11)

In Anlehnung an FREUDS Konzeption des Unheimlichen verortet die Autorin den Fremden, der in dieser Arbeit auch für die und das Fremde beziehungsweise Fremdsein an sich stehen soll, eindeutig in uns selbst. Das Unheimliche lässt sich anhand seiner etymologischen Herleitung als die negative Abkehr eines Vertrauten oder Heimlichen erklären. In der ambivalenten Wirkung beziehungsweise Begegnung mit dem Fremden lassen sich Parallelen zu jenem Unheimlichen erkennen:

In der faszinierten Ablehnung, die der Fremde in uns hervorruft, steckt ein Moment jenes Unheimlichen, [...] die Freud entdeckt hat und die zu unseren [...] Wünschen und Ängsten gegenüber dem

anderen zurückführt [...] Das Fremde ist in uns selbst. [Freud] lehrt uns, die Fremdheit in uns selbst aufzuspüren. (KRISTEVA 1990: 208–209)

Eine Begegnung mit der/dem Fremden ist demnach auch automatisch eine Begegnung mit einem selbst. Mit dem didaktischen Fokus dieser Arbeit lässt eine solche Annahme vorausschauend auf Aspekte der Selbstreflexion schließen und wirft gleichzeitig das Licht auf den Begriff der Identität, der auf verschiedenen Ebenen relevant zu sein scheint.

Offen bleibt weiter die Frage, wie sich die relationale Darstellung des Fremden zum Eigenen in einen Zusammenhang zur Fremdheit als kulturell geprägte Kategorie verhält. Die Antwort sei an dieser Stelle in MÜLLER-FUNKS (2002) Worten gegeben:

Kristevas Konzept des Fremden ist universalistisch, nicht kulturalistisch. Interessant am Fremden ist nicht dessen fremde Kultur, sondern seine Fremdheit als solche, die uns mit der eigenen Fremdheit konfrontiert. (MÜLLER-FUNK 2002: 3)

Im Fokus bleibt also immer die Konfrontation mit der Fremdheit in einem selbst. Dennoch lässt sich meines Erachtens in KRISTEVAS (1990) Abhandlungen zum Fremden ein Aspekt herausfiltern, der eine Brücke zum dezidiert kulturell ausgerichteten Blick schlagen lässt und für die Zielsetzung dieser Arbeit relevant erscheint. Der/die/das Fremde befindet sich laut der Autorin nämlich nicht nur in uns selbst, sondern ist vielmehr auch ohne Zugehörigkeit, ohne Zeit und ohne Verwurzelung: „Der Raum des Fremden ist ein fahrender Zug, ein fliegendes Flugzeug, der jedes Anhalten ausschließende Transit selbst“ (KRISTEVA 1990: 17). Somit ist jene Relationalität des Begriffes bestätigt, die in der Beziehung zwischen Nähe und Distanz entsteht. Im weiteren Sinne steht dieses Nähe-Distanz Verhältnis in Zusammenhang mit einem kulturell vertrauten Heimatland in der Nähe und einem kulturell unvertrauten Nicht-Heimatland in der Ferne. Bestärkt ist darin folglich auch der Zusammenhang zwischen Fremdsein und Fragen der Zugehörigkeit, des Ankommens und des Unterwegs-Seins, die im Zuge des empirischen Teils dieser Arbeit an die literarischen Texte gestellt werden.

2.2.2 Topographie des Fremden: Steigerungsgrade der Fremdheit

Die Darstellung des Fremden als relationaler Begriff findet sich auch beim Kulturtheoretiker BERNHARD WALDENFELS (1997), der Fremdheit in ihrer Topographie, nicht nur im Sinne einer geographischen Verortung, vielmehr auch im Zuge einer Beschreibung der vielfältigen Zusammenhänge diskutiert. So geht auch er auf die Relation zwischen Fremdem und Eigenem ein und verwendet dabei den Gegensatz von „intrasubjektiver Fremdheit“, als Fremdheit im Subjekt zu „intersubjektiver Fremdheit“, als Fremdheit außerhalb des Subjekts. Jene Gegenüberstellung entspricht im Weiteren dem Gegensatz von „intrakultureller Fremdheit

und interkultureller Fremdheit“ (WALDENFELS 1997: 27). Der Autor stellt Fremdheit in einer Pluralisierung des Begriffes dar und bringt dies mit folgender Formulierung auf den Punkt: „So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten“ (WALDENFELS 1997: 35). Innerhalb dieser vielschichtigen Bedeutung von Fremdheit differenziert er zwischen einzelnen Steigerungsgraden des Fremden, die gleichwohl die Zusammenhänge zum Alltagsdiskurs erschließen lassen. Dahingehend begegnet uns der/die/das Fremde nicht nur in der (räumlichen) Ferne, sondern auch in der unmittelbaren Nähe in unserem Alltag. Die zentrale Variante des kulturell Fremden inkludiert WALDENFELS (1997) in seine „Steigerungsgrade der Fremdheit“ und bezeichnet sie in gesonderter Weise als Teil der „strukturelle[n] Fremdheit“. Er meint damit alles, was „außerhalb einer bestimmten Ordnung“ (WALDENFELS 1997: 72) liegt. Damit impliziert er ethnische wie kulturelle Unterschiede, genauso wie sprachliche Differenzen, die uns beispielsweise in einer Fremdsprache begegnen. Jene Fremdheit ist demnach das Resultat der klaren Differenz zwischen einer „Heimwelt und Fremdwelt“¹ und kann sich dabei in einem „fremde[n] Festtagskalender“ oder aber „interkulturelle[n] Ausdrucksdifferenzen“, sowohl verbal als auch nonverbal äußern (WALDENFELS 1997: 36). Die strukturelle Fremdheit stellt er über eine „alltägliche und normale Fremdheit“, die als Fremde in der alltäglichen Nähe den „Nachbarn oder Straßenpassante[n]“ oder den Briefträger, der uns zwar oft anonym begegnet, aber uns in seiner Rolle als Postbote sehr vertraut und bekannt erscheint, meinen kann (vgl. WALDENFELS 1997: 35). Ihrem höchsten Steigerungsgrad entspricht die „radikale Fremdheit“, die all das zusammenfasst, „was außerhalb jeder Ordnung bleibt“ und somit jede Interpretation an sich vor Schwierigkeiten stellt (vgl. WALDENFELS 1997: 37). Teil dieser Fremdheit sind „Grenzphänomene“ wie der Schlaf oder der Tod, Dinge also, welche „die Raum- und Zeitordnung durchbrechen“ (WALDENFELS 1997: 37).

Ungeachtet des Steigerungsgrades oder des kulturellen oder nicht-kulturellen Charakters jedweder Art von Fremdheit, legt WALDENFELS die Relationalität des Begriffes als „in beiden Richtungen schiller[nd]“ (WALDENFELS 1997: 38) fest. Dies macht wiederum klar, dass Fremdheit keine objektive Eigenschaft ist, die beispielsweise „dem Flüchtling anhaftet wie ein Brandmal“ (WALDENFELS 1997: 38), sondern immer überhaupt erst in Relation ent- und

¹ Diese Begriffe gehen auf EDMUND HUSSERL zurück. Eine ausführliche Auflistung seiner Werke im Rahmen der philosophischen Phänomenologie findet sich beispielsweise unter <https://freidok.uni-freiburg.de/pers/12411>.

besteht. Jemandes Fremdsein besteht nicht im Sein an sich, vielmehr ent- und besteht die Fremdheit abhängig vom Kontext und anhand von Zuschreibungen. In dieser Relation besteht eine Art Wechselwirkung, sodass auf beiden Seiten jemand zu*r Fremden werden kann. Die Möglichkeit des Fremdwerdens stellt damit den prozessualen beziehungsweise konstitutiven Charakter der Fremdheit dar, der an einen prozessual gedachten Charakter von Identität erinnert. MÜLLER-FUNK (2016) umfasst jenen Aspekt im Begriff der Alterität,

der, die Verknüpfung von Fremdheit und Eigenheit als Prozess und Erfahrung in eins fasst [...]. Die Alterität umfasst alle Formen eines Außerhalb meines Selbst, wobei dieses Andere auch durch die Konstitution und Konstruktion dieses Außerhalts bestimmt wird. (MÜLLER-FUNK 2016: 17)

Das Fremde erscheint so in Abhängigkeit von „subjektiven Erlebnissen und Kriterien, die relativ, perspektivisch und standortgebunden, [das heißt] stark von der eigenen Kultur geprägt sind“ (HÖFER 2013: *Alterität/Fremdheit* <https://www.uni-saarland.de/poetiken-der-migration> 31.03.2018). Alterität im kulturellen Sinne geht demzufolge auch mit Wahrnehmungs- und Werteparadigmen einher, worin sich ein Interesse äußern kann, eine „mit den Normen der Ausgangskultur kompatibel[e] Identität“ aufrechtzuerhalten (vgl. NÜNNING 2013: 18). Fremdheit wird zu einer relativen Kategorie, deren Relativität sich in der politisch wie kulturellen Determiniertheit des Fremdseins äußert. Einen referentiellen Abschluss für eine Wechselwirkung zwischen Fremdsein und Fremd(betrachtet)-Werden lässt sich mit VALENTINS berühmten Worten finden: „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“².

2.3 Fremdheit in der Literatur: Wissenschaft und Theorie

2.3.1 Fremde(s) in der Literatur

Mit dem literaturdidaktischen Fokus dieser Arbeit stellt sich auch die dringende Frage nach der Relevanz eines solchen Themas in und mit der Literatur. Warum überhaupt eine Diskussion über Fremdheit in der Literatur fruchtbringend ist, beantwortet die Literatur zunächst selbst, wie folgende Zeilen zeigen.

An dieser Stelle sei auf GERNER (2007) verwiesen, der mit einer metaphorischen Darstellung Wesentliches für den Zusammenhang von Literatur und Fremdheit erklärt:

² MÜLLER-FUNK (2016) stellt jene Worte KARL VALENTINS an den Beginn seiner theoretischen Abhandlungen zum Fremden.

Ein Tisch ist in Bezug auf mich ein unhintergehbare Anderes, ich kann mich an ihm stoßen und [...] blaue Flecke [sic!] holen, so wenig integrierbar ‚in mich‘ [...] ist er [...]. Ein japanisches Möbel hingegen mag nicht zusätzlich zum Anderssein auch noch fremd erscheinen, vielleicht so, dass ich es überhaupt nicht als Tisch erkennen kann. (GERNER 2007: 212)

Er beschreibt hier eine Alteritätserfahrung, die zum einen in einer „wirklichen Fremdheit“ des fremdkulturellen Möbelstücks, zum anderen in einer impliziten Fremdheit der materiellen Andersartigkeit zu einem selbst besteht (vgl. GERNER 2007: 212). Die bildliche Darstellung lässt sich in ähnlicher Weise auf die Literatur anwenden. Dementsprechend ist jede Literatur, egal ob aus der eigenen, vertrauten Kultur oder aus einer fremden, unvertrauten Kultur stammend, bereits in ihr selbst fremd. Sie ermöglicht folglich in ihrer Lektüre eine Begegnung mit Andersheit und Alterität. Dieses Verständnis einer der Literatur innewohnenden Fremdheit spielt auf das Verhältnis der* Leser*in zum Text an, da die Alteritätserfahrung in der Andersheit der Literatur zur* Leser*in besteht:

Wenn also [...] Literatur etwas mit Fremdheitserfahrung zu tun haben soll, muss sie auch zunächst einmal etwas ‚anderes‘ als ich selbst sein [...]. Wenn sie zunächst anders, verschieden von mir als Leser ist [...], kann sie auch fremd sein. (GERNER 2007: 212)

Das inhärent Fremde von Literatur kann erweitert in einem der Literatur innewohnenden „interkulturellen Charakter“ betrachtet werden, der durch die (sprachliche) Ästhetik oder verstärkt durch Verwendung von fremdsprachlicher oder fremd-kultureller Elemente eine bestimmte Wirkung erzielt, „die Distanzierung von dem, was wir als selbstverständlich oder als das „Eigene“ empfinden“ (WINTERSTEINER 2006a: 127). Die sprachliche Ästhetik wiederum muss jedoch nicht zwangsläufig mit fremdsprachlichen Elementen aufweisen, sondern sie kann sich auch durch „ungebräuchliche Ausdrucksformen wie Archaismen oder umgangssprachliche Formulierungen [oder] Schaffung von Neologismen“ (WINTERSTEINER 2006: 131) in Fremdheit äußern. Beim Lesen lässt man sich auf die Wirkung dieser Elemente ein, was zum Teilen einer fremden Perspektive, einem anderen Blick also, führen kann. Daher ist „Literatur [immer in sich] Begegnung mit dem Unbekannten, aber dieses Unbekannte, Fremde kann Teil der eigenen Welt sein“ (DAWIDOWSKI 2015: 29). Das Einlassen auf einen Text ermöglicht einen Prozess der Perspektivenübernahme, der im fachdidaktischen Forschungsdiskurs mit der Konzeption des Fremdverstehen diskutiert und in Kapitel 3.2 dieser Arbeit näher erläutert wird.

Fremdheit in der Literatur zeigt sich jedoch auch in der literarischen Darstellung oder Inszenierung des/der Fremden an sich. Der/die/das Fremde in der Literatur meint in dieser Hinsicht unter anderem fremde Länder, fremde Menschen oder Fremdheitserfahrung mit dem

Unheimlichen oder Unbekannten in Grenzphänomenen wie dem Tod oder Traum. Reiseliteratur und Bildungs- oder Abenteuerromane sind dabei nur wenige Beispiele, wo der/die/das Fremde verstärkt literarisch inszeniert wird (vgl. NEUBAUER 2011: 9). Die Bedeutung oder Wirkung der Fremdheit scheint sich aber, je nach Hintergründen oder Auslöser für das Fremdsein, anders zu gestalten:

Die literarisch [...] dargestellte Fremde kann [...] zu einem Spielfeld für die Entdecker- und Abenteuerlust oder zu einem Ort der [...] Selbstfindung werden und einen völlig neuen Blick auf das Eigene ermöglichen; die durch eine Notlage motivierte Reise in die Fremde kann aber auch zu Verlusterfahrungen und Orientierungslosigkeit führen. (NEUBAUER 2011: 9)

Der Autor spricht hier bereits jene Fremdheitserfahrung und Reise in die Fremde an, die in Literatur über Flucht, Heimat und Migration auftritt. Damit ist jene Fremdheit angesprochen, die auch im Zuge dieser Arbeit ins Zentrum gestellt wird. In diesem Zusammenhang hat der/die/das Fremde oft eine doppelte Bedeutung: „Zu dem Gefühl der Fremdheit [...] im Aufnahmeland gesellt sich bei vielen Migranten die Erfahrung, sich von der ursprünglichen Heimat zu entfremden“ (NEUBAUER 2011: 10). Konsequenter und logischer scheint daher auch, dass insbesondere Literatur von Autor*innen mit Migrationshintergrund³ dem Fremdheitsthema eine zentrale Stellung gewähren (vgl. NEUBAUER 2011: 10).

Das Fremde in der Literatur kann aber auch in der Darstellung oder Thematisierung jener Grenzphänomene stehen, die WALDENFELS (1997) einer „radikalen Fremdheit“ zuordnet (vgl. 1997: 37). Ein Beispiel eines solchen Phänomens ist der Tod, dem auch NICOLA MITTERER (2016) in ihrem Werk „Das Fremde in der Literatur“ nachspürt. Sie bezeichnet diese Art von Fremdheit als eine „über die kulturelle Dimension weit hinausreichende ästhetische Fremdheit“ (MITTERER 2016: 54). In ihrer Annahme wird sie in interkulturellen oder transkulturellen Perspektiven oft vernachlässigt: „Es scheint fast, als habe das Interesse am ‚kulturell Fremden‘ jede andere Vorstellung von Fremdheit [...] vergessen lassen“ (MITTERER 2016: 55). Trotz dieser kritischen Überlegung wird im Rahmen der literarischen Analyse dieser Arbeit dennoch die kulturell gedachte Fremdheit verstärkt im Fokus stehen. Eine Begründung für diesen Fokus liest sich abermals nahe an der Relevanz oder Aktualität des kulturell Fremden, wie MITTERER in einem früheren Werk betont:

³ HEIDI RÖSCH (2017) definiert *Migrationshintergrund* wie folgt: „Migrationshintergrund bezieht sich auf aktiv migrierte Personen (erste Generation) oder auf in der Aufnahmegesellschaft geborene Kinder mit mindestens einem migrierten Elternteil (zweite Generation) und ist [...] nicht vererbbar. Der Begriff ist umstritten [...]“ (2017: 48).

Die Auseinandersetzung mit dem kulturell Fremden ist in den letzten Jahren und Jahrzehnten durch die Veränderungen in [der] Welt [...] unumgänglich geworden. Das von außen kommende, kulturell Fremde scheint zum Paradigma des Fremden an sich geworden zu sein [...]. (MITTERER 2009: 19)

Die hier beschriebene Aktualität einer kulturellen Fremdheit macht meines Erachtens einen analytischen Fokus darauf nicht nur relevant, vielmehr auch notwendig. Demnach scheint die kulturell gedachte Fremdheit nicht nur im sprachlichen Gebrauch mit damit verbundenen Begrifflichkeiten wie anders, ausländisch, Ausländer, Tourist oder Flüchtling im zeitlichen Kontext des 21. Jahrhunderts „zum kulturellen Alltag [zu] gehör[en]“ (MÜLLER-FUNK 2016: 19), sondern ist auch im Literaturbetrieb aktuelles Thema und Motiv, das es im Analyseteil dieser Arbeit zu untersuchen gilt.

2.3.2 Fremdheit und (neue) Literaturtheorien

Die Frage nach Fremdheit und ihrer Bedeutung für die Literatur spielt auch eine wesentliche Rolle in der Entwicklung neuer Literaturtheorien, die Phänomene der Fremdheit und Alterität in den Mittelpunkt rücken und neuen Tendenzen im Literaturbetrieb einen Raum geben (vgl. MITTERER 2016: 272). An dieser Stelle soll daher die Frage gestellt werden, anhand welcher Theorien derartige Phänomene adäquat beschrieben und welche Schlüsselbegriffe daraus gesammelt werden können. Auch ist es wichtig zu klären, inwiefern neue Theorien zur Beschreibung dieser Phänomene überhaupt notwendig erscheinen, da dies wiederum die Aktualität des Themas herausstreicht.

In Hinblick auf literaturdidaktische Überlegungen, beantwortet CHRISTIAN DAWIDOWSKI (2015) obig gestellte Fragen mit dem Statement, dass im Zusammenhang von Fremdheit und Literatur insbesondere die postkoloniale Literaturtheorie essenziell sei (vgl. DAWIDOWSKI 2015: 25). Jene literaturtheoretische Perspektive hat sich im späteren zwanzigsten Jahrhundert, vorrangig im anglo-amerikanischen Raum, im Rahmen einer postkolonialen Literaturwissenschaft etabliert (vgl. HOFMANN 2006: 27). Sie wird oft gemeinsam mit einer interkulturellen Literaturwissenschaft gedacht und scheint sich mit ihr in einen literaturwissenschaftlichen Diskurs einzufügen, der einer Idee einer kulturell wie sprachlich homogen aufgefassten Nationalliteratur eindeutig entgegenspricht (vgl. ESSELBORN 2009: 43). Heutige Kulturen und Nationen, genauso wie ihre Literaturen, sind weit weg von homogen, vielmehr sind sie geprägt von Situationen des Dazwischen, von Grenzüberschreitungen und nicht zuletzt daraus resultierender Mischungen. In seiner Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft sieht MICHAEL HOFMANN (2006) einen dynamischen Kulturbegriff daher als notwendige Folge und Ausgangspunkt an. Er spricht gleichwohl „unterschiedliche kulturelle

Orientierungen“ (HOFMANN 2006: 10) innerhalb einer Nation oder Kultur an, die damit die Literaturwissenschaft vor eine Herausforderung stellen. Eine adäquate Reaktion auf aktuelle Entwicklungen der „Migration, kulturelle[r] Hybridisierung und weltweite[r] Globalisierung und deren [...] Auswirkungen auf (Populär-)Kultur und Literatur“ (ESSELBORN 2009: 43) scheint daher insbesondere in der postkolonialen Denkweise gefunden zu sein. Mit darin diskutierten Begrifflichkeiten wie Hybridität, dritter Raum oder Fragestellungen des Dazwischen wird der wissenschaftliche Kontext dem realen Zusammenhang von Fremdheit und Literatur gerecht. Die daraus erwachenden theoretischen Konzepte können so zum Beispiel helfen die Qualität von Texten über Migration im Zuge ihrer narrativen oder ästhetischen Verfahren herauszufiltern (vgl. HAUSBACHER 2010: 28). Postkolonial wird hier zum Attribut für eine „spezifische Lektüre- und Analysestrategie, mit deren Hilfe sich kulturelle Hybridisierungsprozesse als literarische Inszenierungen beschreiben lassen“ (HAUSBACHER 2010: 28). Eine postkoloniale Perspektive auf Literatur nimmt nicht nur Texte aus der Kolonialzeit in den Fokus, sondern richtet ihren Blick vor allem auch auf Identitätsbildung im Individuellen wie Kulturellen (vgl. BIRK/NEUMANN 2002: 119). Begrifflichkeiten, mit denen die postkoloniale Literaturwissenschaft operiert, spielen daher auch in inter- und transkulturellen Überlegungen eine zentrale Rolle. Zum Zwecke einer klar fundierten theoretischen Basis für die literarischen Analysen in Kapitel 5 sollen daher ausgewählte Aspekte kurz skizziert werden.

Der Begriff der Hybridität ist einer der zentralen Aspekte einer postkolonialen Literaturtheorie, wie sie unter anderem von STUART HALL und HOMI K. BHABA geprägt wurde. BHABA (2000) geht in der Annäherung an den Begriff von einer Notwendigkeit des „Darüber-Hinaus-Denkens“ aus:

[E]ntscheidend ist die Notwendigkeit, über Geschichten von Subjekten mit einem Ursprung oder Anfang hinaus zu denken und sich auf jene Momente oder Prozesse zu konzentrieren, die bei der Artikulation von kulturellen Differenzen produziert werden. (BHABA 2000: 2)

„Darüber hinaus“ zeigt für ihn im Weiteren einen „Fortschritt“ an, in dem „unsere unmittelbare Selbst-Präsenz [...] durch [...] darin enthaltene Diskontinuitäten, Ungleichheiten [...] sichtbar [wird]“ (BHABA 2000: 6). Hybridität erscheint also als Begriff, dem Grenzüberschreitungen und Brüche inhärent sind. Gemeinsam mit dem Begriff des dritten Raumes bildet die Hybridität bei BHABA (2000) das Fundament für ein verändertes Verständnis von Kultur, wie es auch im Konzept der Transkulturalität angedeutet wird. Der Begriff kann daher als Terminus gelesen werden, der auch (kulturelle) Mehrfachidentitäten anspricht, in denen ein homogener Kulturbegriff eindeutig abgelehnt wird. Hybridität ist in dem Sinne

16

ein Begriff, der Pluralität und Mischung als positive Kategorien in den Mittelpunkt rückt (vgl. MÜLLER-FUNK 2016: 207). Das Verständnis von Kultur ist ein offenes, in welchem starre Oppositionen von Fremdem und Eigenem oder Selbst und Anderes zumindest thematisiert und schließlich überwunden werden können. In der postkolonialen Literaturtheorie erscheint Hybridität demnach als „transkulturelle Denkfigur“ (HÖFER 2013: *Hybridität* <https://www.uni-saarland.de/poetiken-der-migration.html> 31.03.2018). Dass jedoch viele Menschen im realen Leben oder in der literarischen Wirklichkeit ihre hybride Situation als schmerzhaft empfinden, scheint nicht zuletzt beim Gedanken an Flüchtlinge klar zu werden. Auch die Analyse der literarischen Werke zeigt mit genauerem Blick auf die Charaktere eine vielmehr schmerzhaft Erfahrung des Gespalten-Seins, was die positive Wertung der Hybridität in Frage zu stellen scheint. Vorausschauend auf den didaktischen Fokus dieser Arbeit kann bereits an dieser Stelle postuliert werden, dass diese „Schattenseiten hybrider Identitätskonzepte“, wie sie die Didaktikerin MARINA PAPADIMITRIOU (2014) benennt, im transkulturellen Literaturunterricht mitbedacht werden sollten (vgl. 2014: 67). Hybridität als literaturwissenschaftlicher Begriff ist dennoch auch im Sinne der transkulturellen Literaturdidaktik wesentlich, da mit ihm nicht nur ein statisches Kulturmodell, vielmehr auch ein statisches Identitätsmodell abgelehnt wird, an dessen Stelle „prozessuale Modelle, die Identitäten als dynamische, diskontinuierliche und soziokulturell fundierte Konstrukte konzeptualisieren“, (BIRK/NEUMANN 2002: 120) rücken. Einen Ort finden Hybridität und daraus erwachsende hybride Identitäten im dritten Raum, der als Raum der Mischung zwischen Herkunfts- und Zielkultur verstanden werden kann (vgl. DAWIDOWSKI 2015: 26). Der dritte Raum oder third space fungiert dabei als gedachter Raum des Dazwischen-Seins, in dem sich Differenzen ohne Hierarchien treffen:

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. (BHABA 2000: 5)

In der Möglichkeit der Hybridisierung eröffnet sich der third space demnach als Raum der Erfahrung und Ort des Aushandelns von Identität und Differenz (vgl. MÜLLER-FUNK 2016: 210). Im räumlichen Sinne ist der Third Space kein stabiler, abgegrenzter Ort, sondern ein „Zwischenraum“, der keineswegs bloß „physischer, sondern auch ein symbolischer und sozialer Raum mit einer spezifischen Zeit-Dimension“ (MÜLLER-FUNK 2016: 211) ist. BHABA (2000) selbst beschreibt diesen Schwellenraum im Vergleich mit einem Treppenhaus:

Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen Identitätsbestimmungen wird zum Prozeß symbolischer Interaktion [...]. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, daß sich Identitäten an seinem oberen oder unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. (BHABA 2000: 5)

In dieser Darstellung und Hervorhebung der Bewegung lässt sich nicht nur die Mischung zwischen Herkunfts- und Zielkultur erkennen, vielmehr aber auch die von MÜLLER-FUNK (2016) angesprochene spezifische Zeit-Dimension bestätigen. Das Konzept des dritten Raumes erscheint daher mit Blick auf Literatur, die Fremdheit und Zugehörigkeit im Kontext von Heimat und Migration thematisiert, fruchtbringend und soll in der Analyse der literarischen Werke mitbedacht werden.

2.3.3 Fremde Literatur

Ähnlich dem Facettenreichtum des grundlegenden Begriffes stellt sich auch für die Literatur eine Vielschichtigkeit in Bezug auf Fremdheit heraus. MITTERER (2016) behält demzufolge Recht, wenn sie sagt: „Die Literatur ist eine Instanz des Fremden in vielerlei Hinsicht“ (2016: 272). Demzufolge kann Literatur nämlich auch fremd im Sinne einer expliziten Fremdheit sein (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 115). Dies kann auf Literatur hinweisen, die Fremdheit auf inhaltlicher und ästhetischer Ebene thematisiert, oder auf solche, die selbst einer fremden Kultur entstammt (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 115). Sehr oft ist es die Literatur von zugewanderten Autor*innen, die jenen Zuschreibungen entspricht, sodass der Zusammenhang von Literatur und Fremdheit eine Brücke schlägt zu jenem zwischen Literatur und Migration. Literatur, die von Migration handelt, oder gar in einer für die Autor*innen fremden Sprache verfasst wurde, ist keineswegs ein neues Phänomen. Adelbert von Chamisso beispielsweise, der als Flüchtling der französischen Revolution nach Deutschland migrierte, machte dies bereits im 19. Jahrhundert zum Thema (vgl. FLINIK 2013: 174). Die Frage, wie solche Literatur einzuordnen ist, stellt einem jedoch vor eine Vielfalt an Begrifflichkeiten, die ein gewisses Paradoxon entstehen lässt:

Literarische Texte, die gepriesen werden als Grenzen überwindend, dritte Räume konstituierend, hybride Identitäten repräsentierend und essentialistische Vorstellungen von Nation, Geschlecht, Kultur und Ethnie unterlaufend, unterliegen [...] paradoxerweise doch wieder pauschalisierenden Kategorisierungs- und Klassifizierungsversuchen. Das beweist eine über [...] Jahrzehnte andauernde literaturtheoretische Begriffsgeschichte und Verortungsdiskussion. (KAZMIERCZAK 2016: 36)

Die pauschalisierenden Kategorien oder Schubladen, in die Autor*innen gesteckt werden, hatten im Forschungsdiskurs verschiedene Namen, die eine weitreichende Begriffspalette eröffnen, die von Gastarbeiterliteratur, Ausländerliteratur, Literatur der Betroffenheit, Minderheiten- und Minoritäten Literatur über Literatur der Fremde, Migranten-/Emigranten-/Migrationsliteratur bis hin zu Interkultureller oder Transkultureller oder Transnationaler Weltliteratur reicht (vgl. KAZMIERCZAK 2016: 36). Warum aber stellt sich eine Begriffsbestimmung als derartig schwierig heraus? Woran lassen sich die Hintergründe der einzelnen Begriffe festmachen?

Ausgangspunkt für den diskutierten Zusammenhang von Literatur und Migration ist die Migration an sich. Österreich, genauso wie andere Länder Europas, ist bis hin zum 21. Jahrhundert ein Migrationsland⁴ geblieben, in dem große Teile der Bevölkerung einen Migrationshintergrund haben. Die Migration von Schriftsteller*innen ist daher auch in Österreich kein dezidiert neues Phänomen, vielmehr gab es bereits dem Ersten Weltkrieg folgend, oder auch nach dem Ende der Habsburgermonarchie schreibende Migrant*innen, die sich schließlich in Österreich niederließen. ÖDÖN VON HORVÁTH oder PAUL CELAN sind nur zwei berühmte Namen, die beide aus politischen Gründen in Österreich ihr neues Schreib- und Heimatland fanden (vgl. ILJASSOVA-MORGER 2009: 141). Die Rezeption „fremder Literatur“, das heißt der Literatur von Migrant*innen, stieg in Österreich jedoch erst im Laufe der letzten 15 Jahre an, was seither mit der Verleihung von Literaturpreisen vorangetrieben wird (vgl. ILJASSOVA-MORGER 2009: 142). Mit Preisen wie dem Literaturpreis „schreiben zwischen den Kulturen“⁵, bekommen zugewanderte Autor*innen Anerkennung im österreichischen Literaturbetrieb. Unter anderen wurde die Autorin JULYA RABINOWICH für ihr Debüt „Spaltkopf“ (2011) mit jenem Preis ausgezeichnet und gewann damit vielfach auch mediale Aufmerksamkeit. Der Preis wird seit 1997 verliehen und entstammt dem Kulturzentrum *Exil*. Das Zentrum hat sich Migrant*innen und Minderheiten in Österreich und der Förderung ihres Schreibens verschrieben und will mit ihrer Kulturarbeit gegen ausgrenzendes, rassistisches oder ausländerfeindliches Verhalten wirken (vgl. SCHWAIGER 2016: 12). Tatsächliches Thema in der Literaturwissenschaft und in gesellschaftlicher Diskussion wird der Zusammenhang von Literatur und Migration in Österreich verstärkt erst im späten 20. Jahrhundert (vgl. ILJASSOVA-MORGER 2009: 142). Der entsprechende Forschungsdiskurs zum Thema erlebt in Österreich in den letzten Jahren jedoch eine Erweiterung (vgl. SCHWAIGER 2016: 37). Eine respektive junge Forschungstradition in Österreich, die sich erst um die Jahrtausendwende entwickelt, steht einer längeren Tradition in Deutschland gegenüber (vgl. STRAŇÁKOVÁ 2009: 29). Dort findet sie bereits in den 1980er Jahren anhand von Etikettierungen wie „Gastarbeiter-“ oder „Ausländerliteratur“ statt (vgl. SCHWAIGER 2016: 39).

⁴ „Laut Statistik lebten im Jahr 2011 in Österreich rund 1,57 Millionen Menschen, d.h. 19 Prozent der Gesamtbevölkerung mit Migrationshintergrund“ (WÓJCIK-BEDNARZ 2015: 140).

⁵ Umfangreichere Darstellungen liefern dazu v.a. zwei Diplomarbeiten: FRIEDL, Angelika (2003): „Der Literaturpreis schreiben zwischen den kulturen. Ein Literaturprojekt zur Förderung des Dialogs zwischen und über Kulturen.“ & BÖCKEL, Valerie (2011): „Migration in der österreichischen Literatur. Die TrägerInnen des Preises ‚schreiben zwischen den kulturen‘ 2003-2008.“

Diese Etikettierungen basieren meist auf Hintergründen politischer beziehungsweise gesellschaftlicher Natur, wie beispielsweise die Gastarbeiterliteratur auf die Situation der Gastarbeiter in den 1980er Jahren zurückgeht (vgl. STRAŇÁKOVÁ 2009: 32). Der Begriff wurde in Folge beziehungsweise als Abgrenzung zur Etikette der Ausländerliteratur durchgesetzt und sollte damit keine soziologische Herangehensweise verwirklichen, „sondern eher eine bestimmte Schreibhaltung: „Literatur der Betroffenheit“ charakterisieren“ (WINTERSTEINER 2006b: 144). Laut KARL ESSELBORN (2007) war jener Begriff Auslöser dafür, dass „interkulturelle deutschsprachige Literatur, die von Auswanderung, Flucht, Exil, Asyl, Arbeitsmigration oder von moderner [...] Mobilität geprägt ist“ (2007: 9), wieder ins Blickfeld wissenschaftlicher Diskussion rückte. Bereits 1992 legt HEIDI RÖSCH in ihrer Dissertation Kriterien für die Zuordnung von Literatur zu den verschiedenen Begrifflichkeiten fest. Ihr zufolge können die Etikettierungen beispielsweise auf eine persönliche Migrationsgeschichte der Autor*innen selbst zurückgehen, die eben diese Migration dann zum Thema in ihrer Literatur machen (vgl. RÖSCH 1992: 7). Sie können überdies auf das Schreiben in einer für die Schriftsteller*innen fremden Sprache zurückgeführt werden oder auf das literarische Schaffen, das eine bestimmte ästhetische Form mit sich bringen soll, basieren (vgl. RÖSCH 1992: 7). Klar scheint jedenfalls, dass die Debatte über eine politisch korrekte beziehungsweise nachvollziehbare Kategorisierung dieser Literatur(en) kein eindeutiges Ergebnis hervorgebracht hat (vgl. ABEL 2006: 233). Im Folgenden soll daher nur eine selektive Auswahl an Etikettierungen besprochen werden, die sich unter anderem in der Textauswahl für den praktischen Teil dieser Arbeit motiviert sieht.

Der Begriff der Migrationsliteratur kann zunächst in einem einfachen Verständnis als Bezeichnung für jene literarischen Texte verstanden werden, die sich prinzipiell mit dem Thema Migration beschäftigen (vgl. DAWIDOWSKI 2015: 28). „GrenzgängerInnen gehören zum festen Figurenbestand dieser Texte, sie werden bestimmt durch gewisse narrative Muster, Themen und Sprachbilder (Aufbrechen – Übergang- Ankommen [...] Sprach- und Kulturwechsel)“ (HORVATH/ KATSCHTHALER 2017: 7). Die Etikettierung folgt hier der thematischen Ausrichtung der Texte und steht so der Etikette Migrant*innenliteratur gegenüber, die sich an der Herkunft der Autor*innen orientiert: „Migrantenliteratur meint die Literatur von Migranten“ (RÖSCH 1992: 1). Die Etikettierung bezieht sich hier also deutlich auf die Migrationsbiografie der Autor*innen und macht das literarische Schaffen abhängig von einer solchen (vgl. RÖSCH 2017: 72). Jene Begriffsbestimmung birgt jedoch Anreiz zu Kritik, denn

eine Migration der Schriftsteller*innen muss nicht notwendigerweise entsprechende Literatur hervorbringen: „Zwar ist es eine Tatsache, dass Migration auch ‚Migrationsliteratur‘ hervorbringt, aber dennoch besteht keine lineare Entsprechung zwischen dem soziologischen und literarischen Phänomen“ (WINTERSTEINER 2006b: 177). Laut RÖSCH resultiert eine derartige Folge der Zuordnung in einer „einseiti[g] verkürzten Rezeption“ (RÖSCH 2017: 72), die der eigentlichen Ästhetik der Literatur keine Beachtung schenkt. Das Ergebnis ist ein enger Literaturbegriff, der lediglich den Migrationshintergrund der Autor*innen betont und die Rezeption soweit lenkt, dass die jeweiligen Texte alleinig als geschriebener Ausdruck von Erfahrungen der Migration gelesen werden. Eine derart gelenkte Rezeption und die resultierende Kategorisierung wird nicht selten von den Schriftsteller*innen selbst abgelehnt, die sich nicht alleinig aufgrund ihrer Herkunft definieren oder kategorisieren lassen wollen (vgl. FLINIK 2013: 177). RÖSCH (1992) hält daher ein Verständnis von Migrationsliteratur entgegen, in dem die Begriffsbestimmung zunächst anhand des Gegenstandes erfolgt, vielmehr aber auch zusätzlich der Form und Funktion der jeweiligen Texte Beachtung schenkt (vgl. 1992: 33). Migrationsliteratur wird in diesem Verständnis unter anderem bei WINTERSTEINER (2010) unter den Oberbegriff der interkulturellen Literatur gestellt, die klare Abgrenzungen der Literatur nach nationalen, sprachlichen oder regionalen Kriterien zu überwinden sucht (vgl. WINTERSTEINER 2010: 23).

Ähnliches verspricht auch die Bezeichnung transkulturelle Literatur, die oft synonym zu einer interkulturell beschriebenen Literatur verwendet wird. Folglich kann Literatur nach HOFMANN (2006) inter- oder transkulturell sein, wenn sie besagte Grenzen überschreitet und kulturelle Muster kritisch reflektiert oder gar überwindet (vgl. 2006: 55). Das Überschreiten nationalphilologischer Grenzen und Kategorien ist für HAUSBACHER (2010) Anlass eine transkulturelle Literatur spezifischer „Literatur in Bewegung“ (2010: 27) zu nennen. Diese Art von Literatur macht auf das zentrale „Dazwischen“ aufmerksam und bringt auf Basis der Migration literaturästhetische Auswirkungen mit sich (vgl. HAUSBACHER 2010: 27). Der Begriff spricht beispielsweise die Problematik von Mehrfachidentitäten oder dem wechselseitigen Verhältnis von fremd und eigen an. JOANNA FLINIK (2013) wiederum spricht von transkultureller Literatur als eine sprachlich hybride Literatur, „die eine Kombination aus biographischen Erfahrungen und fiktional gestalteten Kontexten bildet“ (FLINIK 2013: 183). Besagte Autorin sieht die Bezeichnung dahingehend vor allem für Autor*innen in zweiter

oder dritter Einwanderungsgenerationen angebrachter, da hier nicht mehr nur auf die Biographie der Autor*innen fokussiert wird (vgl. FLINIK 2013: 183). Im literaturdidaktischen Blick fasst WINTERSTEINER (2006a) demzufolge verschiedenste Literaturen zusammen: „Literaturen der innersprachlichen wie außersprachlichen Minoritäten, von Migration, Exil und Globalisierung“, worin jene Faktoren jeweils „thematisch wie formal in den Texten ihren Niederschlag finden“ (WINTERSTEINER 2006a: 184).

Dezidiert herausgestrichen aus einem solchen Konvolut der transkulturellen Literatur, sei an dieser Stelle die Minderheitenliteratur. Sie umfasst Produktionen von Autor*innen, die „als Angehörige einer nicht deutschsprachigen Volksgruppe am Rand des deutschen Sprachraums wie etwa die slowenisch sprechende Volksgruppe in Kärnten“ (HORVATH/ KATSCHTHALER 2017: 8) Werke schreiben, die oftmals zwei- oder mehrsprachig sind. Die Etikettierung liest sich abermals als Orientierung am biographischen Hintergrund der Schriftsteller*innen und stellt sich nicht nur mit Blick auf Österreich als ebenso problematische Etikettierung heraus. Die Problematik liegt vor allem auch hier in der Frage, ob Minderheitenliteratur als österreichische Literatur bezeichnet werden kann oder soll. Aktuell wird dahingehend jedoch eine Veränderung im Literaturbetrieb wahrgenommen:

Bis vor rund 20 Jahren ist in den Literaturgeschichten [...] die österreichische Literatur ausschließlich als die deutschsprachige Literatur Österreichs verstanden worden. Wenn doch ein Autor slowenischer Sprache erwähnt wurde, so nur [...] ohne auf sein Werk einzugehen. Das hat sich gründlich geändert. (MITTERER/ WINTERSTEINER 2009: 11)

Mithilfe von Überblicks-Arbeiten der Literaturwissenschaft, wie beispielsweise NITSCHES Anthologie „Österreichische Lyrik und kein Wort Deutsch“ (1990), wird diese Veränderung angestoßen und erstmals verstärkt auch das literarische Schaffen von anerkannten oder nicht anerkannten ethnischen Minderheiten wahrgenommen (vgl. MITTERER/ WINTERSTEINER 2009: 11). Impliziert wird darin eine Erweiterung des Verständnisses einer österreichischen Literatur, die über die Grenze des rein deutschsprachigen hinauswächst und so beispielsweise auch Literatur von Kärntner Slowen*innen inkludiert. Der Begriff Minderheitenliteratur spielt in diesem Kontext also direkt auf (sprachliche) Machtverhältnisse an, worin auch seine Gemeinsamkeit zur Migrationsliteratur liegt: „Gemeinsam ist den AutorInnen [...] die Erfahrung, nicht im Zentrum der Macht zu stehen, anders zu sein [...]“ (MITTERER/ WINTERSTEINER 2009: 11). In diesem Zusammenhang liegt ihr literarisches Potenzial, da die Literatur dadurch im politischen Sinne reizvoll und in vielen Fällen auch mit innovativer Ästhetik ausgestattet ist (vgl. MITTERER/ WINTERSTEINER 2009: 11).

Politisch interessant scheint im heutigen Österreich und Europa insbesondere auch Literatur, die sich dezidiert mit Flucht und Asyl beschäftigt. Die entsprechende Etikettierung Fluchtliteratur lässt sich abermals als Orientierung am thematischen Schwerpunkt der Literatur. Hierzu werden also Werke gezählt, die „von Flucht(hinter)gründen und Fluchtverläufen“ (WROBEL 2016: 4) erzählen, in denen insbesondere verschiedene Orte von literarischer Bedeutung sind: „Orte des Aufbruchs, des Transits oder der Ankunft“ (WROBEL 2016:4). Diese Art von Literatur entspricht keinem neuen Phänomen, ebenso wie die Flucht an sich kein historisch neues Phänomen darstellt. HEIDI RÖSCH (2017) denkt die Etikettierung Fluchtliteratur im gemeinsamen Rahmen der Migrationsliteratur: „Da Flucht eine Variante von Migration ist, ist auch Flucht-Literatur eine Variante der Migrationsliteratur“ (2017: 99). Einen Unterschied der beiden Kategorisierungen findet sie im spezifischen Thema der Flucht, wobei die Migrationsliteratur nicht alleinig auf das Ankommen und Fluchtliteratur nicht lediglich auf die Flucht Bezug nehmen muss (vgl. RÖSCH 2017: 99). Die Etikette Fluchtliteratur scheint zwar wissenschaftlich noch weniger etabliert, fügt sich aber gemeinsam mit den anderen Begrifflichkeiten in eine vermeintlich ausweglose Vielfalt der Terminologie ein. Diese Vielfalt macht die Komplexität der Debatte rund um Literatur und Migration mehr als deutlich. Dieser Umstand lässt mich an dieser Stelle auf DAWIDOWSKI (2015) ausweichen und ihm Recht geben, wenn er sagt: „Tatsächlich sind meist mehrere dieser Dimensionen in einem Werk vereint“ (DAWIDOWSKI 2015:28). Eine eindeutige Zuordnung erscheint daher unmöglich beziehungsweise nicht vertretbar zu sein. Auch FLINIK (2013) sieht die Gefahr, die eine pauschale Zuordnung birgt, da damit eine Einheitlichkeit der Texte vermittelt wird, die keineswegs haltbar ist: „Denn so verschieden die Migrationsgründe sich darstellen, so verschieden sind auch die literarischen Wahrnehmung[en] der Fremde“ (2013: 183). Den meisten der gebrauchten Begriffe liegt außerdem ein veraltetes Kulturverständnis zugrunde:

Sie setzen in verschiedene Weise voneinander abgegrenzte Kultur- bzw. Sprachblöcke voraus und stehen einer heute durchwegs anerkannten Hybridität von Kulturen und Sprachen oder einer Transkulturalität eher hilflos gegenüber. (LUGHOFFER 2011: 4)

Die Begriffe generalisieren in einer „ethnozentrischen Sichtweise“ divergente Werke unter dem gemeinsamen Nenner, „dass sie anders sind als ‚wir‘“ (WINTERSTEINER 2006b: 142). Dies führt also wieder zurück auf eine abgrenzende Haltung, die Fremdes in negativer Abkehr zu einem Gegenüber hervorhebt. Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daher eine gewisse paradoxe Lage, da eine pauschale Zuordnung oder Hervorhebung bestimmter Begriffe eine derartig ausschließende Sichtweise der transkulturellen Ausrichtung der Arbeit widersprechen würde. Es soll daher weniger um die Frage einer eindeutigen Zuordnung gehen,

sondern vielmehr darum, Fragestellungen herauszuarbeiten, welche die literaturbetrieblichen Zusammenhänge für einen transkulturellen Literaturunterricht entsprechend thematisieren lassen und so dem Konzept der Transkulturalität gerecht werden. Was genau die Transkulturalität meint und wie sie sich in die Diskussion um Fremdheit eingliedern lässt, diskutiert folgendes Kapitel.

2.4 Fremdheit und Transkulturalität

Neben dem zentralen Themenkomplex des Fremdseins steht im Zuge der didaktischen Ausrichtung dieser Arbeit auch die Transkulturalität im Mittelpunkt. In einer repetitiv angesprochenen Notwendigkeit eines neuen Verständnisses des Kulturbegriffes wurde die Relevanz eines solchen bereits am Anfang dieser Diplomarbeit klar. Vorangehende Darstellungen haben daher gezeigt, dass – egal in welcher wissenschaftlichen Disziplin – eine Diskussion rund um Fremdsein automatisch auch ein Nachdenken über den Begriff Kultur mit sich bringt. Ebendies motiviert auch die nähere Betrachtung des Begriffes der Transkulturalität, der gleichsam um einen neuen Blick auf Kultur kreist und so Zusammenhänge zum Thema Fremdheit erschließen lässt. Ein Konzept der Transkulturalität ist demzufolge gerade für ein Verständnis von Literatur über Fremdheit, Heimat und Migration relevant. Die zugrundeliegende theoretische Basis auf der transkulturellen Literaturdidaktik verlangt daher eine begriffliche Einordnung für Transkulturalität, der sich folgende Zeilen widmen sollen.

„Jede innovative Theorie hat ihren Helden, der stellvertretend für sie Lorbeeren wie auch Kritik erntet“ (ILJASSOVA-MORGER 2009: 38). Transkulturalität findet ihren Helden in WOLFGANG WELSCH, der bei einer begrifflichen wie entwicklungsgeschichtlichen Einordnung des Begriffes nicht wegzudenken ist. Erstmals definiert er Transkulturalität 1997 als ein Konzept, „[d]as deskriptiv und normativ ein anderes Bild vom Zustand und Verhältnis der Kulturen entwirft: eines nicht der Isolierung und des Konflikts, sondern der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit“ (WELSCH 1997: S. 13). Seine Definition wird im jüngsten Metzler Lexikon zur Fremdsprachendidaktik genauer als „Gegenmodell zur Vorstellung in sich geschlossener, homogener Kulturen“ (SURKAMP 2017: 349) beschrieben. FLINIK (2013) betont gleichwohl das Durchdringen oder Überqueren der Kulturen, sodass Schriftsteller*innen in ihrem literarischen Schaffen von mehreren Heimatn beeinflusst werden (vgl. 2013: 176). Ein unabdingbarer Zusammenhang mit Kultur wird bereits in dieser

anfänglichen definitorischen Annäherung klar. Bei näherer Betrachtung wird zudem deutlich, dass sich der Zusammenhang zum Kulturbegriff präziser in einem angedeuteten modifizierten Verständnis von Kultur äußert:

Die begriffliche Revision, die das Konzept der Transkulturalität vorschlägt, bezieht sich nun vor allem auf die [...] extensionale Bedeutungsdimension von Kultur. Es rät, diese Extension anders zu verstehen als traditionell. Nämlich nicht mehr nach dem alten Modell klar gegeneinander abgegrenzter Kulturen, sondern nach dem Modell von Durchdringungen und Verflechtungen. Und zwar deshalb, weil Kultur heute [...] de facto derart permeativ und nicht separatistisch verfasst ist. (WELSCH 2010: 40)

Hier impliziert der Autor eine (Zwei-) Teilung des Kulturbegriffs, in der eine inhaltliche Bedeutung von Kultur besagter extensionaler Bedeutung gegenübersteht. Erstere beschreibt „Praktiken [...], durch welche die Menschen ein menschentypisches Leben herstellen“ (WELSCH 2010: 39), also Routinen des täglichen Lebens, bestimmte Überzeugungen oder Wahrnehmungen der umgebenden Welt. Zweitere Dimension spricht eine „geographische oder nationale oder ethnische Extension dieser Praktiken“ an (WELSCH 2010: 39), das heißt Kultur meint hier die Gruppe, für die die jeweiligen Routinen oder Überzeugungen typisch sind. Phänomene wie Globalisierung und Migration stellen die extensionale Bedeutung von Kultur vor Herausforderungen, sodass „unser herkömmlicher Kulturbegriff auf [...] die heutigen Kulturen, schlicht nicht mehr passt“ (WELSCH 2010: 40). Dem kann nicht nur mit Blick auf eine erzwungene Migration im Zuge einer Flucht zugestimmt werden, da jede Flucht ein Nachdenken über Herkunftskultur, Zielkultur beziehungsweise Kultur an sich mit sich bringt (vgl. WROBEL 2016: 5). Das gegenwärtige Bild der Schulen in Österreich und Europa zeichnet sich auch dadurch aus, dass Schüler*innen täglich mit Themen wie Fremdheit, Flucht und Migration konfrontiert werden, sei es auf direkte oder indirekte Weise, oder durch Medien jedweder Art (vgl. KLIEWER/ POHL 2006: 264). Wie bereits HOFMANN (2006) einen dynamischen Kulturbegriff als Ausgangspunkt für eine interkulturelle Literaturwissenschaft beschrieben hat, so ist dies auch im Konzept der Transkulturalität gegeben. Kulturen von heute stehen in enger Verbindung zueinander, Grenzen werden überschritten, Kunst, Musik oder nicht zuletzt Menschen sind nicht mehr einfach nur einer Nation, einer Sprache zuzuordnen. Kulturen von heute sind auch innerhalb ihrer selbst durch Hybridisierung gekennzeichnet. Sie nehmen Inhalte anderer, fremder Kulturen in sich auf, sodass „[v]iele Formen des Alltags [...] heute international geprägt [sind]“ (WELSCH 2010: 43 – 44). Eine Idee von

Kultur als rein oder klar abgrenzbar von anderen Kulturen⁶, die als solche auch im Literaturunterricht erhalten wird, scheint daher nicht nur einem Scheitern verurteilt, vielmehr aber auch nicht angemessen (KLIEWER/ POHL 2006: 264) zu sein. Gerade in jenem Aspekt ortet ILJASSOVA-MORGER (2009) jedoch Schwachstellen im Transkulturalitätskonzept, das allein in seiner lexikalischen Zusammensetzung mit dem Stamm „Kultur“ das zentral enthält und erhält, wovon sich das Konzept überhaupt erst abwenden will (vgl. 2009: 41). Sogar WELSCH (2000) übersieht dies nicht und stellt sich folglich die Frage:

Ist es nicht widersprüchlich, dass das Transkulturalitätskonzept, während es einerseits auf das Verschwinden der traditionellen Einzelkulturen hinweist, andererseits gleichwohl fortfährt von Kulturen zu sprechen, ja in gewissem Sinn sogar das Fortdauern solcher Kulturen vorauszusetzen – denn wo sollten die transkulturellen Kombinierer [...] die Komponenten ihrer Mischungen hernehmen? (WELSCH 2000: 341)

Eine Antwort auf die Frage liefert der „Doppelcharakter des Übergangs“ (ILJASSOVA-MORGER 2009: 41) zu einem neuen transkulturellen Verständnis von Kultur(en), das die Einzelkulturen als „Reservoir für die Entwicklung der neuen Netze“ (WELSCH 2000: 341) braucht, um so neben und im Bezug zu ihnen die Entwicklung neuer transkultureller Lebensformen zu ermöglichen. Eine weitere Kritik richtet sich auf die tatsächliche Relevanz beziehungsweise Gültigkeit eines solchen Konzepts, da Transkulturalität nicht universell alle Formen des Lebens beschreiben kann. ILJASSOVA-MORGER (2009) steht dieser Kritik klar entgegen und will von einem Konzept im zeitlichen Kontext des 21. Jahrhunderts eine universale Gültigkeit gar nicht erst verlangen. Vielmehr verneint sie einen solchen Anspruch und findet eine weitgefasste Gültigkeit darin, dass die transkulturellen „Züge praktisch in allen Lebensbereichen“ präsent sind und eine „allgemeine Tendenz zu verstärkten kulturellen Transfers schwer zu übersehen“ sei (ILJASSOVA-MORGER 2009: 42).

Offensichtlichsten Anlass für Kritik scheinen auch im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit die eigentlichen Begrifflichkeiten und die damit verbundenen Etikettierungen an sich zu liefern. So sei ILJASSOVA-MORGER (2009) Recht gegeben, wenn sie sagt, dass „[das] Bestreben bestimmte Lebensbereiche mit den Etiketten „monokulturell“, „interkulturell“ oder „transkulturell“ zu versehen, [sich] in vielen Fällen als problematisch [erweist]“ (2009: 42). Dies wird allein im Fokus auf den Zusammenhang mit der Literatur am deutlichsten, da diese

⁶ WELSCH nimmt hier dezidiert Bezug auf HERDERS Kugelmodell der Kulturen, dessen nähere Erklärung aus Platzgründen ausgespart bleiben soll.

Dimensionen aller Konzeptionen aufweisen kann (vgl. MECKLENBURG 2008: 92). Ähnlich dem Facettenreichtum rund um den Begriff der Fremdheit, lässt sich also auch in Begrifflichkeiten wie Transkulturalität eine Eindeutigkeit nicht erreichen. Dieser Umstand streicht folgend heraus, dass für eine nähere Erklärung eine lexikalische Annäherung anhand der einzelnen Wortbestandteile notwendig wird (vgl. NEUBAUER 2011: 107). Das lateinische Präfix *trans-*, das in verschiedenen Bedeutungen als hindurch, quer durch, hinüber, überhin(aus) erklärt wird (vgl. ILJASSOVA-MORGER 2009: 38), kann als wörtlicher Ausgangspunkt gesehen werden. Eine etymologische Betrachtung dieser Art zeigt demnach, dass Transkulturalität etwas meint, „das durch die Kulturen hindurch geht und/oder jenseits der herkömmlichen Kulturvorstellungen liegt“ (ILJASSOVA-MORGER 2009: 39). Theorien, die im Rahmen eines solchen Kulturverständnisses Fremdes und Eigenes als starre Oppositionen begreifen, scheinen so bereits in der lexikalischen Perspektive von Transkulturalität verneint zu werden. Verneint aber nicht auch der Begriff Interkulturalität eine solch starre Opposition beziehungsweise Homogenität von Kultur? Worin liegt der Unterschied zur Interkulturalität? Ist eine klare Abgrenzung der Begriffe überhaupt notwendig oder vertretbar?

In einer erneuten Annäherung anhand der lexikalischen Zusammensetzung der Begrifflichkeiten wird zunächst klar, dass in der Diskussion rund um Kultur eine Vielfalt an „diverse[r] Komposita“ auffällt: „Kulturelles Zusammenleben kann als ‚multi-‘, ‚inter-‘ und ‚trans-‘ kulturell vollzogen und gestaltet werden“ (DAWIDOWSKI 2015: 119). Die davon ausgehenden Konzepte stehen folglich auch in enger Verbindungen zueinander und werden vielfach synonym gebraucht (vgl. WELSCH 2010: 49). Insbesondere Interkulturalität werde „so häufig und so unreflektiert gebraucht, dass es zu einer ebenso modischen wie leeren Worthölse zu werden droht, ist es doch so schön fuzzy“ (MECKLENBURG 2008: 90). Um einer Entwicklung des Begriffes hin zu einem „Begriffsgespens[t] [...] wie das ebenso modische Substantiv des *Fremden*“ (MECKLENBURG 2008: 90) entgegenzuwirken, gilt es die Interkulturalität zunächst reflektierter zu betrachten, um sie dann im Unterschied zur Transkulturalität zu sehen. Den offensichtlichsten Unterschied macht auch hier die lexikalische Zusammensetzung deutlich. RÖSCH (2007), die im Forschungsdiskurs als wesentliche Vertreterin interkultureller Überlegungen gilt, nähert sich den Begrifflichkeiten über genau jenen Unterschied. Sie greift dabei auf die Bedeutungen der Präfixe hetero-, homo-, bi-, trans- und inter- im Bereich der Sexualität zurück und hebt „intersexuell“ als eine Eröffnung einer Chance heraus (vgl.

RÖSCH 2007: 52). Ähnliches ist laut der Autorin auch dem Begriff „interkulturell“ eingeschrieben, der sich von Begrifflichkeiten wie monokulturell, bikulturell, fremdkulturell oder auch transkulturell differenzieren lässt:

Bikulturell betont die Addition von Kulturen, transkulturell die Transmission von der einen in die andere Kultur und interkulturell die Interaktion zwischen Kulturen. [...] Interkulturelle Ansätze betonen den Unterscheid zu bi- und transkulturellen Interdependenzen zwischen Kulturen und berühren deshalb Fragen der Kulturhierarchie (des Rassismus, Kulturalismus, Sexismus, Ethonizentrismus usw.). (RÖSCH 2007: 53)

Kritik an dem dargestellten Verständnis von Interkulturalität üben Vertreter des Transkulturalitätskonzepts dahingehend aus, dass sie ein fortwährendes Festhalten am alten Kugelmodell von Kultur orten (vgl. WELSCH 2010: 49). Multikulturalisten tun dies nach WELSCH (2000) mit dem Fokus auf Verhältnisse innerhalb einer Gesellschaft, „die Interkulturalisten hingegen mit Blick auf die Verhältnisse zwischen Gesellschaften“ (WELSCH 2010: 49). Beiderseits werde weiterhin vom Kugelmodell ausgegangen, worin die Transkulturalität ihren größten Unterschied und ihre Stärke sieht: „Transkulturalität macht auf eindringliche Weise deutlich, dass es nicht einfach um die Darstellung neuer kultureller Phänomene geht, sondern [...] um eine neue Sichtweise auf das Phänomen Kultur“ (WINTERSTEINER 2006a: 15). Kapitel 2.3 hat jedoch einen dynamischen Kulturbegriff als Ausgangspunkt einer interkulturellen Literaturwissenschaft markiert, wie also verteidigt sich die Interkulturalität?

HOFMANN stützt sich dabei auf ORTRUD GUTJAHR, die interkulturelle Literaturwissenschaft so denkt, dass Kultur nicht als „fest umgrenzte Entität“ gedacht wird, vielmehr von Interaktionsprozessen ausgegangen wird, in denen kulturelle Unterschiede im Zwischenraum verhandelt werden (vgl. GUTJAHR zit. in HOFMANN 2006: 11). Interkulturalität meint in diesem Sinne also eine Begegnung, die in der Differenz produktiv gemacht wird, sodass das Verständnis von Kultur ein prozesshaftes und dialogisches wird (vgl. HOFMANN 2006: 12). Ein Dialog findet zwar statt, eine Überwindung beziehungsweise Auflösung kultureller Grenzen wird im „Inter-“ des Interkulturalitätskonzepts jedoch nicht erreicht (vgl. WELSCH 2010: 49). ILJASSOVA-MORGER (2009) stimmt dem zu, wenn sie in GUTJAHRs Ausrichtung der Interkulturalität ein Festhalten an Fremdem und Eigenem als nahezu nicht überwindbaren Kategorien ortet (vgl. 2009: 44). Die Autorin stellt weiter fest, dass Grenzen zwar keine Abwehrlinien, vielmehr Brücken sind, jedoch Verflüssigungen und Vernetzungen fehlen. Unumstritten bleibt die Gemeinsamkeit der beiden Begriffe Inter- und Transkulturalität:

Der Begriff der Interkulturalität setzt [...] den der Kultur voraus, ist von dessen Bestimmung abhängig [...] Und das gilt ebenso für den Begriff der Transkulturalität. Beide Begriffe setzen einerseits voraus, dass es Kulturen gibt, also auch Kulturgrenzen und Kulturunterschiede [...] andererseits, dass diese

Grenzen nicht undurchlässig und diese Unterschiede nicht absolut sind. Denn sonst gäbe es weder ein Inter noch ein Trans. (MECKLENBURG 2008: 91)

Transkulturalität und Interkulturalität ähneln sich demnach in ihren Fragestellungen und Voraussetzungen. Ersterer Begriff der Transkulturalität ist aber jener, der sich vielmehr dem hybriden und von Mischungen geprägten Charakter kultureller Elemente verschreibt. Transkulturalität ermöglicht einen neuen Blick auf Kultur im Sinne der Verflechtung und Vermischung und fordert daraus einen entsprechenden Umgang mit Literatur (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 15). Die theoretische Basis für diese Arbeit denkt die Unterschiede der Termini Inter- und Transkulturalität mit, soll aber gleichzeitig einer Auffassung MITTERERS (2016) Raum geben, wenn sie sagt: „Hier sollte das Ziel nicht eine Abschottung der beiden Diskurse gegeneinander sein, sondern ein beständiger Austausch, der die Konturen beider theoretischen Strömungen schärft“ (MITTERER 2016: 71). Dem folgt auch ILJASSOVA-MORGER (2009), die in der Transkulturalität weniger eine Bedrohung für die Interkulturalität und ihrer Literaturwissenschaft sieht, sondern sie vielmehr als Chance begreift, die neue Perspektiven in die Literaturrezeption, -produktion, oder auch Textanalyse eröffnet (vgl. 2009: 46). Diese neuen Perspektiven sollen im Folgenden in ihr didaktisches Programm der transkulturellen Literaturdidaktik gebracht werden.

3. Fremdheit und Transkulturalität in der Literaturdidaktik

Aktuelle Entwicklungen in der wissenschaftlichen Diskussion über Fremdheit in und mit Literatur betreffen in direkter Folge auch die Literaturdidaktik. Themen wie „Mehrsprachigkeit, interkulturelles Zusammenleben, weltbürgerliche Perspektiven der Bildung sind schon seit Jahrzehnten [auch] deutschdidaktische Themen“ (WINTERSTEINER 2017: 5). In der kürzeren Vergangenheit widmet sich die Literaturdidaktik auch abseits der transkulturellen Ausrichtung verstärkt den Themen Alterität und Differenz. Begrifflichkeiten wie Alterität, das Fremde oder das Andere und damit verbundene Konzeptionen hätten sich insbesondere in der jungen Vergangenheit zu einem der wesentlichsten literaturdidaktischen Themen gewandelt (vgl. GERNER 2007: 212). Mit dem didaktischen Fokus dieser Arbeit gilt es deshalb auch, genau jene Frage nach der Bedeutung von Fremdheit in der Literaturdidaktik zu stellen. Fremdheit spielt in der Literaturdidaktik im Begriff der Alterität eine Rolle, lässt sich im identitätsorientierten Literaturunterricht als zentrales Thema orten, oder wird wörtlich im damit eng verbundenen Konzept des Fremdverstehens angedeutet. Nicht zuletzt wird der Fremdheit und Alterität in der transkulturellen Literaturdidaktik wesentliche Bedeutung eingeräumt, wie Kapitel 3.3 näher diskutiert.

3.1 Alterität

Alterität steht der Bedeutung des Fremden im literarischen und literaturdidaktischen Zusammenhang sehr nahe. Im Metzler Lexikon zur Literatur wird es gar als Synonym zur Fremdheit und Verschiedenheit angeführt, das gleichsam als Antonym für Identität steht (vgl. BURDORF/ FASBENDER/ MOENNIGHOFF 2007: 16). Laut MITTERER (2016) war die wissenschaftliche Diskussion über den Begriff in der Literaturdidaktik insbesondere dann von Bedeutung, „wenn es um kulturelle Fremdheitserfahrungen ging, die [...] schließlich auch die Realität der Klassenzimmer verändert hat“ (2016: 60). Jenen Fokus auf kulturelle Fremdheit ortet die Autorin besonders im didaktischen Konzept der Alterität von KLAUS MAIWALD (1999, 2001). Neben anderen vertiefenden Arbeiten zu Alterität ist es vor allem besagte Auseinandersetzung, die das Thema rund um das Verhältnis von Fremdem und Eigenem im Zuge der Rezeption literarischer Texte neben der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik in den Fokus rückte (vgl. MITTERER 2016: 61). Nach GERNER (20017) ist Alterität bei besagtem Autor zum einen „eine eindeutige Kategorie der Rezeption von Texten“ und zum anderen „eine Eigenschaft, die entweder eine Summe aus Textmerkmalen oder aber zumindest aus Textmerkmalen ableitbar ist“ (GERNER 2007: 229). Hierhin ortet GERNER (2007) ein Dilemma, da nicht eindeutig dargelegt ist, in welchem Verhältnis Text- und Rezeptionsebene zu verhandeln sind (vgl. 2007: 229). Kritisiert wird MAIWALD überdies für seine unzureichende Definition des Begriffes an sich, die sich laut MITTERER (2016) in fragwürdigen Schlussfolgerungen zu einem Alteritätspotenzial gipfelt: „Wenn Maiwald von einer Reduktion des Alteritätspotenzials spricht, so hat das mit Alterität im Sinne einer Erfahrung des Fremden nichts mehr zu tun“ (MITTERER 2016: 61). Klar herausgestrichen wird hier aber zunächst was Alterität überhaupt meint; eine Fremdheitserfahrung, die in der literarischen Begegnung stattfindet. Ausgegangen wird dabei von Alterität als „das Maß, in dem ein Text für einen bestimmten Leser fremd, sperrig, also das ‚Andere‘ ist“ (MÜLLER 2002: 12), was sich thematisch oder sprachlich äußern kann. Fremdheit wird hier also im Begriff Alterität thematisch und semantisch gedacht. Diesem Verständnis von Alterität auf vermeintlich zwei Ebenen steht erneut GERNER (2007) entgegen, wenn er die verschiedenen Ebenen aufsplittert in ein Ganzes aus mehreren Einzelaspekten:

Alterität beinhaltet [...] in Bezug auf Literatur mindestens [...] die folgenden auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Aspekte:

1. Thematische Alterität (Texteigenschaft, je nach Erfahrungswelt des Lesers stärker)
2. Ästhetische Alterität (Texteigenschaft, manchmal aber auch [...] Textverwendungseigenschaft)
3. Pragmatische Alterität (Funktions- und Rezeptionsebene)
4. Überwindung von Wahrnehmungsroutinen (Wirkungskategorie [...])

5. Erkennen, dass ein Text anderes meint, als verstanden wurde. (Ein Rezeptionsmoment [...]). (GERNER 2007: 233)

Ausgehend von seiner Kritik der Unklarheit des Verhältnisses zwischen Text- und Rezeptionsebene stellt GERNER (2007) schließlich fest: „Erfahren wird die Alterität immer in der Rezeption [...] Geschuldet aber ist sie der gesamten Beziehung der Welt des Autors und [...] des Lesers über die Welt des Textes [...]“ (2007: 232). Diese Vorstellung spiegelt sich in abgewandelter Weise auch in der für diese Arbeit entwickelte Analysemethodik wider, wofür das vierte Kapitel eine genauere Erklärung liefert. Außerdem lassen sich hierin bereits Zusammenhänge zu einem weiteren didaktischen Konzept erschließen, das im Folgenden erklärt wird.

3.2 Fremdverstehen

Im Titel dieser Arbeit, „Fremd(es)verstehen lernen“ wird auf den ersten Blick das zentrale Thema Fremdheit deutlich, dem sich bereits der Großteil dieses ersten theoretischen Kapitels gewidmet hat. Auf einen zweiten Blick steht diesem zentralen Thema ein zweites eingeschrieben. Durch die bewusste Kammersetzung wird nämlich der implizite Hinweis auf den zentralen Begriff Fremdverstehen deutlich, der so der didaktischen Ausrichtung der gesamten Arbeit Folge leistet. Fremdes verstehen lernen entspricht nicht gleich Fremdverstehen lernen. Hier gilt es also zu klären, welche Bedeutung dem vielsagenden Terminus Fremdverstehen zugrunde liegt und worin sein Zusammenhang zur Rezeption literarischer Texte liegt.

In ihrem Lexikon zur Deutschdidaktik liefern KLIOWER und POHL (2006) folgende Definition für Fremdverstehen: „[Fremdverstehen meint die] Möglichkeit, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen und damit ein Lernziel, das insbesondere im Identitätsorientierten Deutschunterricht von Bedeutung ist“ (KLIOWER/ POHL 2006: 159). Damit wird bereits bei der definitorischen Annäherung deutlich, dass Fremdverstehen ein wesentlicher Begriff in einer spezifischen Konzeption von Deutschunterricht ist. Die Konzeption des identitätsorientierten Deutschunterrichts spielte seit Mitte der 1970er Jahre eine tragende Rolle in deutschdidaktischen Diskussionen und stellte als zentralen Aspekt die Identitätsentwicklung der Schüler*innen in den Mittelpunkt (vgl. KLIOWER/ POHL 2006: 239). Damit bahnten sich Begrifflichkeiten wie Ich-Identität, Empathie, Perspektivenübernahme oder eben auch Fremdverstehen ihren Weg in didaktische Überlegungen und motivierten vor allem auch einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht (vgl. KLIOWER/ POHL 2006: 159).

Zentral bleibt die Begegnung mit Literatur, durch die eine Förderung der Entwicklung einer solchen Ich-Identität möglich wird, was besonders für Kinder und Jugendliche hervorgehoben wurde (vgl. KEPSEK/ ABRAHAM 2016: 21). Eine enger gefasste Begegnung mit den literarischen Figuren wiederum ermöglicht das Fremdverstehen, das auf die Möglichkeiten der Literatur an sich baut:

Literatur bietet durch Rollenspielcharakter den LeserInnen die Möglichkeit, verschiedene Identitäten spielerisch zu erproben und die Konfrontation mit dem ‚Fremden‘ empathisch zu erfahren. (KLIEWER/ POHL 2006: 159)

KASPAR H. SPINNER (2006) greift diesen Zusammenhang in seinen Überlegungen zum Literarischen Lernen in der Idee des literarischen Verstehens auf, das heißt, „dass man in der Logik des Textes denkt und auch die Fremdheit von Figuren wahrnimmt“ (SPINNER 2006: 10). Die Erfahrung mit Fremdheit oder Alterität, die er gleichsetzt mit einer „Irritation durch Andersartigkeit“ (2006: 10), ermöglicht im Weiteren eine gesteigerte Selbstreflexion. Dieser Umstand macht die Kategorie des Fremdverstehens anschlussfähig an inter- und transkulturelle Überlegungen (vgl. KEPSEK/ ABRAHAM 2016: 21), da ein reflektierter Umgang mit Fremdem und Eigenem erneut in den Mittelpunkt rückt. Laut MEIBNER (2000) gilt demnach folgender Grundsatz: „Fremderfahrung führt zur Erweiterung der Selbst- und Eigenerfahrung“ (2000: 276). Die Fremderfahrung wiederum fußt in einer Perspektivenübernahme, welche als Schlüsselbegriff direkt mit der Kategorie des Fremdverstehens verbunden ist.

LOTHAR BREDELLA (2000), der sich mit Fremdverstehen insbesondere im Zuge der Fremdsprachendidaktik beschäftigt, umschreibt jene Perspektivenübernahme wie folgt: „Indem Leser an den Gedanken und Gefühlen der Charaktere Anteil nehmen und die Welt mit deren Augen sehen, übernehmen sie auch deren Perspektive“ (BREDELLA 2000: 134). Perspektiven und Perspektivenwechsel sind wesentliche Aspekte, ohne die Fremdverstehen und eine Didaktik des Fremdverstehens nicht auskommen kann, mehr noch, Fremdverstehen fordert den Perspektivenwechsel sogar (vgl. MEIBNER 2000: 272). In der Lektüre begreifen Leser*innen aus der Auseinandersetzung mit Gefühlen und Gedanken der Charaktere bestimmte Ereignisse, Wirkungen verschiedener Orte oder Grenzen oder aber Auslöser für bestimmte Handlungen; sie fühlen sich in Handlungsmotive ein oder werden in historisch-geographisch fremde Räume versetzt (vgl. WROBEL 2016: 5), in andere Denkrichtungen oder gar Regeln eingeführt. Literatur eröffnet also Möglichkeiten zum Näherkommen an fremde Figuren, Situationen, Zeiten oder Orte, die Leser*innen im realen Leben verwehrt bleiben können

(vgl. WROBEL/MIKOTA 2017: 9). Dies wirkt im Gesamten als ein weiterer verbindender Ansatzpunkt zum Fremden in der Literatur (vgl. GERNER 2007: 121). SPINNER (2006) sieht insbesondere in der Begegnung mit „moderne[r] Literatur“ gesteigerte Brisanz einer solchen Perspektivenübernahme, da sie vermehrt den Fokus auf das Innere der literarischen Charaktere rückt (vgl. SPINNER 2006: 10). Das Nachvollziehen von Perspektiven literarischer Figuren ist bei besagtem Autor als ein Ziel literarischen Lernens an sich deklariert, das idealerweise dazu führt, dass Leser*innen beziehungsweise Schüler*innen der Umgang mit Ambivalenz oder Instabilität des inneren Zustandes von literarischen Figuren leichter fällt (vgl. SPINNER 2006: 48). Dies schlägt wiederum die Brücke zu Überlegungen des Dazwischen oder der Hybridität, wie sie im Rahmen der postkolonialen Literaturtheorie angebracht sind beziehungsweise in der Diskussion von Literatur über Fremdheit im Kontext von Heimat und Migration relevant werden. Nach BREDELLA (2000) ergibt sich für didaktische Überlegungen und Analysen im Zuge des Fremdverstehens zusammenfassend die Folge, dass nicht nur die literarischen Figuren und ihre Handlungen zentral sein sollten, vielmehr auch deren jeweiliger Blick auf die Welt in den Mittelpunkt gerückt werden muss. Dies verlangt folglich besondere Fragestellungen:

Wie werden die Fremden bzw. das Fremde dargestellt? Was führt zu Konflikten und Mißverständnissen? Wird explizit oder implizit angedeutet, wie man sie überwinden kann? Wie beurteilt der Text Assimilation, Segregation, Bewahrung der eigenen Identität, Entwicklung von bi- und multikulturellen Identitäten? (BREDELLA 2000: 152)

Ähnliche Fragestellungen spielen auch in einer transkulturellen Perspektive eine wesentliche Rolle und finden daher in der Analysemethodik für diese Arbeit ihren Anklang. Fremdverstehen an sich „wird oft als wesentliches Kennzeichen transkultureller Lektüre hervorgehoben“ (WINTERSTEINER 2010: 25). Laut DAWIDOWSKI (2015) ist es in transkulturellen Lern- und Lektüreprozessen jedoch nicht allein ein Perspektivenwechsel, vielmehr ein „Ineinander der Perspektiven“, das ausschlaggebend für den interkulturellen Lernprozess ist (DAWIDOWSKI 2015: 28). Wie das Konzept des Fremdverstehens genauer in die transkulturelle Literaturdidaktik einzugliedern ist, wird Kapitel 3.3 diskutieren. Zunächst sei mit Verweis auf die Komplexität des Verhältnisses von Literatur und Fremdverstehen (vgl. NÜNNING 2000: 89) noch auf eine wesentliche Differenzierung verschiedener Ebenen oder Arten des Fremdverstehens eingegangen.

Ausgegangen wird von einer textimmanenten Ebene und einer rezeptionsästhetischen Ebene des Fremdverstehens. In anderen Worten lässt sich jene Unterscheidung „zwischen der

Ebene des dargestellten Fremdverstehens im literarischen Text und der Ebene des Fremdverstehens in der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser/Lerner“ (NÜNNING 2000: 89) treffen. Erstere Ebene betrifft die Thematisierung von Fremdverstehen im Text, die insbesondere in Literatur, die von Aufeinandertreffen und Austausch verschiedener Kultur handelt, verstärkt Bedeutung gewinnt (vgl. NÜNNING 2000: 89). Die zweite Ebene betrifft die Rezeption dieser Darstellungen und motiviert die Frage, wie Leser*innen die interkulturellen Begegnungen wahrnehmen und verstehen (vgl. NÜNNING 2000: 89). Die textimmanente Ebene verläuft demnach „innerhalb einer fiktiven fremdkulturellen Welt“, sodass Fremdheit in all seinen Facetten als literarisches Thema oder Motiv des Textes auftritt (NÜNNING 2000: 89). Die rezeptionsästhetische Ebene spielt sich hingegen im Wechselverhältnis zwischen Text und Leser*in ab und wird so zur „realen bzw. lebensweltlichen Ebene“ (NÜNNING 2000: 89). Eine solche reale lebensweltliche Dimension kann sich weiter auffächern in Fremdverstehen mit Bezug auf sprachliches Verständnis eines Textes, oder kann Fremdverstehen im Sinne eines Verständnisses fremder Kulturen meinen. Im Zuge der Übernahme von Perspektiven der (fiktionalen) Charaktere aus fremden Kulturen kann nicht zuletzt Fremdverstehen auf „eine komplexe Mischung von textuellen, interpersonalen, literarischen und fremdkulturellen Verstehensprozessen“ (NÜNNING 2000: 89) bauen.

Einen theoretischen Kontext für die Diskussion um die Kategorie des Fremdverstehens bietet zu einem großen Teil die Fremdsprachendidaktik, worin beispielsweise Deutsch als Fremdsprache wesentliches Thema ist. Dennoch kann jenen Kontexten Vieles für den muttersprachlichen oder Deutsch als Erstsprache Unterricht entnommen werden, obgleich die ausgehende Perspektive der Fragestellungen beachtet werden muss (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 37). Gemeinsam haben die Überlegungen zum Fremdverstehen alle, dass es vor allem durch Literatur lehr- und lernbar scheint, sodass zum Beispiel NÜNNING (2000) Vorschläge zur Arbeit mit literarischen Texten macht:

Wie ist Fremdverstehen durch den Umgang mit literarischen Texten lehr- und lernbar? [...] Durch die Analyse der erzählerischen Vermittlung in literarischen Texten, durch den intuitiv vollzogenen und im Unterricht reflektierten Perspektivenwechsel sowie durch gezielte Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei der Textarbeit. (NÜNNING 2000: 84).

Ein weiteres Beispiel in der spezifischen Lektüre und Arbeit mit Fluchtliteratur kann ein reflektierter Umgang oder „Nachdenken über die Grenzen der sprachlichen Darstellung bzw. Darstellbarkeit von Fluchttraumata“ (WROBEL 2016: 6) sein. Eine genauere Erklärung möglicher Methoden und ihre praktische Umsetzung zum Lehren und Lernen von Fremdverstehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Vielmehr geht es um das Herausfiltern von

Elementen in den Texten, die derartige Möglichkeiten durch die Begegnung mit dem Fremden bieten können. Im nächsten Schritt soll zuvor noch das Fundament der Analyse in seinen Hauptgegenständen und Zielsetzungen vorgestellt werden.

3.3 Transkulturelle Literaturdidaktik

Im Zentrum eines jeden Geschehens steht auch in der transkulturellen Literaturdidaktik die Literatur an sich. Klar fokussiert werden mit der Transkulturalität jedoch Fragestellungen der Differenzen, der Gemeinsamkeiten, des Dazwischen, der Machtverhältnisse, des Fremdseins oder des Anderen und Eigenen. Dies sind jene Fragestellungen, die den wesentlichen Leitlinien dieser Arbeit folgen. Worauf aber bauen diese Fragen, was ist ihr Fundament?

3.3.1 Hauptgegenstände und Zielsetzungen

Ausgangspunkt für das didaktische Programm der Transkulturalität ist für WINTERSTEINER (2006) jenes Transkulturalitätskonzept, das mit WELSCH (1997/2000) auf ein neues Kulturverständnis baut und damit die Mischung und Vermischung von Kultur(en) herausstreicht. Eine solche theoretische Basis sieht WINTERSTEINER (2006) darin begründet, dass sie jenen „Normalzustand“ darstellt, der durch aktuelle Gegebenheiten der kulturellen Mischung oder auch vielfältigen Mehrsprachigkeit zugegen ist und diesen nicht als Besonderheit, vielmehr als positiven Zustand versteht (vgl. 2006a: 15). Dass im Rahmen dieser Arbeit WINTERSTEINERS didaktische Überlegungen als Leitkonzeptionen skizziert werden, liegt in dieser Auffassung motiviert. Überdies ist der Fokus auf die Überlegungen des Kärntner Deutschdidaktikers und Friedenspädagogen darin begründet, dass er am deutlichsten für einen Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik plädiert, der sie anschlussfähig an aktuelle Bedingungen, Voraussetzungen oder Gegebenheiten im Literaturunterricht des 21. Jahrhunderts macht. Literaturunterricht in der heutigen Zeit findet in einem Schulkontext statt, der geprägt ist von Fremdheit in vielerlei Facetten, von Vielfalt und Diversität in sprachlicher, kultureller oder gesellschaftlicher Hinsicht. Eine wesentliche Frage gilt es also vor allem dahingehend zu stellen, ob man jene Vielfalt und Diversität als Fehler, oder vielmehr als Chance verstehen sollte (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 8). Transkulturelle Literaturdidaktik macht genau das; sie stellt sich vor jene Fragen und entscheidet sich für letztere Antwortmöglichkeit und wird darin den aktuellen Ansprüchen gerecht:

Heute, wo es darum geht, nicht nur die Fremdheit gegenüber dem Eigenen, sondern innerhalb des Eigenen zu erklären, wo die permanente Mischung zwischen Fremdem und Eigenem vorherrscht, wo Transkulturalität ein allgemeines Phänomen ist, verlieren Theorien, die mit einer starren Gegenüber-

stellung von Fremdem und Eigenem arbeiten, ihre Erklärungskraft [...] Mehrsprachigkeit und Transkulturalität müssen als neue [...] Leitlinien von Literaturdidaktik akzeptiert werden. (WINTERSTEINER 2006a: 56–59)

Einen konkreten theoretischen Rahmen finden diese Leitlinien in einer „Poetik der Verschiedenheit“, die WINTERSTEINER (2006) im Zuge seiner Konzeption der transkulturellen Literaturdidaktik entwirft. Worin genau das Novum jener Poetik der Verschiedenheit liegt, beantwortet der zweite Unterpunkt des Kapitels. An dieser Stelle soll zunächst skizziert werden, welche Hauptgegenstände und Zielsetzungen die transkulturelle Literaturdidaktik beschäftigen.

ILJASSOVA-MORGER (2009) ortet „die Aufgabenfelder der transkulturellen Literaturdidaktik [...] in Bezug auf Texte, Subjekte, Methoden und Unterrichtssituation[en]“ (2009: 49). Dies spiegelt sich auch in Publikationen von WINTERSTEINER (2006) wider, der im Jahr 2006 zwei wesentliche Werke veröffentlicht, die sich unterschiedlichen Aufgabenfeldern oder Schwerpunktsetzungen widmen. Sein Werk „Transkulturelle literarische Bildung“ (2006a) beschäftigt sich fokussiert mit praktischen und methodischen Fragen, während die Publikation „Poetik der Verschiedenheit, Literatur, Bildung, Globalisierung“ (2006b) im Rahmen von theoretischen Fragen bleibt. Beide Werke sind wesentliche Bezugsquellen für diese Arbeit, wobei konkrete Unterrichtssituationen mit praktischen, methodischen Beispielen aus Platzgründen ausgespart bleiben. In ersterem Werk fasst der Autor in einem Ausblick die wichtigsten Thesen und Zielsetzungen einer transkulturellen Literaturdidaktik zusammen, aus denen sich ihre Kerninhalte ableiten lassen. Im Folgenden sollen ausgewählte Thesen kursorisch skizziert werden, welche die Diskussion wiederum anschlussfähig machen an die zentrale Themenstellung der Fremdheit, Alterität und Differenz.

Eine erste Zielsetzung, die an dieser Stelle herausgegriffen werden soll, liest sich wie folgt:

Ziel transkultureller Literaturdidaktik ist es, einen spezifisch ästhetischen Beitrag zu einer Erziehung für eine solidarische Weltgesellschaft zu leisten. Sie [ist] Bestandteil globalen Lernens [und] situiert sich im Rahmen eines Bildungskonzepts, das Differenz akzeptiert [...], das Respekt vor Verschiedenheit, d.h. vor der Andersheit der Anderen, zum zentralen Programm macht [...]. (Wintersteiner 2006a: 183)

Wesentlich ist in dieser Zielsetzung die zentrale Positionierung eines positiven Umgangs mit dem Anderen, der sich in ein übergeordnetes Gesamtkonzept eingliedert, das jenen Umgang fördert. Im Zuge des Literaturunterrichts sollen Schüler*innen Teil einer solidarischen Weltgesellschaft werden. Dies hat zur Folge, dass sich die Literaturdidaktik eingliedern lässt in

ein pädagogisches Konzept des Globalen Lernens, das Literatur als wesentliche „Trägerin des kulturellen Gedächtnisses der Menschheit“ versteht:

Literatur ist [...] unverzichtbare Quelle zum historischen Selbstverständnis der Menschheit und damit zur Herausbildung dessen, was Globales Lernen anstrebt: zu einem vertieften Erkennen der gemeinsamen Bezüge der in Staaten und Nationen aufgespaltenen Menschheit. (WINTERSTEINER 2006a: 93)

Transkulturelle Literatur findet so Anschluss an anti-rassistische Bildung, an Friedenspädagogik und weltbürgerliche Bildung (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 18). Daraus ergibt sich ein enger Zusammenhang zum Lernen von und über politische Verhältnisse, dem in der transkulturellen Literaturdidaktik besondere Relevanz zukommt: „Selten tritt die politische Dimension literarischer Bildung so deutlich hervor wie bei der transkulturellen Literaturdidaktik, die sich selbst als literarischer Beitrag zum globalen Lernen versteht“ (NAGY/ WINTERSTEINER 2014: 9). Der Deutschunterricht im Besonderen hat demnach nicht nur an der sprachlichen Bildung, vielmehr auch an der kulturellen und politischen Orientierung der Schüler*innen Anteil (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 9). Literatur im Besonderen kann helfen, Politisches anhand eines Blickes auf (politisch) engagierte Schriftsteller*innen, auf poetologische Merkmale oder Formen des Erinnerns zu begreifen (vgl. KRAMMER/ ZELGER 2015: 7). WINTERSTEINER (2015) beruft sich in einem Beitrag zu Literatur und Politik zudem auf die Literatur als „Beobachtungssystem der Gesellschaft“, das es ermöglicht, auf Produktions- und Rezeptionsebene seine eigene Person, die Gesellschaft und die Vielfalt des Lebens „zu begreifen, zu deuten bzw. sich mit dem Unbegreiflichen auseinanderzusetzen“ (WINTERSTEINER 2015: 46). Diese Möglichkeiten will und kann nicht zuletzt ein transkultureller Literaturunterricht produktiv nutzen. Dabei gilt es, gegenwärtige Verhältnisse mitzudenken:

In Zeiten, wo Migration, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität nicht nur das gesellschaftliche System, sondern auch die kulturelle und literarische Landschaft radikal verändern, muss auch literarische Bildung neue Akzente setzen und auf Globalisierungsprozesse in adäquater Form reagieren. (NAGY/ WINTERSTEINER 2014: 8)

Auch KEPSER und ABRAHAM (2016) sprechen eine „veränderte geopolitische und geokulturelle Lage“ (2016: 44) an, auf welche die transkulturelle Literaturdidaktik adäquat, aber verspätet reagiert. Eine Veränderung der literarischen Landschaft und eine gesteigerte Heterogenität im Kontext von Sprache und Kultur sind damit die Folge (vgl. KEPSER/ ABRAHAM 2016: 44). Literatur besteht immer schon in einem gesellschaftlichen Komplex, der eben solchen Veränderungen unterliegen kann. Literatur ist folglich immer ein gesellschaftspolitischer Bezug inhärent, den die Didaktik nicht vernachlässigen darf. Ungeachtet darf dabei jedoch nicht bleiben, dass die literarische Realität nicht eins zu eins der tatsächlichen Realität entspricht. Die Fiktionalität von Literatur bleibt auch in der transkulturellen Perspektive unantastbar, sodass nicht jeder Text automatisch politische Botschaften vermitteln möchte (vgl.

WINTERSTEINER 2006a: 95). Dennoch sieht WINTERSTEINER (2006) Literatur in der Verwendung von Sprache als „literarisches Ausgangsmaterial [...] mit den sozialen und gesellschaftlichen Diskursuniversen untrennbar verbunden“ (2006a: 95). Demzufolge ist eine gänzliche Abnabelung einer politischen Beschäftigung mit Literatur weniger die Lösung, als ein Umdenken des Literaturunterrichts. Für eine der Zeit angemessenen Literaturdidaktik entsteht daraus die Folge, dass mit ihrer Hilfe eine „globale, kosmopolitische Dimension von Literatur ins Spiel [gebracht werden kann]“ (WINTERSTEINER 2006a: 95). In einer Zusammenstellung von fünf Thesen für literaturdidaktische Schlussfolgerungen fasst WINTERSTEINER (2006) diese Zielsetzung in der „Aufwertung und Repolitisierung literarischer Bildung“ zusammen: „Literarische Bildung [...] muss [...] ihren politischen Charakter stärker akzentuieren“ (WINTERSTEINER 2006a: 276).

Die transkulturelle Herangehensweise zu Literatur und Lernen mit und von Literatur lenkt mit ihrem politischen Charakter ihren Blick auch auf Machtverhältnisse sprachlicher, kultureller, wirtschaftlicher oder eben politischer Natur, wie sie als Themen in der Literatur auftreten, aber auch Auswirkungen auf den Literaturbetrieb haben (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 10). Dies spiegelt sich in einer weiteren Zielsetzung wider:

Ziel transkultureller Literaturdidaktik ist es nicht bloß, mit Hilfe der Literatur die nationalen und weltweiten ökonomischen, politischen, kulturellen und sprachlichen gesellschaftlichen Machtkämpfe zu erklären, sondern auch den Machtkampf innerhalb der ästhetisch-literarischen Diskurse [...] begreiflich zu machen. (WINTERSTEINER 2006a: 184)

Der ästhetisch-literarische Diskurs versteht sich dabei als wesentlicher Bestandteil kultureller und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 184), weshalb er im Zuge dieser Arbeit in engem Bezug zu literaturbetrieblichen Zusammenhängen diskutiert wird. Die Tatsache, dass hiermit aber auch die Ästhetik des literarischen Werkes betont wird, unterscheidet die transkulturelle Literaturdidaktik von anderen Herangehensweisen: „Im Gegensatz zu anderen [...] Ansätzen bezieht [jenes] didaktisch[e] Konzept die ästhetischen Eigenschaften des Kunstwerks nicht nur mit ein, sondern begreift diese sogar als Grundlage einer Poetik der Verschiedenheit“ (MITTERER 2016: 71). Gegenstand der transkulturellen Literaturdidaktik wird damit ein weiterer Aspekt des/r Fremden in der Literatur, „nämlich jene[r] der Fremdheit des sprachlichen Kunstwerks“ (MITTERER 2016: 71). Literarische Texte rücken so vor allem auch mit Blick auf „ihr[e] spezifischen Qualitäten in den Mittelpunkt“ (WINTERSTEINER 2006a: 187). Das Verständnis von Literatur wird hierin jedoch erweitert, da sich die transkulturelle Literaturdidaktik beispielsweise von einer aus-

schließlich an die Buchkultur losspricht (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 187). Berücksichtigt werden daher verschiedene Gattungen oder inter- und transmediale Zugänge, die so auch der modernen Popkultur wesentliche Relevanz gewähren (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 187).

Transkulturelles Lernen im Zuge eines dementsprechend ausgerichteten Literaturunterrichts will im Weiteren zu einer Kultur der Mehrsprachigkeit beitragen, wie folgende Zielsetzung erläutert:

Transkulturelle Literaturdidaktik trägt [...] dazu bei, eine Kultur der Mehrsprachigkeit zu entwickeln [...]. Sie tut dies, indem sie literarische Mehrsprachigkeit als wichtiges Attribut transkultureller Literatur zur Geltung bringt. (WINTERSTEINER 2006a: 184)

Literarische Mehrsprachigkeit wird als ein wesentliches Merkmal transkultureller Literatur dargestellt und veranschaulicht als literaturwissenschaftliches Phänomen Aspekte oder Probleme der Transkulturalität (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 164). Literarische Mehrsprachigkeit meint in dem Sinne eine besondere Sprachverwendung, die wiederum das zentrale Thema der Fremdheit deutlich herausstreicht:

Die Fremd-Sprachigkeit eines Textes, fremde Elemente in sonst vertrauter Sprache oder Sprachmischungen sind Signale, mit denen die Fremdheit einer Sprache bewusst [...] gemacht und zugleich ein ‚freundlicher‘ Umgang mit ihr gepflogen wird. Mehr noch: Diese Sprachmischungen bringen die vertrauten Kategorien von eigen und fremd durcheinander und zwingen zum Nachdenken über die eigene Position. (WINTERSTEINER 2006b: 164)

Eine transkulturelle Sichtweise auf solche Phänomene meint daher auch den Blick auf das Schreiben an sich zu lenken, und darauf, wie es sprachliche und kulturelle Grenzen begreiflich macht und zugleich überwindet (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 164). Literarische Mehrsprachigkeit lässt sich folglich auf verschiedenen Ebenen untersuchen, sodass sowohl eine poetologische Dimension auf innertextlicher Ebene, als auch eine politische Dimension auf außertextlicher Ebene mitbedacht werden (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 224). Folgende Definition erklärt literarische Mehrsprachigkeit auf letzterer Ebene im unmittelbaren Autor-Text-Zusammenhang: „Literarische [...] Mehrsprachigkeit liegt [...] dann vor, wenn eine Autorin oder ein Autor nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in (einer) weiteren Sprache(n) schreibt“ (WINTERSTEINER 2006b: 174). Literarische Mehrsprachigkeit kann in dem Sinne in verschiedener Form präsent sein, da ein*e Autor*in beispielsweise nur in der Zweitsprache, oder aber in Erst- und Zweitsprache schreiben kann (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 174). Literarische Mehrsprachigkeit kommt also in unterschiedlichen Varianten vor, sodass manche Schriftsteller*innen im Verlauf ihrer Karriere die Schreibsprache wechseln, während andere abwechselnd in verschiedenen Sprachen schreiben und wieder andere Sprachen in einem Werk mischen. Unterschieden können beispielsweise drei Formen werden:

„Sprachwechsel (nur noch eine Sprache), Parallelschöpfungen (v.a. Lyrik), Sprachmischungen (betrifft Werke, worin einzelne Abschnitte, Wörter, oder ganze Passagen in einer anderen Sprache ausgedrückt werden)“ (WINTERSTEINER 2006b: 174). Literarische Mehrsprachigkeit kann überdies in verschiedenen Konstellationen, je nach Typus der Literaturen, auftreten und muss dabei nicht notwendigerweise einen Wechsel der Sprache beinhalten. Vielmehr können bestimmte Literaturen ihre literarische Mehrsprachigkeit in dem Sinne verdeutlichen, indem sie Globalisierungsprozesse thematisieren oder besondere Sensibilität für Sprachvergleiche zeigen (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 193). Literaturen der Minderheiten wiederum zeichnen ihre Mehrsprachigkeit oft durch Mischformen und inhärenter Thematisierung der hierarchischen Sprachverhältnisse aus (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 193). Wichtig bleibt bei allen Formen den Blickwinkel im transkulturellen Umgang, auf den umgebenden Kontext der Literaturproduktion möglich zu machen, sodass wiederum die literaturbetrieblichen Zusammenhänge relevant werden.

Ein Hauptaugenmerk liegt in der transkulturellen Literaturdidaktik außerdem auf der Wirkung literarischer Mehrsprachigkeit, die sich in dem Drang zur Reflexion über das Eigene und seine Position äußern kann. Darin sieht WINTERSTEINER (2006) besonderen Wert, da dies automatisch auch ein Nachdenken über den Umgang mit Andersheit oder Verschiedenheit nahelegt (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 164). Wie das vierte Kapitel zeigen wird, orientiert sich die Analysemethodik daher auch an der Frage, ob und wie die analysierten Texte literarische Mehrsprachigkeit enthalten und damit Möglichkeiten des transkulturellen Lernens offenlegen. Wesentlich ist bei einem transkulturellen Zugang überdies die Frage nach den Hintergründen zu bestimmten Sprachverwendungen. So stellt sich beispielsweise heraus, dass insbesondere ästhetisch motivierte Sprachmischungen vor allem bei Schriftsteller*innen auftreten, die schon ihrer multikulturellen Herkunft wegen „für Fragen der Mehrsprachigkeit sensibilisiert wurden“ (WINTERSTEINER 2006b: 183). Mit Blick auf die zugrundeliegenden Intentionen der Autor*innen kann literarische Mehrsprachigkeit auf rein (literatur-) ästhetischen Gründen als besondere Ausdrucksart, oder aber auf gesellschaftspolitischen Gründen basieren. Letzteres lenkt den Blick zum Beispiel auf Minderheitenliteraturen, da in der Hervorhebung der (sprachlichen) Machtverhältnisse die Verwendung der jeweiligen Minderheitssprache durchaus als gesellschaftliches Anliegen interpretiert werden kann, das den „Erhalt [oder] die Belebung einer bedrohten Sprache“ (WINTERSTEINER 2006b: 179)

fördern soll. Jedoch gilt es im Sinne der transkulturellen Literaturdidaktik Formen oder Aspekte von (literarischer) Mehrsprachigkeit auch in Werken zu erwarten, die nicht auf eine mehrsprachige Biografie oder Migrationshintergrund der Autor*innen bauen. Ein solcher Zugang liegt darin begründet, dass im Zuge der heutigen globalisierten Welt Mehrsprachigkeit verschiedenste Form oder Wertigkeit haben kann und ein Blick auf literarische Mehrsprachigkeit dementsprechend vielfältig oder weitläufig gestaltet werden muss (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 170). Darin ist wiederum der Blick auf den Literaturbetrieb gelenkt, da sich hiermit auch die Tatsache bestätigt sieht, dass Literatur über Fremdheit, Heimat und Migration nicht zwingend auf eine tatsächliche Migration der Autor*innen beruhen muss.

Neben der literarischen Mehrsprachigkeit stellt eine transkulturelle Literaturdidaktik insbesondere auch ein neuartiges Verhältnis von Fremdem und Eigenem in den Mittelpunkt:

Transkulturelle Literaturdidaktik vertritt eine neue Dialektik von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘, der beide Begriffe selbst fragwürdig geworden sind: [...] Es geht ihr darum, die Andersheit der Anderen, wie sie im literarischen Text (und dem Diskursfeld, dem er verpflichtet ist) zum Ausdruck kommt, herauszuarbeiten, wertzuschätzen und zu erhalten, [...] aber auch darum, Gemeinsames und Verbindendes zu finden und somit die Fremdheit des Anderen punktuell zu überwinden. (WINTERSTEINER 2006a: 187)

Fremd und Eigen wirken hier abermals als wesentliches Zentrum der Diskussion und im Weiteren als wichtiger Bezugspunkt für Methoden der transkulturellen Literaturdidaktik. Wichtig scheint dabei aber die Unterscheidung zwischen Eigenem in Bezug auf ein Eigenes der Person und Eigenem in Bezug auf eine weitergefasste Ebene des national Eigenen, dem bestimmte Inhalte oder auch Literaturen zugeordnet werden. Für beide Aspekte sind eigene Zielsetzungen formuliert, denen ein Aspekt gemeinsam scheint. Die transkulturelle Literaturdidaktik soll „ethnozentrisches Denken [...] überwinden und das national ‚Eigene‘ [auch in Bezug auf Literatur] dekonstruieren“ (WINTERSTEINER 2006a: 185), sowie auf der personalen Ebene die „unterschiedlichen Interessen, Ansichten und Zugäng[e der Lernenden] transzendieren“ (WINTERSTEINER 2006a: 183). In Bezug auf national Eigenes, genauso aber auf personal Eigenes, lässt sich der gemeinsame Aspekt also dahingehend herausstreichen, dass die transkulturelle Ausrichtung versucht Grenzen des eigenen Bereiches zu überschreiten. Transkulturelle Literaturdidaktik soll also bewirken, dass eigene Literatur in sich als „spezifische Mischung von vielen verschiedenen Einflüssen erkennbar [wird]“ (WINTERSTEINER 2006a: 185). Sie soll außerdem „auf die wachsende Literatur des Dazwischen aufmerksam [machen]“ (WINTERSTEINER 2006a: 185). Jene Literaturen werden dahingehend beschrieben, dass sie sich in einem „Dazwischen“, also nicht inner- oder außerhalb nationaler Schemata, positionieren und meinen daher beispielsweise Migrationsliteratur (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 98). Transkulturelle Literaturdidaktik soll außerdem Chancen schaffen,

das Eigene zu reflektieren beziehungsweise „Verständnis für die [...] umgebende Welt und [die] eigene Rolle“ (WINTERSTEINER 2006a: 183) zu erlangen. Ein Prozess der Dezentrierung ist dabei keine Negation der Identitätsbildung, vielmehr „die konsequente Umsetzung der Erkenntnis, dass wir aufhören müssen, die eigene nationale [...] Kultur als Nabel der Welt zu betrachten“ (WINTERSTEINER 2006: 95). Vor allem in Hinblick auf Nationalliteraturen motiviert dies im Weiteren die Frage nach einem Literaturkanon, der im transkulturellen Sinne ebenso Veränderungen bedarf. Kapitel 3.1.4 stellt daher die Kanonfrage in den Fokus.

Ein Dazwischen ist dahingehend relevant, als dass es sich als wesentlicher Angelpunkt auf Basis des Transkulturalitätskonzepts darstellen lässt. Die transkulturelle Literaturdidaktik sieht daher in Vernetzung, Überlappungen, Randzonen und eben jenem Dazwischen von und in Literaturen besonderen Reiz (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 96). Ein Dazwischen innerhalb der literarischen Werke ist folglich interessant, wenn es zum Beispiel um einen analytischen Blick auf ihre Raumstruktur geht. WROBEL (2016) geht in diesem Zusammenhang beispielsweise auf Transit-Orte ein, die Orte der Durchreise sind und daher zwischen Heimat- und Zielorten liegen können (vgl. WROBEL 2016: 10). Eine derartige Position des Dazwischen ist auch relevant, wenn es um Ausloten von Zwischenidentitäten in den Texten geht (vgl. VOLKMANN 2000: 182), oder aber um die Position der Schriftsteller*innen am Literaturmarkt. Ein Dazwischen lässt sich dementsprechend auf verschiedenen Ebenen als Gegenstand transkultureller Literaturdidaktik festmachen.

Das Eigene auf der personalen Ebene lässt den Blick weiter auf die Lernenden lenken, worauf sich folgende Zielsetzung bezieht: „Transkulturelle Literaturdidaktik entwickelt Methoden, die Fremdheit von Texten Bezug zu den Lebenserfahrungen der Lernenden zu setzen“ (WINTERSTEINER 2006a: 187). Die Subjektivität der Lernenden gewinnt damit größtmögliche Relevanz und wird zum „Ausgangs- und Angelpunkt literaturdidaktischen Handelns“ (WINTERSTEINER 2006a: 183). Jene Zielsetzung erinnert nicht zuletzt an Überlegungen im Rahmen des identitätsorientierten Deutschunterrichts, worin SPINNER (2006) eine ähnliche Zielsetzung als einen seiner elf Aspekte literarischen Lernens präsentiert. Ein subjektives Involviert-Sein in oder mit einem literarischen Text gemeinsam mit einer aufmerksamen Wahrnehmung des Textes sind in besagter Publikation als wesentliches Ziel formuliert. Re-

levant werden dabei vor allem Prozesse der Verfremdung: „Man sieht sich und seine Erfahrungen im literarischen Text wie in einem Spiegel und wird zugleich irritiert“ (SPINNER 2006: 8). Hierbei geht es um individuelle Vorgänge, die trotz der Tatsache, dass sie im identitätsorientierten wie im transkulturellen Literaturunterricht nicht direkt beobachtbar oder überprüfbar sind (vgl. SPINNER 2006: 8), dennoch berücksichtigt werden sollen. Die Irritation führt im Zuge einer Alteritätserfahrung zu Selbstreflexion, was die Literatur an sich wiederum als wichtiges Medium der Identitätsfindung klassifiziert. In transkultureller Literatur sind Leser*innen nicht selten mit Identitätskonzepten konfrontiert, die multipel oder oftmals instabil sind (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 93) und sich in eben beschriebenem Dazwischen bewegen. Inwiefern dieser Zusammenhang didaktisch wertvoll sein kann, ist eine der Teilfragen, denen die exemplarische Analyse folgen wird.

Weiterer Anhaltspunkt einer transkulturellen Literaturdidaktik ist die nähere Betrachtung des Literaturkanons. Sie ist vor allem auch in Bezug auf den Fremdheitsdiskurs interessant, da hier „fremde Literatur“ eine Rolle spielt. Hier bleibt sich die Frage zu stellen, wie ein transkultureller Kanon aussehen würde? Welche Literatur wäre Teil eines solchen Kanons? Eine Antwort liefert folgende Zielsetzung:

[T]ranskulturelle Literaturdidaktik [erweitert] den Kanon in verschiedener Richtung über die kanonische deutschsprachige Literatur hinaus. Eine Richtung [...] weist nach ‚innen‘, auf die [...] regionale, dialektale oder orale Literatur ebenso wie auf die Literatur nationaler Minderheiten, neuer Migrations-Ethnien und die Kontaktzonen zu den Nachbarländern. Eine zweite Richtung weist nach ‚außen‘: postkoloniale Literaturen, Literatur der Globalisierung, bewusst transnational verfasste Literaturen. (WINTERSTEINER 2006a: 186)

Die beschriebene Richtung nach „innen“ scheint besonders interessant, da sie den Blick auf „eigene“ Literatur richtet, im konkreten Fall von Österreich also auf österreichische Literatur. Hier scheint sich also wieder ein nationaler Denkraum zu eröffnen, dessen Auflösung jedoch in der fundamentalen transkulturellen Perspektive an sich liegt. So soll nämlich kanonische, deutschsprachige Literatur, wie bereits im vorangehenden Kapitel angedeutet, selbst als Mischung oder hybrid dekonstruiert werden. Die Mischung fungiert als Grundprinzip der transkulturellen Literaturdidaktik. Sie wird bei WINTERSTEINER (2006) als „Grundgesetz der Schönheit“ beschrieben, „als die ästhetische Art und Weise, die Gegensätze zu versöhnen, ohne sie abzuschwächen, [...] als ein konstruktiver Umgang mit dem Anderen“ (2006a: 111). Auch KEPSEK und ABRAHAM (2016) erkennen diesen Umstand. In ihren Augen kann im Grunde jeder literarische Text transkulturell ausgeleuchtet werden. Das heißt wiederum, dass nicht zuletzt kanonische Texte ebenso relevante Bezüge, vor allem auf thematischer Ebene, aufweisen können und damit Potenzial im Sinne der Transkulturalität

generieren (vgl. KEPSEK/ ABRAHAM 2016: 47). Hinsichtlich Literaturen der ethnischen Minderheiten verwirklicht sich die transkulturelle Perspektive in erster Linie darin, dass Österreich selbst als multikulturelles und mehrsprachiges Land verstanden wird. Eine Berücksichtigung des literarischen Schaffens von slowenischen, kroatischen, türkischen oder Roma und Sinti Schriftsteller*innen ist in WINTERSTEINERS (2006) Worten einem „gewaltige[n] Schritt nach vorn“ (2006a: 113) gleichzusetzen. PETRA ANDERS (2013) erkennt diese Brisanz auch mit Fokus auf lyrische Werke: „Die Lyrik von Kärntnern, Slowenen, Ungarn, Kroaten und Roma [...] ist ein eindrucksvolles Zeugnis davon, welche Bereicherung die österreichische Literatur durch Kulturtransfer erfährt“ (ANDERS 2013: 84). Es scheint vor allem Zeugnis für eine literarische und literaturdidaktische Bewegung in Richtung aktueller Tendenzen in einer globalisierten Welt, wie der heutigen, zu sein. Aspekte, wie sprachliche Machtverhältnisse im weitergefassten Kontext von Fragen der Zugehörigkeit, Migration und Heimat, sind darin nämlich brandaktuell. Jene Fragestellungen sieht WROBEL (2016) als Grundthemen menschlicher Existenz an, und spricht ihnen daher für die Textauswahl besondere Relevanz zu (vgl. 2016: 6).

Im wesentlichen Fokus eines transkulturellen Literaturkanons steht neben eben beschriebenen Richtungen nach „innen“ und „außen“ überdies der Blick auf eine neue Weltliteratur: „Zentraler Bezugspunkt [...] ist ein neuer Begriff von Weltliteratur, der die Enge einer eurozentristischen Definition übersteigt [...]“ (WINTERSTEINER 2006a: 186). Der transkulturellen Literaturdidaktik geht es insbesondere darum, „Weltliteratur als Literatur der Weltgesellschaft zu erschließen“ (WINTERSTEINER 2006a: 186). Der Begriff, den einst WOLFGANG GOETHE prägte⁷, scheint als wortwörtliche Literatur der Welt verstanden zu werden. In ihm sieht sich ein internationales und transnationales Bezugssystem der Literaturen definiert, und ein Überschreiten der nationalen Grenzen und Kategorien wird im Sinne der Transkulturalität ermöglicht (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 114). Mit fokussiertem Blick auf Migrationsliteratur als Teil einer solchen neuen Weltliteratur beschreibt RÖSCH (2017) dieses Überschreiten als Transgression, worin nationale, soziale, ethnische, geschlechtsspezifische oder aber

⁷ GOETHE diskutierte seine Idee einer Weltliteratur ab 1827 in seiner Zeitschrift „Über Kunst und Altertum“. Mehr Infos dazu liefert u.a. Hendrik Birus auf: http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/birus_weltliteratur.pdf (02.04.2018).

sprachliche Grenzen überwunden werden (vgl. 2017: 74). Grenzen und ihre Überschreitungen werden daher zu einem wesentlichen Thema, vielmehr aber auch zu einem literaturästhetischen Stilmittel solcher Literatur (vgl. RÖSCH 2017: 74). In ihrem transnationalen Charakter sind damit also Literaturen gemeint, die von Migration und Globalisierung geprägt sind und sich in ihren sprachlichen, inhaltlichen wie formalen Aspekten einer Zuordnung zu jedweder Nationalliteratur entziehen. „Neue Weltliteratur“ beruht demnach auf verschiedenen Perspektiven oder Angelpunkten, sodass beispielsweise Sprachmischungen als primär sprachlicher Aspekt, oder inhaltliche Aspekte, wie der thematische Fokus auf Prozesse der Globalisierung, Migration oder Inszenierung von transnationalen und transitorischen Identitäten, allesamt ausschlaggebend für ihre Benennung sind (vgl. ESSELBORN 2009: 51). Auch HOMI K. BHABA (2000) äußert sich zu einem neuen Begriff der Weltliteratur und sieht ihn ebenso in beschriebener Literatur verwirklicht: „[W]ir können jetzt [...] annehmen, daß transnationale Geschichten von Migranten, Kolonisierten oder politischen Flüchtlingen – diese Grenzlagen – die Gebiete der Weltliteratur sein könnten“ (BHABA 2000: 251). Laut WINTERSTEINER (2006) ist der postkoloniale Diskurs ungemein mitbestimmend im internationalen literarischen Feld und daher in der Diskussion rund um eine neue Weltliteratur wesentlich (vgl. 2006b: 251). Der Begriff ist literaturwissenschaftlich zwar vielfach kritisiert und umstritten, lässt sich aber hinsichtlich der besagten Zusammenhänge als modern und zeitgemäß verstehen (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 240). Er ist unverzichtbar für eine Betrachtung heutiger, globalisierter, literarischer Prozesse sowie für die Berücksichtigung „neuer Mitspieler, neuer literarischer Formen und Werte“ (WINTERSTEINER 2006b: 266). Demzufolge ist nicht zuletzt die Frage nach einem transkulturellen Literaturkanon, die sich in einem neuen Begriff der Weltliteratur gipfelt, als einer der wesentlichsten Gegenstände der transkulturellen Literaturdidaktik herauszustreichen. Folgende Zielsetzungen fassen die Überlegungen zu einem Literaturkanon im Rahmen eines transkulturellen Literaturunterrichts dementsprechend zusammen:

Transkulturelle Literaturdidaktik richtet ihren Blick einerseits auf kanonische Literatur, die sie in einen neuen Zusammenhang stellt und vermittelt, vor allem aber öffnet sie sich für neue [...] Literatur mit transkulturellen Dimensionen. (WINTERSTEINER 2006a: 185)

Transkulturelle Literaturdidaktik beschäftigt sich mit [...] transkulturell verfassten Texten ebenso wie sie interkulturelle Einflüsse auf Texte aufzeigt, die sich vordergründig nicht auf interkulturelle Verhältnisse beziehen. (WINTERSTEINER 2006a: 186)

Im Zuge transkulturellen Lernens und dieser Arbeit spielt im Weiteren das didaktische Konzept des Fremdverstehens eine wichtige Rolle. In vorangehenden Kapiteln wurde das Konzept im wesentlichen Zusammenhang mit einem identitätsorientierten Deutschunterricht

hervorgehoben und seine Bedeutung für eine transkulturelle Literaturdidaktik angedeutet. Folgende These formuliert diese Bedeutung in kritisch anmutendem Wortlaut:

Transkulturelle Literaturdidaktik erschöpft sich nicht in der Befähigung zum ‚Fremdverstehen‘ [...]. Transkulturelle Literaturdidaktik leitet immer auch zu kultureller Selbstreflexion an. Fremdes soll nicht nur in seiner Besonderheit verstanden werden, sondern [...] vor allem in Beziehung zum Eigenen gesetzt werden und damit den bestehenden eigenen Denkraum erweitern oder verändern. (WINTERSTEINER 2006a: 188)

Fremdverstehen steht in dem Zusammenhang für die „Fähigkeit, dem kulturell Anderen und anderen Menschen mit Empathie zu begegnen und von ihnen zu lernen [...]“ (WINTERSTEINER 2006a: 188). WINTERSTEINER (2006) beschreibt es außerdem als das Resultat aus Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Perspektivenvergleich (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 188). Fremdverstehen als Gegenstand transkultureller Literaturdidaktik darf sich jedoch nicht als bloße Förderung eines „geglückten Umgang[s] mit dem Fremden“ (WINTERSTEINER 2006a: 136) begreifen, sondern soll weitergehen. Wesentlich dabei ist, Begegnungen und Erfahrungen mit dem Fremden „auszuhalten, zu beobachten und [nicht zuletzt] zu reflektieren“ (WINTERSTEINER 2006a: 136). Eine derartige Selbstreflexion setzt Fremdes immer in Bezug zu Eigenem, dessen (Verständnis-) Horizont erweitert werden soll. Fremdes verstehen steht im Rahmen dieser Arbeit dem Fremdverstehen eingeschrieben. Es bleibt sich aber die Frage zu stellen, ob ein Verstehen des Fremden überhaupt notwendig oder möglich scheint:

Denn die entscheidende Frage ist nicht, ob es Grenzen des Verstehens gibt und ob das Fremde so fremd ist, dass wir es nicht verstehen können. Wir müssen uns auch die Frage stellen, ob ein [...] Anspruch wie vollkommenes Verstehen überhaupt erstrebenswert ist [...] Ist nicht [...] gerade das Erlernen eines Umgangs mit dem Unverständlichen, dem Fremden, das fremd bleibt, ein wichtiges Ziel einer transkulturellen Literaturdidaktik? (WINTERSTEINER 2006a: 137)

Auf den ersten Blick scheint sich hier ein Widerspruch zu eröffnen, da Fremdverstehen wieder als (bloßer) Umgang mit dem Fremden dargestellt wird. Die angedeutete Erweiterung definiert sich jedoch in einem „offenen Umgang mit Fremdem“, sodass Fremdverstehen immer auch ein „kritisches Selbstverständnis einschließt“ (WINTERSTEINER 2006a: 141). Ziel ist es daher nicht, „Fremdes als Fremdes zu verstehen“, vielmehr soll transkulturelle Literaturdidaktik dazu befähigen „die Provokation des Fremden auszuhalten und produktiv nutzen zu lernen“ (WINTERSTEINER 2006a: 138). Dies betrifft nicht nur die Ebene innerhalb der Literatur, sondern auch eine weitergefasste Ebene mit Blick auf globales Lernen, sodass der politische und gesellschaftliche Charakter von Literatur wieder in den Vordergrund rückt (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 138). In transkulturellen Lern- und Lektüreprozessen geht es daher nicht bloß um Perspektivenübernahme, -wechsel oder -vergleich, vielmehr geht es auch um eine Perspektivenkoordination. Wie Kapitel 3.2 bereits angedeutet hat, ist es ein

„Ineinander der Perspektiven“ (DAWIDOWSKI 2015: 28), das den inter- und transkulturellen Lernprozess ermöglicht. Es soll in diesem Ineinander nicht bloß darum gehen eine andere, fremde Perspektive zu übernehmen und mit ihr alles Gesehene zu billigen. Vielmehr soll in einer Koordination der Perspektiven ein Vergleich zwischen Innen- und Außenperspektive stattfinden, der die Perspektiven in einen Dialog treten lässt und zu einer Reflexion der Außenperspektive führen soll (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 130). Durch die Übernahme einer anderen Perspektive, die so in Koordination mit der eigenen tritt, gilt es die Abhängigkeit einer jeden Erfahrung von der entsprechenden Perspektive zu verstehen und „damit unseren eigenen Standpunkt zu relativieren“ (WINTERSTEINER 2006a: 131). Dies kann helfen, „eine transkulturelle und sogar eine kosmopolitische Weltsicht zu entwickeln“ (WINTERSTEINER 2006a: 140). Durch die Perspektivenkoordination besteht zudem die Chance über sein eigenes Selbst etwas zu lernen, da vor allem fremdkulturelle Literaturen nicht nur eine uns fremde Kultur und Erfahrungen schildert, sondern auch eine fremde Perspektive auf die uns vertraute, eigene Kultur eröffnet (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 140). Auf einer weiteren Ebene kann diese Begegnung mit fremden Perspektiven in literarischen Texten zur Reflexion von „kulturellen Konflikte[n] und Fremdheitserlebnisse[n] unseres Alltags“ (WINTERSTEINER 2006a: 140) motivieren. Hierin ist das spezifisch Transkulturelle im Fremdverstehen herausgestrichen, das die Selbstreflexion der eigenen Position und der eigenen Kultur betont und gemeinsam mit einem positiven Umgang mit dem Fremden denkt: „Insofern ist lernen über das Fremde immer lernen über sich selbst [...]“ (WINTERSTEINER 2006a: 141), was wiederum an vorangehende theoretische Überlegungen zum Fremden als relationalen Begriff anknüpft.

3.3.2 Eine „Poetik der Verschiedenheit“ als Paradigmenwechsel

Die transkulturelle Literaturdidaktik nach WINTERSTEINER erfährt in der „Poetik der Verschiedenheit“ eine konkrete Neugestaltung, die als Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik steht. Der Autor selbst beschreibt eine Poetik der Verschiedenheit folglich als „Chance eines großartigen Neuanfangs für die Literaturdidaktik [...]“ (WINTERSTEINER 2006a: 37). Das vorangehende Kapitel hat wesentliche Gegenstände und Zielsetzungen einer solchen bereits skizziert und ihr Novum in vielerlei Hinsicht angedeutet. Folgende Zeilen sollen präziser auf die Frage eingehen, worin die Neuheit in einer Poetik der Verschiedenheit steckt. Sie sollen außerdem klären wie sie sich in aktuelle Bedingungen beziehungsweise in den aktuellen schulischen Kontext in Österreich eingliedert.

Um das Novum einer Poetik der Verschiedenheit festzustellen, gilt es zunächst zu klären, wovon eine Neuausrichtung des Literaturunterrichts ausgehen kann oder muss. Schlüsselbegriff in jenen Zusammenhängen ist die Nation, die mit Sprache, Identität oder nicht zuletzt nationaler (literarischer) Bildung zu tun hat. Auszugehen hat die transkulturelle Literaturdidaktik mit WINTERSTEINER (2006) von einem Literaturunterricht, der einer monokulturalistischen Perspektive Folge leistet: „Literaturunterricht war von Anfang an [...] als Eckpfeiler der Nationalerziehung konzipiert“ (WINTERSTEINER 2006a: 31). Ziel literarischer Bildung war es, aus den Lernenden gute Staatsbürger*innen zu formen und die Nation von Heterogenität zu befreien (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 31). Literarische Bildung war in diesem Sinne einer nationalen Bildung gleichgestellt. Diese Ausgangslage ist in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts keinesfalls mehr haltbar. Einer Idealvorstellung eines homogenen, einsprachigen Volkes, einer gleichsam homogenen Kultur und nationalen Literatur sprechen nicht zuletzt das Massenphänomen Migration und daraus resultierende Mehrsprachigkeit in Sprache und Literatur in vielerlei Hinsicht entgegen. Die Nation als Angelpunkt für Identität ist fragwürdig geworden – „und mit ihr auch nationale Bildung“ (WINTERSTEINER 2006a: 14). Anstelle von Reinheit, Homogenität und Einheit, müssen also Aspekte der Mischung und Verschiedenheit treten:

Es entstehen heute, wesentlich massiver und schneller als je zuvor, neue Mischungen, neue kulturelle Formen, neue Lebensgewohnheiten. Für diese Entwicklungen einen Denkraum, ein politisches Konzept und ein bildungspolitisches Programm zu entwickeln ist Aufgabe unserer Zeit. Eine transkulturelle Deutschdidaktik könnte ein Baustein eines solchen [...] Programms sein. (WINTERSTEINER 2006a: 56)

Im Zuge einer neu gedachten Literaturdidaktik geht es also darum, literarische Bildung nicht mehr als nationale Bildung zu verstehen. Vielmehr steht im Fokus, sich im Rahmen des Literaturunterrichts mit der „Vielfalt an Werten und an Identitätsangeboten“ auseinanderzusetzen, ohne dabei ein „gesichertes Eigenes im Nationalen“ als Ausgangspunkt zu sehen (WINTERSTEINER 2006a: 60). Was im Konzept der Transkulturalität seinen theoretischen Anfang hat, wird in der Poetik der Verschiedenheit also zur Praxis. RÖSCH (2017) ortet das Neue darin, dass der Fokus auf jenen Themen liegt, welche die aktuellen Gegebenheiten hervorbringen: Identität, Mehrsprachigkeit und nicht zuletzt Fremdheit und Fremderfahrungen (vgl. RÖSCH 2017: 142). Eine derartig konzipierte literarische Bildung reagiert daher auf gesellschaftliche Veränderungen, wie das Migrationsphänomen, Flüchtlingskrisen oder aber auch ökonomische Bedingungen, wie Globalisierung und daraus resultierender Vernetzung. Der Kern des Zugangs ist wiederum die Alterität, anhand derer die Literaturdidaktik An-

schluss findet an neue Tendenzen im Alltagsdiskurs und in der Wissenschaft (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 89). Fremdheit rückt im Novum der Poetik der Verschiedenheit wieder ins Zentrum. Anstelle von Abwehr werden ein offener Umgang, eine neugierige, empathische Begegnung mit dem Fremden, aber auch Konflikte verschiedener Art zu wesentlichen Leitlinien in den didaktischen Überlegungen (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 89). Wie aber gliedert sich diese Konzeption in den Schulkontext ein?

Ein aktueller Blick auf Österreichs Lehrpläne für das Fach Deutsch⁸ deckt sich mit jenen Auszügen und Kritikpunkten, die WINTERSTEINER (2006) vor über zehn Jahren angebracht hat. Erkennen lassen sich Ansätze einer inter- oder transkulturellen Ausrichtung der literarischen Bildung, die zumeist in den allgemeinen Grundsätzen des Lehrplans enthalten sind. Folgender Auszug aus dem allgemeinen Teil zum Schwerpunkt Mensch und Gesellschaft ist eines der wenigen Beispiele, welche dies erkenntlich machen:

Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Er bietet Wege, sich mit Sinnfragen der eigenen Existenz auseinander zu setzen [...] und [...] die Reflexion der eigenen Rolle und Identität [...] sind tragende Elemente für den Umgang mit [...] Mehrsprachigkeit. (BMUKK: Lehrplan für AHS Oberstufe Deutsch)

Im spezifischen Teil zur literarischen Bildung wiederum findet sich der Aufruf zu „vielfältige[n] rezeptive[n], analytische[n], produktive[n] und kreative[n] Zugänge[n] zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen“ (BMUKK: Lehrplan für AHS Oberstufe Deutsch). Dieser Aufruf steht jedoch im direkten Gegensatz zu einer gewünschten Schwerpunktsetzung auf ausschließlich deutschsprachige, im Besonderen österreichische Literatur. Darin scheint eine weiterhin gepflegte nationale Ausrichtung der literarischen Bildung wiederum bestätigt. Gleicher Teil, spezifisch für die siebten und achten Klassen Oberstufe, ist einziges Beispiel für eine wörtliche Nennung der gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen, welche die Literatur verändern: „multikulturelle Bezüge (Vielvölkerstaat, Exil, ethnische Minderheiten, Migration usw.) kennen lernen“ (BMUKK: Lehrplan AHS Oberstufe Deutsch). Wie oder anhand welcher literarischen Werke ein solches Kennenlernen vonstattengehen soll, wird jedoch nicht näher erläutert. Auf Basis jener Erkenntnisse beschreibt WINTERSTEINER (2006) den damaligen Jetzt-Zustand, sowohl in der

⁸ Der Bezug auf den derzeit gültigen Lehrplan für Deutsch in der AHS Oberstufe basiert auf der Kundmachung der Lehrplanänderungen von 2004 auf der neuesten Fassung vom 31.8.2017, die auf der offiziellen Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Kunst und Kultur verfügbar ist. Alle Zitate aus dem Lehrplan werden im Kurzzytat BMUKK: Lehrplan für AHS Oberstufe Deutsch ausgewiesen und beziehen sich auf den letzten Zugriff vom 31.3.2018.

schulischen Praxis als auch der politischen Führung anhand der Lehrpläne, als unverändert orientiert an einer „idealtypisch als deutsch (oder deutschsprachig) verstanden[en] Hochliteratur“ (WINTERSTEINER 2006a: 21). Inwiefern heutige Verhältnisse im Jahr 2018 Änderungen auf politischer Ebene im Lehrplan oder in Lehrwerken aufweisen, bedürfe einer genaueren Bestandsaufnahme, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde⁹. HEIDI RÖSCH (2017) veröffentlicht jedenfalls erst kürzlich Überlegungen zu einem Deutschunterricht in einer Migrationsgesellschaft und fordert darin ähnlich vehement „ein radikales Umdenken von einem eher monolithischen zu einem pluralen Verständnis des Deutschunterrichts“ (RÖSCH 2017: 223). Eine derartige Forderung scheint durchaus in der Bestätigung der besagten Verhältnisse, auch mit besonderem Blick auf die literarische Bildung, motiviert zu sein. Die Autorin bestätigt zudem die Auffassung, dass Phänomene der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit nicht als allgemeine Herausforderung, die alle betrifft, verhandelt werden, sondern vielmehr als ein dezidiertes Problem der Migrant*innen gesehen werden (vgl. RÖSCH 2017: 24). Daran setzt auch eine Poetik der Verschiedenheit an, die in der transkulturellen Perspektive ein Ziel für alle sieht (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 184). Eine Konzentration auf das national Eigene im Zuge einer zugehörigen literarischen Bildung ist im Kontext der Poetik der Verschiedenheit nicht nur „welt-fremd“, sondern vielmehr auch „jugend-fremd“:

Jugend-fremd, weil die Jugend sich durch ein großes Interesse, eine unzählbare Neugier auf Anderes, Fremdes auszeichnet; und welt-fremd, weil [...] die Fremdheit nicht nur medial, sondern auch durch Reisen und Migration direkt in nie da gewesener Form in unser Leben Einzug gehalten hat. (WINTERSTEINER 2006a: 19)

Daraus will eine Poetik der Verschiedenheit im Rahmen ihrer transkulturellen Perspektive ausbrechen, um so jene Zielsetzungen in die Praxis umzusetzen, die Schüler*innen mithilfe von Literatur näher zu einem Dasein als Weltenbürger*innen mit Verantwortung und der Fähigkeit über den eigenen Tellerrand hinauszublicken bringen kann (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 19). Inwiefern dies mithilfe der ausgewählten Literatur erreicht werden könnte, zeigt im Anschluss der Analyseteil im fünften Kapitel. Zuvor liefert das folgende Kapitel eine Begründung der Textauswahl und die notwendige Erklärung der Analysemethodik.

⁹ Hingewiesen sei an dieser Stelle auf eine Diplomarbeit der Universität Wien, die sich der Frage nach Berücksichtigung transkultureller Literatur in österreichischen Lehrwerken/Sprachbüchern widmet: MAIER, Carina (2013) „Transkulturelle Literatur im Sprachbuch“.

4. Textauswahl und Methodik

4.1 Begründung der Textauswahl

Die Textauswahl für die Analyse im Rahmen dieser Diplomarbeit wirkt auf den ersten Blick als augenscheinlicher Widerspruch zu eben diskutierter literarischer Bildung, die über eine ausschließlich deutschsprachige Literatur hinausgeht. Mit ELFRIEDE JELINEKS „Die Schutzbefohlenen“ (2015), MAJA HADERLAPS „langer transit“ (2014) und JULYA RABINOWICHS „Spaltkopf“ (2011) liegen drei Werke vor, die allesamt deutschsprachig sind und dem österreichischen Literaturmarkt entstammen. Der Widerspruch lässt sich aber im Zuge eines zweiten, näheren Blickes auflösen, sodass bereits in der Textauswahl Leitlinien einer transkulturellen Literaturdidaktik nachgezeichnet werden.

Die Textauswahl liegt an der Oberfläche zunächst in der Aktualität der ausgewählten Werke motiviert. Alle Texte sind im Zeitrahmen der letzten zehn Jahre erschienen, wodurch sie dem Attribut zeitgemäß durchaus gerecht werden. Obwohl transkulturelle Literaturdidaktik einer Schwerpunktsetzung auf alleiniger Gegenwartsliteratur kritisch gegenübersteht (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 186), scheint die Auswahl nach diesem Aspekt dennoch adäquat. Dies liegt in der Zielsetzung der Diplomarbeit begründet, die an aktuelle Bedingungen des 21. Jahrhunderts anknüpfen will und daher auf moderne Literatur der Gegenwart zurückgreift. Moderne Literatur meint in diesem Sinne Literatur, deren „Blickwinkel, [...] Welt-sicht, thematischen Schwerpunkte und [...] sprachkulturelle[s] Reservoir [...] zunehmend den Lebenswelten moderner Menschen – und deren Probleme – entsprechen“ (KNECHT 2011: 123); Literatur also, die von aktuellen gesellschaftlichen wie politischen Phänomenen geprägt ist und daher auch anschlussfähig wird an die Lebenswelt der Schüler*innen. Jener Anschluss ist insbesondere auch Grund für die Wahl des JELINEK Sprachkunstwerkes „Die Schutzbefohlenen“ (2015), das als Printversion schwer zugänglich, jedoch als online-Text auf der Homepage der Autorin erschienen ist. Jugendliche beschäftigen sich heute statistisch gesehen wesentlich öfter mit audiovisuellen und elektronischen Medien (vgl. WINTERSTEINER 2010: 16), sodass Literatur auf dem Papier nicht immer ihrer bevorzugten Lektüre entspricht. Eine online-Publikation, wie „Die Schutzbefohlenen“ (2015) und ihre Berücksichtigung im Rahmen dieser Diplomarbeit, versucht sich diesen Ansprüchen zu nähern und alle Schüler*innen zu erreichen. Als lyrisches Print-Werk scheint sich MAJA HADERLAPS Gedichtband „langer transit“ (2016) entgegen dieser Anschlussfähigkeit zu stellen. ANDERS (2013) sieht jedoch gerade in lyrischen Werken wesentliches Potenzial für das Verhandeln

von Mehrsprachigkeit in wertschätzender Art (vgl. ANDERS 2013: 84), was wiederum für die Bearbeitung einiger Gedichte spricht.

Offen bleibt weiterhin die Frage, warum lediglich deutschsprachige, in Österreich publizierte Literatur gewählt wurde. Grund dafür ist die Tatsache, dass auch die österreichische Literatur als „globalisiert“ gilt (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 147). Das heißt im Genaueren, dass auch sie nicht unberührt bleibt von Einflüssen der Globalisierung und so eine (literarisch) andere Perspektive auf Österreich möglich macht. Durch das literarische Schaffen von zugewanderten Schriftsteller*innen ist die österreichische Literaturlandschaft „wie die österreichische Gesellschaft [...] (salopp gesagt) bunter und moderner geworden“ (KNECHT 2011: 136). Im Rahmen einer Poetik der Verschiedenheit wird also bereits in der Textauswahl klar herausgestrichen, dass es auch um einen neuen Blick auf deutschsprachige Literatur gehen muss und soll (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 16). Eine derartige Perspektive lenkt unter anderem auch die Aufmerksamkeit auf den österreichischen Literaturbetrieb und potenzielle Fragestellungen über die Positionierung bestimmter Autor*innen in einem solchen. Insbesondere die Wahl von RABINOWICHS „Spaltkopf“ (2011) und HADERLAPS „langer transit“ (2016) liegt in diesem Zusammenhang begründet, da die Texte nicht zuletzt Fragen der Kategorisierung am Literaturmarkt motivieren. Der Fokus auf österreichische Literatur bestätigt überdies ein Verständnis von Österreich als multikulturelles Land, das wie andere europäische Länder ein Migrationsland ist und eine dementsprechende vielfältige Literaturlandschaft prägt. Auf Basis der Leitlinien einer Poetik der Verschiedenheit begründet sich die Auswahl der österreichischen Texte aber vor allem darin, dass sie genau diese vielfältige Literaturlandschaft widerspiegelt: „In Österreich gibt es eine Vielzahl von Literatur in anderen Sprachen als Deutsch von anerkannten Minderheiten, nämlich den MigrantInnen [...] All diese Verschiedenheiten und ihre spezifischen Mischungen machen die ‚Identität‘ Österreichs aus“ (WINTERSTEINER 2006a: 116).

Als Mischung lässt sich die Textauswahl vor allem auch in Hinblick auf die vorhandenen Genres beschreiben, da mit einem Roman, einem Gedichtband und einem Theatertext, der jedoch mit Gattungszuschreibungen des traditionellen Dramas bricht, drei augenscheinlich sehr verschiedene Werke gewählt wurden. Diese Entscheidung beruht darauf, dass der Blick ein möglichst facettenreicher sein soll, der unterschiedliche literarische Umsetzungen von ähnlichen Themen zeigt. Die Analyse bleibt zwar mit drei Werken im Exemplarischen –

was zum einen dem limitierten Rahmen einer Diplomarbeit, zum anderen einer möglichst textnahen Analyse verschuldet ist – soll aber anhand der verschiedenen Genres ein möglichst breites Spektrum beleuchten. Dahingehend werden drei unterschiedliche Werke auf denselben theoretischen Überlegungen basierend untersucht und mit denselben Fragestellungen konfrontiert, was jedoch mit Berücksichtigung ihrer Verschiedenheit geschehen soll. Somit scheint es konsequent, dass den einzelnen Werken dennoch jeweils fokussiert begegnet wird, indem verschiedene Schwerpunktsetzungen herausgestrichen und aus den gemeinsamen Leitfragen, spezifischere, exemplarische Fragen entworfen beziehungsweise unterschiedlich angeordnet oder gemeinsam betrachtet werden.

Ungeachtet der Zuschreibung zu einer österreichischen Literatur wurden die Texte im Weiteren auch aus dem Grund ausgewählt, dass sie allesamt Grundfragen der menschlichen Existenz behandeln, wie WROBEL (2016) betont: „Flucht, Vertreibung, das Nachdenken über die Bedeutung von Heimat sind fraglos zu den anthropologischen Grundthemen zu rechnen“ (2016: 6). Aus diesem Blick auf ein bestimmtes Thema ergibt sich zuletzt die ausschlaggebende Begründung, dass sich alle drei Texte in das zentrale Thema Fremdheit im Kontext von Heimat und Migration einfügen. Darin findet sich ein gemeinsamer Nenner, in dem „Heimatverlust, Schreiben in zwei Sprachen, [ein] Leben in der Fremde [oder] Identitätssuche“ (FLINIK 2013: 176) thematische Schwerpunkte sind. Worin sie diesen Bezug entfalten und darin Möglichkeiten des transkulturellen Lernens eröffnen, ist die zentrale Forschungsfrage, deren Beantwortung sich die Analyse verschreibt.

4.2 Erklärung der Analysekriterien und Methodik

Die folgende Analyse dreier literarischer Werke ist einem literaturdidaktischen Blickwinkel verpflichtet. Im Zuge dieser Ausrichtung galt es daher Analysekriterien und eine Methodik abzuleiten, die jener Position Folge leisten. Die eigenständig entwickelte Methodik baut im Wesentlichen auf jene Zielsetzungen auf, die im vorangehenden Kapitel erläutert wurden. WINTERSTEINER (2006) stellt seinen analytischen Blick zu transkultureller Literatur (-didaktik) unter das Motto „Tanz der Diskurse“ (2006b: 27), welches auch wesentliche Orientierung für die vorliegende Methodik sein soll. Er meint damit ein bewusstes Zusammentreffen verschiedener Diskurse, die sich gemeinsam zu einem neuen Ganzen in einer Poetik der Verschiedenheit formieren. Kapitel zwei hat sich genau jenen Diskursen gewidmet, die Fremdheit als transdisziplinäres Phänomen herausgearbeitet haben und nun mit kulturwis-

senschaftlichen, soziologischen sowie literaturwissenschaftlichen Erkenntnissen auf die Methodik Einfluss nehmen. Resultat einer derartig „fächerdurchlässige[n] Vermischung von Fragestellungen [und] Theorien“ (HAUSBACHER 2010: 42) ist eine Methodik, die genau in dieser Transdisziplinarität dem zentralen Konzept der Transkulturalität gerecht zu werden versucht: „Auch dann, wenn dabei Theorien und Methoden auf eine Reise geschickt werden, die nicht immer entlang gerader Wege führt“ (HAUSBACHER 2010: 42). Ziel dieser methodischen Herangehensweise ist es, folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Worin lassen sich inner- und außerhalb der Texte Mittel, Zusammenhänge und Chancen transkulturellen Lernens erkennen, die im Literaturunterricht Fremd(es)verstehen Lernen ermöglichen können?

Im Ganzen fügt sich die Forschungsfrage in das Konzept der Transkulturalität ein und soll zielführend helfen, transkulturelle Elemente der literarischen Werke herauszufiltern. Solche Elemente lassen sich „sowohl auf der formalen Ebene der literarischen Mittel und Werkzeuge (Erzähltechniken, -strukturen, -perspektiven u.a.) als auch auf der inhaltlichen Ebene [...] analysieren“ (ILJASSOVA-MORGER 2009: 47). Die Analyse soll demnach die verschiedenen Ebenen berücksichtigen und beispielsweise auf inhaltlicher Ebene jene Verflüssigungen, Verflechtungen und Brüche untersuchen, die im Konzept der Transkulturalität angesprochen werden (vgl. ILJASSOVA-MORGER 2009: 47). Die Untersuchung erfolgt nahe an den Texten, wodurch sie dem Anliegen WINTERSTEINERS (2006) gerecht wird, „die Literatur sozusagen als Argument zu Wort kommen [zu] lassen“ und „nicht nur über, sondern auch durch literarische Texte [...] zu sprechen“ (2006b: 29). Da sich transkulturelle Literaturdidaktik aber nicht nur mit dem Text an sich, vielmehr aber auch mit dem Kontext zu beschäftigen hat (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 98), ist mit der Frage außertextlichen Zusammenhängen auch jener Angelpunkt mitbedacht. Auf den verschiedenen Ebenen wird methodisch anhand von Leitfragen vorgegangen, die sich von den vorgestellten Zielsetzungen einer Poetik der Verschiedenheit ableiten lassen. Die Analyse verschreibt sich zum einen einem „Tanz der Diskurse“ und zum anderen auch einer „Suche nach Antworten, und, vielleicht mehr noch, der Suche von Fragen“ (WINTERSTEINER 2006a: 37). Die Suche nach Fragen meint in diesem Sinne sowohl Fragen, die an und über die Texte gestellt werden als auch solche, welche die Texte potenziell für einen Deutschunterricht motivieren könnten. Diese Formulierung soll bewusst allein für eine Möglichkeit stehen, da eine praktische Umsetzung im Deutschunterricht beziehungsweise eine respektive, empirische Forschung derer, den

Rahmen dieser Diplomarbeit übersteigen würde. Folgende Zeilen sollen diese Fragen kategorisiert nach den wesentlichen Zielsetzungen der transkulturellen Literaturdidaktik vorstellen, um so einer strukturierten Analyse nach bestimmten Analysekriterien und -kategorien näher zu kommen. Vorweggenommen sei an dieser Stelle, dass die vorgestellten Fragen lediglich Leitfragen sind, die im Zuge der exemplarischen Untersuchung der einzelnen Texte bewusst erweitert werden. Dies liegt darin begründet, dass die Werke unterschiedliche Schwerpunkte setzen, die auf unterschiedliche Entstehungsbedingungen, bestimmten inhaltlichen Elementen oder Gattungsmerkmalen basieren. Demzufolge werden die Leitfragen dem jeweiligen Text angepasst und gegebenenfalls erweitert oder differenziert, sodass die Analyse den thematischen, formalen oder paratextuellen Bedingungen der einzelnen Texte gerecht wird.

4.2.1 Politisches Lernen und Machtverhältnisse

Eine politische Akzentuierung literarischer Bildung ist wesentliche Leitlinie der transkulturellen Literaturdidaktik, auf deren Basis sich folgende Fragen für die Analyse ableiten lassen:

- Anhand welcher Mittel oder Inhalte können die literarischen Werke politisches Lernen motivieren?
- Inwiefern thematisieren die literarischen Werke Machtverhältnisse verschiedener Art?
- Welche Prozesse der Globalisierung oder Migration werden thematisiert oder motivisch dargestellt?

Jene Fragestellungen bewegen sich zunächst auf einer außertextlichen Ebene, die unter anderem die politische Aktualität oder Bezugnahme auf politische Verhältnisse beleuchtet. Damit lässt sich die Frage auch dahingehend erweitern, inwiefern die jeweiligen Texte auf der Rezeptionsebene zu globalem Lernen beitragen können. Sie geben aber auch Anstoß für die nähere Betrachtung innertextlicher Elemente, wie die inhaltliche oder sprachliche Thematisierung verschiedener Machtverhältnisse oder Beschreibung von Prozessen der Globalisierung oder Migration.

4.2.2 Literarische Mehrsprachigkeit

Transkulturelle Literaturdidaktik will zu einer Kultur von Mehrsprachigkeit beitragen und dabei literarische Mehrsprachigkeit als wesentliches Charakteristikum transkultureller Literatur herausstreichen (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 184). Daraus ergeben sich folgende Fragen für die Analyse:

- Wie gestaltet sich literarische Mehrsprachigkeit für die Schriftstellerinnen? (Gründe für Sprachverwendung etc.)
- Wie reichern die Texte ihre literarische Mehrsprachigkeit an? (Mit fremdsprachlichen, fremd-kulturellen Elementen oder Thematisierung von hierarchischen Verhältnissen?)
- Wie thematisieren die Texte Herausforderungen der Mehrsprachigkeit auf einer poetologischen Ebene?

Auch hier lässt sich wieder ein Ineinander der Diskurse beziehungsweise Ebenen orten, da literarische Mehrsprachigkeit in enger Verbindung zum Literaturbetrieb und der Position der jeweiligen Autor*innen steht, aber den Blick auch auf die Sprache an sich lenkt und dabei auch inhaltliche Thematisierungen von sprachlichen Herausforderungen berücksichtigen soll. Die Methodik anhand dieser Fragen lehnt sich hier also einerseits in Richtung der Betrachtung des Kontextes der literarischen Texte, andererseits in Richtung der Texte selbst, um dort den Fokus auf die Sprache und potenzielle Elemente zu lenken, die eine Förderung einer Kultur der Mehrsprachigkeit begünstigen könnten.

4.2.3 Dazwischen

Mit Blick auf ein Dazwischen bewegt sich das Analysefeld dezidiert auf verschiedenen Ebenen der literarischen Texte. Als Folge lassen sich auch unterschiedliche Fragestellungen mit jeweils anderen Schwerpunktsetzungen ableiten:

- Inwiefern können die Texte im Lektüreprozess als Mischungen oder Literatur in Bewegung dekonstruiert werden? (Fremde Einflüsse?)
- Wie gestaltet sich innertextlich ein Dazwischen mit Blick auf die Raum- oder Zeitstruktur der Werke? Wie gestaltet sich innertextlich ein Dazwischen mit Blick auf Zwischenidentitäten, die auf der Rezeptionsebene ein Nachdenken über die eigene Position motivieren können?
- Inwiefern lässt sich ein Dazwischen auf außertextlicher Ebene in Hinsicht auf die schreibenden Personen diskutieren?

Anhand dieser Fragen gilt es unter anderem innertextliche Elemente wie Raum und Zeit zu untersuchen, worin Aufbruch und Ankommen, bestimmte Orte des Transits oder aber auch Motive der Ortslosigkeit oder der ständigen Reise relevant werden. In diesen Motiven wird überdies auch die Frage nach der Thematisierung von Grenzen und Grenzüberschreitungen bedeutend, wobei Grenzen innerhalb der untersuchten Literatur vielfältig sein können. Zum einen geht es um Staatsgrenzen, die im Prozess der Migration überschritten werden, zum anderen geht es um Sprachgrenzen (vgl. MECKLENBURG 2008: 470), die sich im Zuge der Integration auf tun, oder um kulturelle Grenzen, die einmal mehr das kulturell Fremde in den Fokus stellen. Die Vielfalt der Grenzen ist nur ein Beispiel, das den engen Zusammenhang der Analysekategorien zeigt und daher eine übergreifende analytische Vorgehensweise auch in Hinblick auf die Fragestellungen rechtfertigt. Innertextlich lässt sich hier außerdem ein Dazwischen mit Blick auf ein Ausloten von Identitäten innerhalb von Identitätskonflikten analysieren, woraus sich ein enger Zusammenhang zu postkolonialen Konzeptionen ergibt.

4.2.4 Fremdes verstehen und Fremdverstehen

Folgende Analysefragen stützen sich einerseits auf das Konzept des Fremdverstehens, andererseits auch auf jene theoretischen Erkenntnisse zur Fremdheit, die aus den verschiedenen Diskursen im theoretischen Teil dieser Arbeit besprochen wurden:

- Welche Variante(n) des Fremden wird/werden wie dargestellt? Wie ermöglichen die Texte eine Begegnung mit dem Fremden?
- Mithilfe welcher Mittel wird Fremdverstehen im Zuge von Perspektivenübernahme und -koordination erleichtert oder erschwert?
- Wie ermöglichen die Werke ein Nachdenken über die eigene Position?

Anhand dieser Fragen ist es vor allem wichtig, herauszufiltern welche Art von Fremdheit in den jeweiligen Texten in welcher Art und Weise dargestellt oder inszeniert wird. Kapitel zwei hat den verstärkten Fokus auf ein kulturell Fremdes nahe dem Alltagsverständnis von Fremdheit herausgestrichen. Auf Basis dieses Umstandes soll natürlich auch die Analyse diesem Fokus folgen, aber andere Arten der Fremdheit nicht gänzlich ausblenden. Fremdheit kann, wie in Kapitel zwei erläutert, in der Literatur verschiedenartig auftreten. Demzufolge gilt es auch hier, die verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen und beispielsweise fremdsprachliche Elemente in direkten Zusammenhang mit literarischer Mehrsprachigkeit zu bringen. Wesentlich erscheint in dieser Analysekategorie überdies die inhaltliche Betrachtung der Begegnung mit dem Fremden, die aber auch auf der Rezeptionsebene relevant wird und

die Frage aufwirft, inwiefern die Texte eine solche Begegnung ermöglichen und damit Fremdverstehen fördern können. Außerdem werden anhand dieser Leitfragen gattungsspezifische Möglichkeiten des Fremdverstehens bedeutend, da sich die Übernahme und Koordination fremder Perspektiven in der Lektüre von Prosawerken anders gestaltet als bei lyrischen oder dramatischen Werken.

4.2.5 Transkultureller Kanon

Transkulturelle Literaturdidaktik fordert einen neuen Blick auf den Lektürekanon, der Erweiterungen im Sinne der Transkulturalität beziehungsweise einen neu gedachten Begriff einer Weltliteratur als Literatur der Weltgesellschaft berücksichtigt (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 186). Im Zuge der Analyse lassen sich daraus folgende Leitfragen ableiten:

- Wie fügen sich die Werke in den transkulturellen Kanon ein?
- Welchen Etikettierungen stehen die Werke und ihre Autorinnen kritisch gegenüber?

Zentral scheint in diesem Zusammenhang der Blick auf den Literaturbetrieb, das heißt auf Bedingungen rund um die Veröffentlichung und Kategorisierung der Werke und ihrer Schriftstellerinnen am österreichischen Literaturmarkt. Diese Analysekategorie verschreibt sich also der Frage nach (literaturbetrieblichen) Zusammenhängen außerhalb der Texte, die didaktisch wertvoll sein können und wieder in enger Verbindung zum politischen Aspekt der literarischen Bildung stehen. Hierin ist auch begründet, warum diese Analysekategorie im Zuge der Untersuchung der literarischen Texte oftmals bereits anderen Kategorien eingeschrieben sind.

5. Exemplarische Analyse

5.1 Julya Rabinowich – Spaltkopf (2011)

JULYA RABINOWICH veröffentlicht mit ihrem Debütroman „Spaltkopf“ (2011a) eine in drei Abschnitte gegliederte Geschichte über die Auswanderung einer Familie aus der UdSSR nach Österreich. Die russischstämmige Autorin schreibt den Roman als Familiengeschichte auf, in deren Zentrum die Ich-Erzählerin Mischka steht, die von einer kindlichen Erzählerin zu einer erwachsenen Frau heranwächst. Erzählt wird von einer ständigen Reise in die/der Fremde, von Familienzusammenhalt und dessen Brüche sowie einer Suche nach der eigenen Identität, die gespalten ist „zwischen [...] zwei Sprachen, zwei Zeiten und zwei Kulturen [...]“ (SÓSNICKA 2013: 86). Die Autorin selbst äußert sich in einem Zeitungsartikel wie folgt zu ihrem Roman:

Auf einer Ebene geht es [im Roman] um die Entwurzelung einer jüdischen Familie und deren Umtopfung, Zerfall und Neudefinition [...] Auf der anderen Ebene geht es um den Konflikt mit einer Identität, die man noch nicht kennt, nicht mehr kennen will. Auf der dritten Ebene geht es um Verdrängung, Verdrängungsmechanismen und Folgen der Verdrängung. ([https://derstandard.at/Interview 31.03.2018](https://derstandard.at/Interview/31.03.2018))

Die Entwurzelung und Umtopfung, der Identitätskonflikt und die Verdrängung sind die zentralen Themen, welche Leser*innen mit „vielfältigen Raum-, Zeit- und Erinnerungsbrüchen, ausgelöst durch [die] Emigration, konfrontier[en]“ (HAUSBACHER 2010: 29). Folgende Seiten sollen den Roman entlang dieser Themenstellungen untersuchen und sich dabei entlang der vorgestellten Leitfragen auf den verschiedenen Ebenen innerhalb und außerhalb des Textes bewegen.

5.1.1 Spaltkopf als österreichische Literatur

„Spaltkopf“ (2011) ist ein literarisches Werk, das vielerorts als autobiographisch gelesen wird, „aber das ist auch so ein Etikett, das Julia Rabinowich gar nicht mag. Ähnlich wie die Zuschreibung ‚Migrantinnenliteratur‘“ (BRANDNER 2010: 6). Da sich in einem modernen Werk die Grenzen zwischen Fiktion und Realität oftmals ineinander bewegen (vgl. SPINNER 2006: 10), erscheint die Frage der autobiographischen Züge auch in der transkulturellen Perspektive auf den „Spaltkopf“ (2011) relevant, da eine derartige Bewegung der Grenzen die Mischung als Grundprinzip herausstreichen kann.

RABINOWICH, die selbst als Kind in den 1970er Jahren vom russischen St.Petersburg ins österreichische Wien fliehen musste, veröffentlicht mit ihrem Debütroman also ein Werk, das seine Bedeutung für einen transkulturellen Literaturunterricht bereits anhand der literaturbetrieblichen Zusammenhänge außerhalb des Textes zu konkretisieren scheint. In einem didaktischen Kommentar zum Roman erkennt SABINE ZELGER (2017) jenes Potenzial mit Blick auf den Produktionskontext des Buches beziehungsweise den literarischen Weg der Schriftstellerin, der „den Jugendlichen Wege für geglückte Fluchtbewegungen vermittel[n]“ kann (ZELGER 2017: 149). 2008 erscheint „Spaltkopf“ erstmals in der edition exil, ein Projekt, das sich als Verlag das Ziel gesetzt hat, neue Talente in der Literaturwelt von Österreich zu entdecken und ihre literarischen Auseinandersetzungen mit Fremdsein, Anderssein, Integration oder Identität in den Fokus zu rücken (vgl. <http://www.zentrumexil.at/index>. 31.03.2018). Damit soll einem der zentralsten Probleme von zugewanderten Autor*innen entgegengewirkt werden: „Jenes des Eintritts in den Literaturbetrieb“ (VLASTA 2011: 104). Wie in Kapitel zwei bereits angedeutet, hat es JULYA RABINOWICH mit dem Erhalt des Lite-

raturpreises „schreiben zwischen den kulturen“ geschafft, am österreichischen Literaturmarkt Fuß zu fassen, was sich fortwährend in der Neuauflage im renommierten Verlag Deuticke bestätigt sieht, da dieser sich damit verstärkt als Verlag für emigrierte Autor*innen positioniert (vgl. VLASTA 2011: 109). Die Veröffentlichungsbedingungen des Romans scheinen in gewisser Weise wiederum für eine pauschale Kategorisierung beziehungsweise Schubladisierung zu sprechen, wie sie bereits in Kapitel 2.3 angedeutet wurde. RABINOWICH selbst steht dieser Schubladisierung mit Abstand gegenüber und argumentiert mit der literarischen Qualität, die ab einem bestimmten Grad keine derartige Etikettierung mehr braucht. Folgender Auszug aus einem Symposium zu Schreiben in anderen Sprachen fasst ihre Ablehnung deutlich zusammen:

Meine Herkunft ist mir [...] so hinderlich oder hilfreich wie jede andere Herkunft jedes anderen Schriftstellers. Sie prägt, sie gibt einem ein Päckchen mit auf den Weg, Möglichkeiten und Beschränkungen: das gilt für alle [...] Sie sehen also, dass ich mich weder mit dem Begriff der Migrationsliteratur leicht anfreunden kann, noch mit deren besonderen Hervorhebung [...]. (RABINOWICH 2011b: 14)

Die Fragestellung wie sich RABINOWICH am österreichischen Literaturmarkt positioniert, wird insbesondere anhand dieser Veröffentlichungsbedingungen relevant und könnte auch im Deutschunterricht eine Diskussion rund um Etikettierungen im Literaturbetrieb motivieren. Im Zuge der Zielsetzungen einer transkulturellen Perspektive, die auch den Kontext eines literarischen Werkes berücksichtigt, präsentiert sich der Roman daher als didaktisch wertvoll, indem er eben beschriebene literaturbetriebliche Zusammenhänge offenlegt und damit Machtverhältnisse innerhalb des ästhetisch-literarischen Diskurses begreiflich machen kann.

5.1.2 Migration von Ost nach West

Mit der transkulturellen Ausrichtung stellt sich die Frage, inwiefern RABINOWICHs Text zu einer politischen Akzentuierung literarischer Bildung beitragen kann. Der Fokus soll hier zum einen auf die inhaltliche Ebene gelenkt werden, um darin Thematisierungen von Prozessen der Migration und Integration sowie Bezüge auf gesellschaftspolitische Ereignisse, als transkulturelle Elemente herauszufiltern. Zum anderen gilt es auch zu analysieren, ob beziehungsweise mit welchen literaturästhetischen Mitteln politische Machtverhältnisse dargestellt werden.

MARIA-REGINA KNECHT (2011) zählt RABINOWICH zu jenen Autor*innen, die sich mit einer doppelten Optik, einem doppelten Sprachbewusstsein und der literarischen Thematisierung persönlicher Erlebnisse der Migration am österreichischen Literaturmarkt etabliert haben:

Ihre Texte zeigen, wie stark die gesamteuropäische Geschichte vom Zweiten Weltkrieg über den Kalten Krieg zum Fall der Mauer und dem Ende des Kommunismus sowie dessen Folgeerscheinungen [...] den persönlichen Lebensweg und damit die Weltsicht geprägt haben. (KNECHT 2011: 125)

Der Roman erzählt demnach eine Geschichte, die eng mit den realpolitischen Ereignissen der Auflösung des Realsozialismus (vgl. MILLNER 2012: 309) verknüpft ist und dabei auf innertextlicher Ebene Auswirkungen auf den Familienzusammenhalt hat. Überdies finden sich im Text auch Bezüge auf den sich ausbreitenden Antisemitismus, der in der Beschreibung eines fiktiven Pogroms Parallelen zu realpolitischen und gesellschaftlichen Verfolgungen der Juden anmutet¹⁰. Die historischen Ereignisse werden im Roman jedoch an keiner Stelle mit expliziten Jahreszahlen oder Daten versehen (vgl. SHCHYHLEVSKA 2014: 97), was den Fiktionscharakter klar unterstreicht. Die geschilderten fiktiven, gesellschaftspolitischen Umbrüche „setzen [...] die allmähliche Auflösung des familiären Zusammenhalts in Gang“ (MILLNER 2012: 311), was durch den Prozess der Migration verstärkt oder vielmehr beschleunigt wird. Die Familiengeschichte liest sich folglich als Teil der gesamtgesellschaftlichen Ereignisse (vgl. MILLNER 2012: 311). Der Roman scheint demzufolge Wesentliches zur Konkretisierung vom Weltgeschehen beizutragen, indem er auf historische oder aktuelle gesellschaftspolitische Konflikte aufmerksam macht (vgl. WROBEL 2016: 9). Basierend darauf lässt sich der Roman durchaus als Beitrag zur Erziehung zu einer solidarischen Weltgesellschaft in einen transkulturellen Literaturunterricht integrieren. Aufmerksamkeit schafft RABINOWICH (2011a) insbesondere für die zentrale Thematik des Prozesses des Auswanderns:

Die Emigration ist ein langwieriger Prozess, der widersprüchlich, nämlich abrupt, beginnt, wie der Ausbruch einer Krankheit oder die Zeugung eines Kindes. Der Emigrant bricht auf, als Hans im Glück in die Welt zu ziehen, und landet in einem ganz anderen Märchen. (RABINOWICH 2011a: 46)

Die Emigration reißt Menschen auseinander [...]. Direkter Kontakt ist unmöglich. Als hätten sie sich auf einem anderen Planeten niedergelassen [...]. (RABINOWICH 2011a: 91)

Auffallend ist hierbei jedoch, dass der Migrationsprozess weniger in Bezug auf bürokratische oder staatliche Vorgänge thematisiert wird, sondern den Fokus vielmehr auf die Auswirkungen der Migration legt. Das heißt, dass „etwaige Ungleichheitsbeziehungen in Abhängigkeit von Geschlecht oder Herkunft auf der institutionellen Ebene in Herkunfts- und Ankunftsgesellschaft“ (KAZMIERCZAK 2016: 163) kaum eine wesentliche Rolle zukommt.

¹⁰ „Bezieht man sich [...] auf die zeitlichen Angaben im Text, so waren es Pogrome im zaristischen Russland bzw. nach dem Sturz des Zaren.“ (SHCHYHLEVSKA 2014: 94)

Vielmehr liegt der Fokus auf dem familiären Mikrokosmos, der die einzelnen Familienmitglieder vor Gewalt oder „diskriminierenden Fremdzuschreibungen“ (KAZMIERCZAK 2016: 164) von der österreichischen Mehrheitsgesellschaft ausgehend, zu bewahren scheint. Der Prozess des Auswanderns erfährt seine literarische Inszenierung demnach in der Beschreibung seiner Auswirkungen auf den Familienzusammenhalt oder die Identität der Protagonistin. So sind die politischen und nationalstaatlichen Grenzen „nicht einfach und ein für alle Mal zu überwinden, sondern stellen Hindernisse [...] dar“ (SCHWEIGER 2012: 161). Das Überschreiten dieser Grenzen scheint dabei Auslöser für die Entstehung gleichwohl schwieriger familiärer Grenzen zu sein, die im Heranwachsen der Protagonistin zur geschlechtsreifen, erwachsenen Frau eskalieren. Der Vater der Ich-Erzählerin zieht sich immer mehr zurück, da ihm in der Tochter „eine andere Welt entgegen[sieht]“ (RABINOWICH 2011a: 96), die Mutter scheint völlig vereinnahmt mit der Erziehung der stummen Schwester der Ich-Erzählerin, während besagte Protagonistin Mischka in „die Welt der Fremde eintaucht und zunehmend den Halt verliert“ (MILLNER 2012: 312). Sie scheint als Einzige bereit für eine Integration in der neuen Heimat und steht so im Kontrast zum Rest der Familie. Dieser ist bemüht, „in der Fremde möglichst russisch zu bleiben“ (HAUSBACHER 2010: 33) und beharrt damit auf die kulturelle Differenzzuschreibung:

Unsere Wohnung wirkt wie aus St.Petersburg geschnitten, und meine Familie besteht stolz darauf, all ihre russischen Eigenheiten zu bewahren. Wie ein bolschewistisches Bollwerk trotzen sie den Spielregeln der neuen Welt [...]. (RABINOWICH 2011a: 80)

Großmutter Ada und meine Eltern sehen meinen Erkundungsausflügen in die fremde Welt misstrauisch aus der Entfernung zu. Am liebsten würden sie mich beim Betreten der Wohnung desinfizieren [...]. (RABINOWICH 2011a: 80)

Großmutter Ada und Mischkas Eltern steht mit Mischka eine zur Integration bereitwillige Ich-Erzählerin gegenüber, die das Anrühige einer Immigrantin, das „nicht einmal mit Chanel abzuwaschen ist“ (RABINOWICH 2011a: 9), loswerden will. Ihre Bereitschaft im Einreiseland anzukommen, gestaltet sich aber vor allem in der Konfrontation mit der Familie problematisch. Die Auflösung des Familienensembles entlang der Grenzüberschreitung von Ost nach West bleibt für Mischka in vielerlei Hinsicht nicht folgenlos und sie sieht sich gespalten in einem Dazwischen, welches im räumlichen und zeitlichen Sinne relevant wird. Im Roman läuft parallel zum gesamtfamiliären Migrationsprozess nämlich auch Mischkas Frauwerdung, die sich in einer zwiespältigen Position zwischen Kind- und Frausein und zur verstärkten Entfremdung von der Familie äußert. Narrativ wird diese Position im Dazwischen vor allem durch das Leitmotiv der Spaltung inszeniert, das im Kapitel 5.1.4 näher diskutiert wird. Für eine politische Akzentuierung interessant ist an dieser Stelle der Blick auf eine

räumlich gedachte Spaltung, in der die Protagonistin sich in einer prekären Situation vorfindet: „Mich spreizt es immer bedenklicher. Die Kontinentaltafeln, auf denen ich mit je einem Bein stehe, driften auseinander und ich stelle [...] fest, keine Meisterin des Spagats zu sein“ (RABINOWICH 2011a: 80). Die zwei Kontinentaltafeln meinen hier das Herkunftsland Russland und das Einreiseland Österreich, deren literarische Inszenierung anhand der Gegenüberstellung von Ost und West bestimmte Selbst- und Fremdbilder im kulturellen Sinne vermittelt (vgl. HAUSBACHER 2009: 68) und damit auch politische Differenz in den Fokus rückt (vgl. ZELGER 2017: 146).

RABINOWICH (2011a) legt den österreichischen Westen, genauso wie den russischen Osten, jeweils auf konkrete Orte fest und setzt sie in eine klare Dichotomie zueinander (vgl. HAUSBACHER 2010: 30). Russland und Österreich werden in Mischkas Worten als „zwei Planeten“ (RABINOWICH 2011a: 71) literarisch völlig verschieden gezeichnet und werden zur Projektionsfläche für figurative Zuschreibungen (vgl. HAUSBACHER 2009: 69). Entgegen dieser eindeutigen innerliterarischen Topographie sind Osten und Westen jedoch „nicht fixierbare Größen, [...], also verschiebbar“ und können im literarischen Sinne das Potenzial entfalten, Weltordnungen und (geopolitische) Machtverhältnisse symbolisch zu untermauern (vgl. HAUSBACHER 2009: 69). Dies soll heißen, dass den Eckpunkten Ost und West neben ihrer primär geographischen Bedeutung auch eine kulturelle Bedeutung zukommt, die den Zusammenhang zum zentralen Thema der kulturellen Fremdheit beziehungsweise Fremdheit als räumlichen Verhältnisbegriff erschließen lässt: „Die Vorstellung von der Verbundenheit mit einem Ort, mit einer Nation oder mit einer Kultur trennt die Menschen in Einheimische und Fremde und zieht Grenzen zwischen ihnen“ (SCHWEIGER 2008: 111). Dies wiederum eröffnet den Blick auf das Verhältnis der Konzeptionen von Heimat und Fremde, dem im Spaltkopf sein originär oppositioneller Charakter abgesprochen wird. Kapitel 5.1.4 diskutiert genau jenes Verhältnis und seine literarische Gestaltung im Roman, in näherem Hinblick auf Fragen der Zugehörigkeit und des Ankommens. An dieser Stelle gilt es zunächst noch zu klären, mit welchen literaturästhetischen Mitteln die Dichotomie von Ost und West die angedeuteten Selbst- und Fremdbilder vermittelt. Auffallend ist hierbei, dass die Darstellung der topographischen Endpunkte anhand ausgeprägter, metaphorischer Sprache gestaltet wird:

Wir nähern uns dem gelobten Land, die Nase des Flugzeugs senkt sich der Milch und dem Honig entgegen. (RABINOWICH 2011a: 49)

Der goldene Westen beginnt wie altes Familiensilber Flecken zu zeigen. (RABINOWICH 2011a: 67)

NÖM Mix ist der erste Bote des Westens [...]. Eine Welt, die das hervorbringt, kann nicht schlecht sein. Ich halte meine armseligen Eingeborenengüter bereit, um sie zum Tausch anbieten zu können. (RABINOWICH 2011a: 55)

Wir befinden uns mitten in der Abreise Richtung Westeuropa, nach damaligem Wissensstand des durchschnittlichen russischen Bürgers also an der Grenze zwischen UdSSR und Mond. (RABINOWICH 2011a: 23)

Anhand jener Darstellungen vermittelt der Text auf ästhetischer Ebene stereotype Selbst- und Fremdbilder, welche die Dichotomie von Ost und West weiter semantisieren. Ein erneuter Blick auf die Verortung der Ich-Erzählerin konkretisiert diese Semantisierung. Mischka verortet sich selbst durch ihre Bereitschaft zur völligen Assimilation „an der Peripherie des ‚Westens‘“ (KAZMIERCZAK 2016: 174). Sie sieht sich als minderwertige Exotin an und folgt so dem Blick und den daraus resultierenden Fremdzuschreibungen der österreichischen Gesellschaft (vgl. KAZMIERCZAK 2016: 174). Sprachlich wird diese Positionierung am Rand der Gesellschaft als „Exotin“ oder „Außenseiterin“ (RABINOWICH 2011a: 75) durch eine „Rhetorik der Marginalisierten“ (KAZMIERCZAK 2016: 174) verstärkt und erfährt im Wunsch zur Adoption ihren Höhepunkt: „Adoptiert werden will ich. Endlich Teil dieses Landes sein. Die richtigen Dinge tragen, tun und sagen“ (RABINOWICH 2011a: 86). Genau in jener Rhetorik der Ich-Erzählerin eröffnet sich gleichzeitig ein stilistischer, humoristischer Ton, der die zuvor als klar oppositionell dargestellte Dichotomie in Frage stellt. Ein gewisses Ironisieren von Ost und West und den damit verbundenen Vorstellungen scheint hierbei das Ergebnis der kindlichen Erzählperspektive zu sein, in der Mischka zum Beispiel Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen entdeckt: „Der Himmel sieht genauso aus wie immer“ (RABINOWICH 2011a: 53). Letztlich scheint die Dichotomie vor allem in der immerwährenden Bewegung und ihrer motivischen Inszenierung aufgelöst zu sein, sodass die erwachsene Mischka sich als „internationales Zuchtschwein mit guten Papieren“ (RABINOWICH 2011a: 185) betitelt. Damit werden meines Erachtens nicht nur kulturelle Differenzen aufgeweicht, vielmehr wird darin auch eine transkulturelle Perspektive deutlich, die Machtverhältnisse, genauso aber den konstitutiven und prozessualen Charakter von Fremdzuschreibungen und Identitätskategorien aufzeigt. Obwohl HAUSBACHER (2010) keine tatsächliche „transkulturelle Durchdringung der Räume“ (2010: 35) im Roman erkennt, soll dennoch die migrationsbedingte Grenzüberschreitung als transkulturelles Element und vielmehr auch literaturästhetisches Mittel herausgestrichen werden. Die ästhetische Darstellung der Opposition, insbesondere aber die Thematisierung des Prozesses des Auswanderns anhand der Auswirkungen der Grenzerfahrungen sprechen folglich für Chancen transkulturellen Lernens mit und von dem Text.

5.1.3 Mehrsprachigkeit: Schweigen und Märchen

Literarische Mehrsprachigkeit wurde bereits mehrmals als spezifisches Charakteristikum transkultureller Literatur herausgearbeitet. Auch in und um RABINOWICHs (2011a) Roman lässt sie sich als jenes Attribut herausfiltern, das Probleme oder Herausforderungen der Transkulturalität verdeutlicht. Zunächst sei literarische Mehrsprachigkeit als Merkmal auf außertextlicher Ebene untersucht. Der Blick wandert demzufolge erneut zur Autorin und ihren biographischen, vielmehr aber sprachlichen Hintergründen.

JULYA RABINOWICH schreibt und publiziert lediglich in der deutschen Sprache. Folglich ist sie einer jener Autor*innen, die einen Sprachwechsel vollzogen haben. Auf einem öffentlichen Literaturmarkt hat die Autorin überhaupt nie auf Russisch publiziert, sodass ein Sprachwechsel in dem Sinne nicht im Laufe, vielmehr aber bereits am Anfangspunkt der schriftstellerischen Karriere stattgefunden haben muss. Sie selbst äußert sich zu ihrer Entscheidung Deutsch als Schreibsprache zu verwenden wie folgt: „Für mich ist die Arbeitssprache eindeutig Deutsch – und Russisch ist privat“ (<https://derstandard.at/Interview> 31.03.2018). Russisch scheint für die Autorin also jene Sprache zu sein, die sie mit einem privaten Zuhause verbindet, während Deutsch scheinbar ausschließlich mit einem beruflichen Kontext in Verbindung gebracht wird. In folgendem Auszug aus einer Diskussion im Rahmen eines Symposiums zu Schreiben in anderen Sprachen bestätigt die Schriftstellerin diese klare Trennung der Sprachen: „In meinem Kopf herrscht strikte Apartheidpolitik [...] Es wäre mir absolut unvorstellbar auf Russisch zu schreiben“ (RABINOWICH 2011b: 24). Ein vermeintlicher Widerspruch ergibt sich jedoch aus folgendem Interview Auszug: „Daheim ist so eine Sache. Daheim würde ich mich in Russland schon gar nicht fühlen. Aber es ist schon so, dass ich mich auch in Österreich nicht 100 Prozent daheim fühle“ (<https://derstandard.at/Interview> 31.03.2018). Weder Russland noch Österreich vermitteln für die Autorin ein Gefühl des Zuhause-Seins oder der Heimat, während vielmehr die Sprache für sie dieser Ort ist: „In der Sprache fühle ich mich sowohl angekommen als auch daheim“ (<https://derstandard.at/Interview> 31.03.2018). Die Konzeption Heimat präsentiert sich auf dieser außertextlichen Ebene demnach weniger von nationalen Zuschreibungskategorien abhängig, sondern vielmehr von migrationsbedingten Sprachbedingungen, die sich in einer klaren Entscheidung zu einem kompletten Sprachwechsel äußern. Ähnlich ergeht es auf innertextlicher Ebene auch der Protagonistin Mischka, die in einem fortwährenden Unterwegssein an kei-

nem Ort mehr ein Gefühl des Heimisch-Seins verspürt: „Ich bin nicht daheim. Ich bin angekommen.“ (RABINOWICH 2011a: 12). Das Ankommen in der neuen Sprache, das diese als einzig tragendes „Dach über den Kopf“ (SCHWEIGER 2012: 164) erkennen lässt, gestaltet sich für Mischka im Zuge der Mehrsprachigkeit schwierig. Literarische Mehrsprachigkeit spielt im „Spaltkopf“ (2011) demzufolge auf inhaltlicher Ebene, vielmehr aber auch auf ästhetischer Ebene durch eine bestimmte Motivik eine wesentliche Rolle.

Im Roman findet sich eine wiederkehrende Motivik von Sprechen und Schweigen, von Erzählen und Nicht-Erzählen, die sich schließlich in Sprachlosigkeit gipfelt:

Zum Ausdruck kommen Kontinuitäten und Brüche zwischen den Generationen durch Kommunikation bzw. Schweigen. [Die] Erzählerfigu[r] [ist] mit dem Phänomen des Schweigens innerhalb der Großfamilie konfrontiert [...]. (MILLNER 2012: 316)

Das motivische Schweigen erfährt auf inhaltlicher Ebene in einem Familiengeheimnis seinen Höhepunkt, das im Zuge der Verdrängung in der fiktiven Märchenfigur des Spaltkopfes verbildlicht wird. Dieser tradiert gleichzeitig das Leitmotiv der Spaltung und lenkt den Fokus auf eine andere Variante des Fremden, wie Kapitel 5.1.5 näher diskutiert. Eine Personifikation erfährt das familiäre Schweigen überdies in der Schwester der Ich-Erzählerin, die in ihrer sprachlichen Entwicklung schließlich im Verstummen stehen bleibt: „Stumm, mit meiner stummen Schwester am Schoß“ (RABINOWICH 2011a: 116). Das motivische Schweigen lässt sich aber meines Erachtens auch teilweise auf die gegebene Mehrsprachigkeit zurückführen, welche die russische Familie in der deutschsprachigen Umgebung vor sprachliche Herausforderungen stellt:

Die Worte, die sie hört, verbinden zwei Welten und trennen sie wieder. Die Sprache des Hauses ist nicht die Sprache der Straße. (RABINOWICH 2011a: 109)

Wir alle wehren uns gegen die Sprache, uns allen geht die Luft aus. Wenn keine Taten mehr bleiben, fehlen die Worte. Wir verstummen [...]. In unseren Herzen wird es zunehmend unaufgeräumter. Sprachlosigkeit breitet sich aus. (RABINOWICH 2011a: 116)

Im Zuge dieser Sprachlosigkeit innerhalb des Familienkomplexes kommt der Ich-Erzählerin eine bestimmte Rolle zu: „Wir sprechen die gleiche Sprache und begreifen kein Wort. Ich bin eine Meisterin der Übersetzung und versage im Ansatz“ (RABINOWICH 2011a: 156–157). Mischka ist Übersetzerin und ein ständiges Verknüpfen von alter und neuer Kultur, von Vergangenheit und Gegenwart, von alter und neuer Sprache (vgl. KNECHT 2011: 127) werden zu ihrer täglichen Aufgabe. Darin erscheint meines Erachtens jene Verflechtung, die in der Konzeption der Transkulturalität wesentlicher Mittelpunkt ist. Dies macht den Roman daher auch hinsichtlich der Herausforderungen aufgrund der Mehrsprachigkeit für einen transkulturellen Literaturunterricht didaktisch wertvoll.

Chancen transkulturellen Lernens lassen sich überdies in der Verwendung fremd-kultureller Elemente erkennen, die sich aber wiederum mit Elementen der „eigenen“ Kultur vermischen. Im Roman integriert die Autorin beispielsweise Märchenmotivik oder -figuren aus der deutschsprachigen genauso wie aus der russischen Kulturtradition (vgl. SCHWAIGER 2013: 149). Im Text finden sich Bezüge zu Märchen wie „Schneewittchen“, „Hans im Glück“ oder „Rotkäppchen“, die allesamt dem deutschsprachigen Kulturraum zugeordnet werden. Aus der russischen Kulturtradition kommen „Märchenfiguren und mytische Gestalten wie die Hexe Baba Yaga, [...] das Schneemädchen Snegurotschka [oder] die Herrin des Kupferbergs“ (SCHWAIGER 2013: 150). Bereits der Beginn des Romans liest sich als ein dezidiert intertextueller Bezug zu russischen Märchen, der aber wiederum in einer Schneewittchen-Motivik integriert ist:

Als meine Mutter mit mir schwanger war, saß sie oft vor ihrem Schminktischchen, sah lange in den Spiegel und stellte sich ihr Kind vor. Vor ihr lag ein Buch. Ein abgegriffener Stoff, darauf eingestanz in goldenen Lettern ‚Russische Märchen‘ [...] Kyrillisch. [...]. Meine Mutter blickt sie an und wünscht sich ein Mädchen, mit einer Haut so weiß wie Schnee und einem Mund rot wie Blut. (RABINOWICH 2011a: 15)

Die Autorin verbindet hier russische Märchen mit der deutschsprachigen Motivik des Schneewittchens, das sie vor allem in der typischen Farbsymbolik wiederholt aufgreift: weiß wie Schnee, rot wie Blut (vgl. SCHWAIGER 2013: 151). Das Märchen an sich lässt sich hier bereits als transkulturelles beziehungsweise transnationales Element (vgl. KAZMIERCZAK 2016: 189) herausstreichen¹¹ und scheint im Zuge eines bestimmten ästhetischen Verfahrens im vorliegenden Roman didaktischen Wert zu versprechen. Indem Literatur solche ästhetischen Verfahren, wie eben die Hereinname von fremdsprachlichen oder fremd-kulturellen Elementen anwendet, kann sie ein Nachdenken über die Positionierungen von Fremd und Eigen motivieren (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 127). Außerdem ist einem derartigen „Cross-over“ von Elementen anderer und eigener Kulturtraditionen wiederum „das Spiel der Mischungen und Neu-Zusammensetzungen“ und Verflechtung (vgl. WINTERSTEINER 2006b: 134) inhärent, welches der Transkulturalität zugrunde liegt und somit Chancen des transkulturellen Lernens erkennen lässt. RABINOWICHs Schreiben ist gleichwohl von verschiedenen Literatur- und Kulturtraditionen beeinflusst (vgl. SCHWAIGER 2013: 149). Ihr literarisches Schaffen nähert sich zudem einem transnationalen Schreiben, das Elemente verschiedener

¹¹ „Betrachtet man das Märchen zum einen als ‚Wandergut‘, das sich über nationale oder staatliche Grenzen hinweg verbreitet hat, adaptiert und modifiziert wurde, so lässt sich erklären, dass sich Märchen heute nicht mehr eindeutig einem bestimmten Herkunftsraum zuordnen lassen.“ (KAZMIERCZAK 2016: 189)

Kulturen oder auch historischer Traditionen¹² verknüpft und damit das Bild von klar abgrenzbaren Kulturen oder Sprachräumen als nicht mehr haltbar verdeutlicht (vgl. KAZMIERCZAK 2016: 190). Durch die Montage verschiedener Elemente aus unterschiedlichen Kulturen kann genau jenes Verständnis unterstrichen werden: „[Es] kann nachvollzogen werden, dass Differenzen zwischen Kulturen keine feststehenden Trennungen, sondern aktiv hergestellt sind“ (ZELGER 2017: 149). MITTERER (2016) steht dieser Sicht auf die Vermischung verschieden-kultureller Elemente skeptisch gegenüber, da sie zwar einen erhöhten Facettenreichtum erkennt, dies in ihren Augen aber nicht automatisch für ein gesteigertes Potenzial des Textes sprechen muss (vgl. MITTERER 2016 56). In dieser Ablehnung lässt sich ihre Kritik an dem alleinigen Fokus auf eine kulturell gedachte Fremdheit herauslesen, die sich im „Spaltkopf“ (2011) vordergründig, jedoch nicht als alleinige Variante des Fremden darstellt. Eine Hervorhebung der kulturellen Mischungen kann meines Erachtens dennoch genau jene Zusammenhänge transkulturellen Lernens eröffnen, wie ZELGER (2017) sie in ihrem Kommentar hervorhebt. Somit kann der Roman helfen, die eigene Kultur sowie Literatur als Mischung und hybrid zu dekonstruieren und darin grundlegende Aspekte der Transkulturalität zu erkennen.

5.1.4 Zwischen Ländern, zwischen Kulturen, zwischen Kind und Frau

Als Migrationsgeschichte stellt „Spaltkopf“ (2011) vor allem auch das Verhältnis der Kategorien Heimat und Fremde in den Mittelpunkt. Dabei gilt zunächst zu untersuchen anhand welcher Mittel der Roman dieses Verhältnis darstellt, um im nächsten Schritt ein mögliches Dazwischen auf den verschiedenen Untersuchungsebenen unter die Lupe zu nehmen. Die folgenden Seiten orientieren sich daher an den Leitfragen zu diesem Dazwischen, sollen aber auch vorausschauend auf Möglichkeiten des Fremdverstehens eingehen und Fragen nach der Begegnung mit dem Fremden beantworten.

In einem pauschalen Blick auf moderne, deutsche Literatur über Migration sieht SCHUMANN (2006) eine Opposition von Heimat und Fremde abgelöst von einer „Unmöglichkeit, in einem Land, einem Raum, einem System, einer Gesellschaft anzukommen“ (SCHUMANN 2006: <https://de.qantara.de/neue-tendenzen-in-der-migrantenliteratur-> 31.03.2018). Eine

¹² RABINOWICH nimmt neben den Märchen auch Bezug auf Mythen, Sagen aus der Antike aus dem europäischen, russischen oder arabischen Raum (vgl. KAZMIERCZAK 2016: 189).

solche Unmöglichkeit des Ankommens im räumlichen Sinne wurde im vorangehenden Kapitel auch für den „Spaltkopf“ (2011) bereits als kennzeichnend herausgestrichen und sieht sich auch in den Worten KAZMIERCZAKS (2016) bestätigt: „Die Rückkehr nach Russland scheitert auf ganzer Linie, womit der Roman die motivische Dichotomiestruktur von Heimat und Fremde aufbricht“ (2016: 181). Angesprochen ist hier die Rückkehr in das Ausreiseland Russland der Ich-Erzählerin, die dort weiter ihrer Suche nach ihrer eigenen Identität folgt. Im Zuge dieser Reise wird auf inhaltlicher Ebene ein Zuhause angedeutet, das jedoch kein räumlich abgegrenzter Ort ist, sondern vielmehr einem imaginären Sehnsuchtsort nahekommt: „Wo ich gestern zu Hause war, ist morgen verändert, und übermorgen vergangen. Es stört mich nicht mehr“ (RABINOWICH 2011a: 180). Die Ich-Erzählerin stellt hier in Akzeptanz eine Findung ihrer Selbst sowie ihrer Heimat „über die Verortung zu einem kulturellen Raum“ (KAZMIERCZAK 2016: 181) als unmöglich dar. Die Kategorie der Heimat verdichtet sich im Roman damit in ihrem Gegensatz, der Heimatlosigkeit, in der eine ständige Reise zwischen verschiedenen Orten, ein „Tempelhüpfen von Land zu Land“ (RABINOWICH 2011a: 9) charakteristisch wird. Eine eigene Heimat, die an einem eigenen Kulturraum festgemacht wird, wird im Roman anhand jener inhaltlichen Thematisierungen hinterfragt, worin sich bereits wesentliche Aspekte eines transkulturellen Literaturunterrichts bestätigt sehen. Darin ist außerdem ein Merkmal von Literatur über Flucht angesprochen, das Heimat-Orten aufgrund des Fluchtkontextes eine ambivalente Bedeutung auferlegt: „Eine zuvor stabile Beziehung zwischen Mensch und Raum (einschließlich aller damit einhergehenden Wurzeln und sozialen Bezugsgrößen) wird instabil bzw. löst sich auf“ (WROBEL 2016: 10). Weder die eigene Kultur noch die fremde Kultur scheinen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu begünstigen, sodass Heimat als Ort nicht mehr tragbar wird und von Heimatlosigkeit abgelöst wird. Eine originär starre Dichotomie von Heimat und Fremde wird gestört, Heimat und Welt werden damit anders verortet und die Grenze zwischen privatem und öffentlichem Raum wird in ihrem problematischen Potenzial offengelegt (vgl. HAUSBACHER 2009: 10).

Die Heimatlosigkeit wird insbesondere auf literaturästhetischer Ebene anhand einer bestimmten Motivik verdeutlicht. Im Motiv der Reise wird eine ständige Bewegung im Zuge eines transitorischen Moments tradiert. Die Autorin führt dieses Motiv im Sinne eines immerwährenden Unterwegsseins bereits am Anfang des Romans ein, der als Prolog für den gesamten Text gelesen werden kann. In vier anachronisch angeordneten Lektionen werden die wesentlichen Themen des Romans vorweggenommen und gleichzeitig das Motiv der

Reise tradiert. Die Ich-Erzählerin befindet sich „an Bord einer Fähre“ „mach[t] wieder mal einen Sprung“ oder wird auf ihrer Reise „nach Schottland, Holland, Wien [...]“ geführt (RABINOWICH 2011a: 9). Die immerwährende Bewegung wird zum Lebensprinzip der Ich-Erzählerin und ihr Raum werden jene Transit-Orte, die „Orte der Ab- bzw. Durchreise [sind], wie Bahnhöfe oder Fährschiffe“ (WROBEL 2016: 10) sind. Die Motivik des Unterwegsseins erfährt im Roman sowohl eine positive als auch eine negative Konnotation (vgl. KAZMIERCZAK 2016: 179). Einerseits wird die Reise in ihrem Potenzial für Kreativität und Unabgeschlossenheit literarisch inszeniert: „Ein kleiner Ruck verwischt alle vorgezeichneten Formen, alles ist in Bewegung und möglich“ (RABINOWICH 2011a: 68), andererseits liegt in der Unmöglichkeit des Ankommens an einem (Heimat-) Ort eine durchaus negative Konnotation, die literaturästhetisch im Vergleich zu „den Hunden von Ostia“ (RABINOWICH 2011a: 77) vermittelt wird:

Ich kann ihren stoßweisen Atem hören, der [...] schneller und schneller wird, auch aus Verzweiflung [...], die daraus erwächst, wenn man vergeblich [...] einen Weg zurück sucht. Einen unmöglichen Weg zu einem Ort, der nicht mehr ist, jenseits des Raums und der Zeit [...] und wenn mich bei dieser Erkenntnis die erste Welle der Trauer erreicht [...], verstehe ich den Ausdruck seiner Augen, als er mir [...] von ihnen berichtet, von den Hunden von Ostia, die eigentlich wir sind. (RABINOWICH 2011a: 77)

Die Beschreibung eines Ortes, der jenseits des Raums und der Zeit liegt, motiviert gleichzeitig die Frage nach einem Ort des Dazwischen-Seins, in dem Figuren der Hybridität verhandelt werden. Der theoretische Teil dieser Arbeit hat im Bezug zu postkolonialen literaturtheoretischen Konzepten den dritten Raum als den Raum dargestellt, der nach HOMI K. BHABA für eine Unmöglichkeit einer eindeutigen kulturellen Verortung steht (vgl. 2000: 2 – 3). Dies spricht für vorangehende Diskussion rund um die Unmöglichkeit einer Heimatfindung nach kulturellen Zuschreibungskategorien, sodass sich die Position im Dazwischen in ein ständiges Unterwegssein wandelt. Insbesondere die Ich-Erzählerin Mischka sieht sich in solch einer gespaltenen Position, da sie zwischen Ländern, zwischen Kulturen und nicht zuletzt zwischen Kindes- und Erwachsenenalter gespalten ist. Literaturästhetisch wird dies durch das Leitmotiv der Spaltung tradiert, das sich auf verschiedenen Ebenen erkennen lässt. Mit Blick auf jenes Motiv bleibt sich die Frage zu stellen, ob sich das Gespalten-Sein in der positiv gedachten transkulturellen Figur der Hybridität äußert und so die Verflechtung gleichsam positiv herausstreicht. HAUSBACHER (2010) beantwortet dies wie folgt:

[A]uf der ästhetischen Ebene werden die bruchstückhaften Erzählfragmente niemals in Figuren der Hybridität oder Ambivalenz überführt, wie sie im postkolonialen Diskurs als Strategien der Überwindung kultureller Dichotomien und Hierarchien beschrieben werden. (HAUSBACHER 2010: 29)

In diesem Sinne steht vielmehr ein schmerzvolles Empfinden des Gespalten-Seins im Vordergrund, sodass der Zwischenraum weniger positiv konnotiert scheint, was folgender Auszug bestätigt: „Wenn ich die Wahl zwischen zwei Stühlen habe, nehme ich das Nagelbrett“ (RABINOWICH 2011a: 12). Dennoch lassen sich wesentliche Aspekte der Hybridität als transkulturelle Figur erkennen. WINTERSTEINER (2006) sieht Hybridität als Figur, um plurale Identitäten zu beschreiben (vgl. 2006b: 70), was sich auch auf die Ich-Erzählerin im Spaltkopf anwenden lässt. In ihrer Position des Dazwischen wird sowohl ein homogenes und statisches Kulturmodell, als auch ein ebenso eindeutiges, statisches Identitätsmodell abgelehnt. Die Konzeption von Identität wird hier also in ihrem prozessualen Charakter betont, was sich wiederum in der Motivik der ständigen Bewegung konsequent weiterführt:

Die Identitätsfindung vom radikalen [...] Verlust der russischen Lebenswelt [...] bis hin zur Überwindung der Spaltung und Akzeptanz eines pluralen Ich ist schmerzhaft und unabgeschlossen. Die Bewegung an sich scheint attraktiver zu sein als ein [...] Niederlassen. (KNECHT 2011: 131)

Im transkulturellen Blick scheint dies für den didaktischen Wert des Romans zu sprechen, da er mit der Darstellung einer unabgeschlossenen Identitätsfindung für ein neues Kulturverständnis und Identitätsverständnis steht, das den realen Gegebenheiten des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden scheint: „Die Situation des in-between und die daraus resultierende Mobilität [...] wird zu einem typischen Charakteristikum unserer Zeit [...]. Wir leben in einem veränderten, migratorischen Europa des Unterwegs-Seins [...]“ (HAUSBACHER 2009: 10). Überdies erscheint vor allem auch die erzählte Position im Zwischenbereich zwischen Kind-Sein und Frau-Sein für das didaktische Potenzial gewinnbringend zu sein.

Jugendliche sehen sich in der Lektüre des Romans mit einem Identitätskonflikt konfrontiert, der sie vor Komplexität und Fehlen von Eindeutigkeit stellt, durch die Schilderung eines Erwachsenenprozesses aber durchaus nahe ihrer Lebenswelt scheint: „Spaltkopf verhandelt Gefühle und Handlungen eng an der Perspektive von Heranwachsenden und dockt detailreich an der Lebenswelt von Jugendlichen an“ (ZELGER 2017: 148). Der Prozess der Frauwerdung läuft im Roman parallel zum Einwanderungsprozess (vgl. KAZMEIERZAK 2016: 175) und betont einmal mehr die konfliktreiche Subjektwerdung der Ich-Erzählerin: „Diese zweite Immigration trete ich lieber gar nicht erst an. Ich wage den Absprung nicht, ich kralle mich am Rand der Kindheit fest [...]“ (RABINOWICH 2011a: 74). In der adoleszenten Phase wird außerdem die Kategorie des Fremden erneut in den Fokus gestellt, da sich vor allem aus Sicht des Vaters zu der kulturellen Fremdheit der Tochter Mischka ihre geschlechtliche Fremdheit aufdrängt (vgl. KAZMEIERZAK 2016: 165). Leser*innen erleben also erneut eine Begegnung mit dem Fremden, das hier aber weniger an kulturellen Kategorien, vielmehr an

Geschlechterkategorien festzumachen ist. Die besagte „zweite Immigration“ (RABINOWICH 2011a: 74) meint im Genaueren das Erwachen der weiblichen Sexualität, in dem erste sexuelle Erfahrungen anhand von „Metaphern [...] des Fremdseins“ (HAUSBACHER 2010: 34) vermittelt werden: „Sie will das Fremde in sich spüren, aufnehmen. Er soll ihr Herkömmliches aus ihr herausstoßen“ (RABINOWICH 2011a: 134). Dieser Wunsch nach einem Einverleiben des Fremden steht in einem gewissen Gegensatz zur Leugnung der wachsenden Fremdheit ihrer selbst, die sie „hinter einem Schleier aus Fett“ verbergen will und sich daher eine „Schürze über die Scham wachsen“ lässt (RABINOWICH 2011a: 85). In dieser Ablehnung wird nicht nur der Identitätskonflikt im Dazwischen deutlich, sondern wiederum die Tatsache, dass sowohl die kulturelle als auch die geschlechtliche Differenzzuschreibung von der Ich-Erzählerin als „nachteilig für ihre Subjektwerdung im Einreiseland“ (KAZMIERCZAK 2016: 172) empfunden werden. In der sexuellen Ekstase sieht sie sich in klarer Gegenüberstellung von fremd und eigen: „Ich darf nicht kommen. Die Ekstase würde mich weit von den Meinen fortspülen, das wissen wir: ich und die anderen“ (RABINOWICH 2011a: 134). Darin eröffnen sich wiederum Möglichkeiten für einen transkulturellen Literaturunterricht, da in der Begegnung mit dem Anderen Selbstreflexion und -definition möglich wird: „Die Suche nach der eigenen Position in der Welt geschieht immer im Verhältnis zum anderen, zum Fremden“ (GRAF/KLEINE/DÖLLING 2011: 12). Durch die innertextliche Begegnung mit dem Fremden ergibt sich eine außertextliche Begegnung mit dem Fremden im Lektüreprozess, die eine kritische Selbstreflexion stimulieren kann (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 93) und daher eine transkulturelle Zielsetzung erfüllt. Eine weitere Begegnung mit einer anderen Variante des Fremden ermöglicht der Roman in der figurativen Gestaltung des Motivs der Spaltung, womit sich folgende Zeilen beschäftigen.

5.1.5 Fremd(es)verstehen im Spaltkopf

Das Motiv der Spaltung erfährt als Leitmotiv verschiedene Repräsentationen auf unterschiedlichen Ebenen. Im Folgenden soll das Motiv in engem Zusammenhang mit dem zentralen Themenkomplex der Fremdheit und des Fremdverstehens diskutiert werden. Auf formaler Ebene wird das Motiv der Spaltung paratextuell auf dem Buchcover vermittelt, das einen Riss in einer Kaffeetasse, oder aber den Spalt im Titel farblich hervorhebt. Auch dies ist in einem transkulturellen Literaturunterricht durchaus relevant, da ein näherer Blick auf paratextuelle Merkmale, wie Covergestaltung, literaturbetriebliche Zusammenhänge in den Fokus rücken lässt und beispielsweise Fragen nach Verlagsentscheidungen erlaubt. Auf inhaltlicher Ebene durchzieht das Motiv der Spaltung den gesamten Roman in der Darstellung

der gespaltenen Identität, die Auslöser für die ständige Suche ist. Auf literaturästhetischer Ebene ist die fiktive Märchenfigur des Spaltkopfs hervorzuheben, die wieder eine andere Variante des Fremden in den Mittelpunkt stellt.

Der Spaltkopf ist eine fiktive Märchenfigur, die von der Autorin erfunden und dem russischen Märchenkontext eingeschrieben wurde. Er ist ein kopfloser Geist, der im Zuge einer Drohung bereits am Anfang des Romans zum ersten Mal erwähnt wird:

Wir sollen ins Bett, sonst, droht meine Mutter mit erhobener Stimme und Zeigefinger: „Sonst kommt der Spaltkopf [...]. Wenn ihr nicht unter der Decke verschwindet, dann schwebt er über euch und frisst eure Gedanken [...]. Er saugt euch die Seelen aus!“ (RABINOWICH 2011a: 21)

Die Figur wird als angstbesetzte Gestalt inszeniert, welche die russische Märchenfigur Baba Yaga „auf [der] Skala des Furchterregenden überholt“ (RABINOWICH 2011a: 21). Die Gestalt steht dabei vor allem für die Verbildlichung des Dazwischen: „[E]in Auge des Kopfes blickt nach Russland, das andere nach Österreich“ (SCHWAIGER 2013: 191). Die daraus resultierende Spaltung des Ich, die durch den Migrationsprozess und die Trennung von Heim, Familie und Heimat ausgelöst wird, verdoppelt sich schließlich in der figurativen Gestalt des Spaltkopfes (vgl. HAUSBACHER 2009: 141). In dieser Inszenierung von derartigen Zuständen der Ambivalenz oder Doppelung erschließt sich ein charakteristisches Merkmal transkultureller Literatur, die Mehrfachidentitäten und ein Dazwischen in den Fokus rückt. Die Gestalt des Spaltkopfes wird im Weiteren als „teilnahmsloser Vampir, aufmerksam, unsichtbar, bedrohlich“ beschrieben, der „etwas unangenehm Persönliches“ an sich hat und so „ein[em] private[n] Ungeheuer, auf [die] Familie maßgeschneidert“ (RABINOWICH 2011a: 25–26) nahekommt. In dieser bildlichen Darstellung erschließt sich eine weitere wesentliche Bedeutung des Spaltkopfes, die in folgendem Auszug eines Interviews der Autorin angedeutet wird: „Der Roman handelt [...] von der Fremde. Aber damit ist ja nicht nur die örtliche Fremde gemeint, sondern auch jene, die man in sich selbst trägt“ (<https://derstandard.at/Integrationsdebatte> 31.03.2018). Der theoretische Teil dieser Arbeit hat Fremdheit als relationalen Begriff in besonderem Bezug zu KRISTEVAS (1990) Überlegungen des Fremden im Eigenen diskutiert. In Anlehnung an FREUDS Abhandlungen zum Fremden als das Unheimliche lässt sich hier ein wesentlicher Zusammenhang erkennen. Der Spaltkopf „verkörpert aufgrund seines unheimlichen Charakters [...] die Bedrohung des Fremden“ (KAZMIERCZAK 2016: 183). Im Unheimlichen eröffnet sich das Fremde in uns selbst als „die verborgene Seite unserer Identität“ (KRISTEVA 1990: 11). Im Roman repräsentiert der Spaltkopf dieses Verborgene als „Alter Ego der Ich-Erzählerin [...] Das abgespaltene, fantastisch überhöhte Ich mit Wissensdurst und Wissensmacht [...]“ (KNECHT 2011: 131). Der Spaltkopf, der sich

von „Gedanken und Gefühlen [...] ernährt“ (RABINOWICH 2011a: 25), steht so für die innerfamiliäre, über Generationen dauernde verdrängte Erinnerung, die den Grundstein für den Bruch im familiären Zusammenhalt repräsentiert. Aus dieser Verdrängung evoziert der Spaltkopf seine Unheimlichkeit (vgl. SCHWAIGER 2013: 155), die so für das Fremde im Eigenen steht. Hier lässt sich zudem eine Variante des Fremden erkennen, die mit WALDENFELS (1997) als radikal Fremdes ausgewiesen wurde und Dinge meint, die außerhalb jeglicher Ordnung stehen. Der Spaltkopf präsentiert sich als solch ein Fremdes und schafft im Lektüreprozess nicht nur eine Begegnung, vielmehr auch Möglichkeiten des Erlernens der Anerkennung des Fremden. Diese Chance erkennt wiederum MITTERER (2016), welche die Anerkennung dieses Fremden im Eigenen als Fähigkeit beschreibt, die vom Text ausgehend gefordert wird, und zudem die Qualität eines darauf ausgerichteten Literaturunterrichts unterstreicht: „Ein Literaturunterricht, der das vermittelt hat seine [...] Legitimation gefunden“ (MITTERER 2016: 82). Erst gegen Ende der Erzählung gelingt es der Ich-Erzählerin den Spaltkopf zu sehen:

Aus dem spiegelnden Fensterglas blickt mich ein seltsames Gesicht an. Halslos, gasförmig [...] und viel größer als mein eigenes, das ich durch es hindurchscheinen sehe. Ich erkenne ihn sofort. Den Spaltkopf [...]. Ich nähere mich ihm vorsichtig, bis Nase und Stirn die kühle Scheibe berühren und ich durch ihn [...] tauche [...]. (RABINOWICH 2011a: 203)

Diese Textstelle scheint jenen Moment zu markieren, in dem die Ich-Erzählerin das Fremde als Teil ihrer selbst wahrnimmt, akzeptiert und es damit „als zurückgekehrtes Vertrautes seinen Schrecken [verliert]“ (KAZMIERCZAK 2016: 185). Sie verdeutlicht überdies das Motiv des Spiegels, das im Roman wiederkehrend auftritt und die Thematik des Fremden im Eigenen weiter tradiert: „Ich will mir die alte Haut abziehen, eine Maske, hinter der mein poren-tief reines Gesicht auf mich wartet. Ich mache mich auf in die Welt hinter dem Spiegel“ (RABINOWICH 2011a: 140). Die Tatsache, dass die fiktive Märchengestalt eine verdrängte Erinnerung personalisiert, lässt die Erzählung überdies mehrdimensional werden (vgl. SHCHYHLEVSKA 2014: 95), was im Zuge einer gesteigerten Komplexität für die transkulturellen Perspektive nutzbar gemacht werden kann.

Die Mehrdimensionalität spiegelt sich in einer multiperspektivischen Erzählstruktur wider, in der neben der Ich-Erzählerin Mischka der Spaltkopf als zweite Erzählinstanz auftritt. Die Erzählstruktur der Passagen des Spaltkopfes sind in sich wieder multiperspektivisch, da er sowohl als auktorialer Erzähler auftritt, als auch aus der Ich-Perspektive erzählt (vgl. SCHWAIGER 2013: 157). Die Passagen dieser zweiten Erzählinstanz sind formal durch kursiv gesetzte Letter, wie sprachlich durch lyrisch, teilweise mystisch klingende, wiederkehrende

Formeln gekennzeichnet (vgl. SCHWAIGER 2013: 156). Die Multiperspektivität unterstreicht zudem das nicht chronologische Erzählverhalten im gesamten Roman, worin in die Vergangenheit und auch in die Zukunft erzählt wird: „Die Anachronie macht dabei den Prozess des Erinnerns und Aufarbeitens deutlich [...]“ (WILLMS 2012: 138), der in einem Hin und Her zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wiederum das Motiv des Gespalten-Seins und der ständigen Bewegung zu vermitteln scheint. Darin verstärkt sich der Reiz der Erzählung, der auch im transkulturellen Sinn didaktisch wertvoll sein kann: „Gerade weil Sprechinstanz und Fokalisierung wechseln, manchmal auch offen bleiben, lassen sich Positionierungen in der Gesellschaft ausloten“ (ZELGER 2017: 149). Leser*innen sehen sich darin wiederum mit Ambivalenz konfrontiert, die in der Komplexität des Textes durch nicht-lineares und multiperspektivisches Erzählen gemeinsam mit ambivalenten Identitätsentwürfen steht. Chancen für transkulturelles Lernen scheinen überdies besonders in diesem narrativen Verfahren zu entstehen, da die Erzählstruktur Auswirkungen auf Möglichkeiten des Fremdverstehens hat.

Zunächst liegt der didaktische Wert in der Tatsache, dass durch die Ich-Erzählerin Mischka der Schwerpunkt auf innere, psychische Prozesse gelegt wird. Leser*innen sehen sich demzufolge verstärkt mit Gedanken und Gefühlen konfrontiert, aus denen sie in der Perspektivenübernahme beispielsweise die Wirkung der Grenzüberschreitungen oder des innerfamiliären Schweigens erschließen können. Insbesondere in Fluchtgeschichten sieht WROBEL (2016) gesteigertes Potenzial für Fremdverstehen:

Mit der Rekonstruktion von exemplarischen Fluchtgeschichten werden Schülerinnen und Schüler [...] in die Situation versetzt [...] die Voraussetzungen ihres eigenen Lebens zu reflektieren: Was bedeutet es, sich frei bewegen zu können? Wie wichtig ist es, den Aufenthaltsort, den Lebensentwurf selbst und ohne Angst bestimmen zu können? Schließlich: Was bedeutet Heimat? [...] Sind Heimat und kulturelle, soziale oder religiöse Zusammenhänge austauschbar und an andere Orte transferierbar? (WROBEL 2016: 6)

Gerade im transkulturellen Sinne sind die evozierten Fragestellungen für eine gesteigerte Selbstreflexion im Zuge des Fremdverstehens essenziell. Die Multiperspektivität des Romans wiederum fordert die Leser*innen insbesondere in deren Perspektivenkoordination heraus, die in der transkulturellen Literaturdidaktik über einer bloßen Perspektivenübernahme steht. So muss zwischen der Innenperspektive der Ich-Erzählerin, jener des Spaltkopfes und der eigenen Außenperspektive koordiniert werden. Das didaktische Potenzial für einen transkulturellen Literaturunterricht verdichtet sich also nicht zuletzt insbesondere anhand der narrativen Struktur des Romans, dessen „multiperspektivisches Erzählen [...] der Überwindung polarisierender Alteritätsmodelle [dienen kann]“ (HAUSBACHER 2009: 139).

Durch die vielschichtige Perspektivenkoordination können Schüler*innen lernen, mit der nicht eindeutigen, instabilen, gespaltenen oder brüchigen inneren Verfasstheit der Figuren umzugehen, wie SPINNER (2006) es bereits im Zuge des literarischen Verstehens hervorgehoben hat (vgl. 2006: 10). Mit der Brille der transkulturellen Literaturdidaktik kann dies vor allem dahingehend gewinnbringend sein, dass mit originär oppositionellen Kategorien wie gut und böse, traurig und froh oder nicht zuletzt fremd und eigen, offener umgegangen wird und eine Reflexion der eigenen Position motiviert wird.

5.2 Maja Haderlap – langer transit (2016)

MAJA HADERLAPS Gedichtband „langer transit“ (2016) erscheint erstmals 2014 und lässt sich vor allem in Bezug auf der Suche nach einer Heimat beleuchten. Der Gedichtband ist in sechs Kapitel gegliedert, von denen das titelgebende Kapitel „langer transit“ den Großteil der Gedichte enthält, die im Zuge dieser Analyse gesondert herausgegriffen werden. Die Gedichte muten einer Manier des Erzählens an, in der Leser*innen Geschichten über Fremdsein und Nachhausekommen erzählt bekommen, die durch das Lyrische besonderen Wert erhalten. Die Autorin bewegt sich als Kärntner Slowenin in einem politischen und gesellschaftlichen Diskurs über sprachliche Machtausübungen, der so auch Niederschlag in ihrer Literatur und auch im analysierten Gedichtband findet. Darin liegt die Annahme, anhand derer die folgende Analyse transkulturelle Elemente in „langer transit“ (2016) herausfiltern soll.

5.2.1 Politische Gedichte

WINTERSTEINER (2006) sieht in der Beschäftigung mit der Literatur der slowenischen Minderheitsgruppe in Kärnten gesteigerte Brisanz und die Chance für eine Poetik der Verschiedenheit (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 150). In ihrer besonderen Situation sieht er vor allem ein charakteristisches Beispiel für die Ausübung von Macht, mit der sich die Kärntner Slowen*innen konfrontiert sahen und teilweise noch sehen:

Innerhalb des 20. Jahrhunderts wurden sie auf weniger als ein Viertel ihrer Zahl reduziert. In unterschiedlich starker Weise wurden ihnen ihre Rechte verweigert oder vorenthalten. In der NS-Zeit wurden sie zu einem großen Teil vertrieben [...]. Auch in der Zweiten Republik bestand [...] die Diskriminierung weiter. (WINTERSTEINER 2006a: 149)

Der Kärntner Ortstafelstreit ist dabei ein zeitgemäßes Beispiel, das die politische Brisanz dieser Situation als mediales und gesellschaftliches Phänomen innerhalb der jüngeren Vergangenheit greifbar machte. Damit ist ein Teil der österreichischen Geschichte skizziert, über den man, „sagt Maja Haderlap, [e]rst seit gut einem halben Dutzend Jahren [...] öffent-

lich [...] sprechen [darf]“ (KREKELER 2011: 45). Die von ihr genannte „Kärntner Schweigespirale“ spiegelt sich im Totschweigen des Themas in Österreichs Schulbüchern wider (vgl. KREKELER 2011: 45). Eine genauere Darstellung der schulpolitischen Gegebenheiten und eines historischen Abrisses zum Thema würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Der Fokus soll vielmehr darauf gelenkt werden, wie das lyrische Werk „langer transit“ (2016) diesen politischen Kontext aufgreift und darin Chancen transkulturellen Lernens offenlegt. Durch die besondere Position als Literatin einer Minderheit drängt sich für diese Analyse außerdem eine Frage in den Fokus, welche die Autorin im Rahmen ihrer Rede zur Verleihung des Ingeborg Bachmann Preises 2014, selbst stellt:

Kann man heute von einem Rand aus sprechen, nachdenken oder schreiben, in einer Zeit, in der Räume und Entfernungen gleichsam implodiert sind, die Welt im Zustand der Verflüssigung erscheint, neue territoriale Einheiten geschaffen und alte Grenzen verwischt werden? (HADERLAP 2014: 1)

Diese Frage lässt sich nicht nur beinahe nahtlos in Fragen der Transkulturalität einfügen, sondern impliziert im Schreiben entlang eines Randes genau jenen Zusammenhang, der HADERLAPS Gedichte zu politischen Gedichten und sie als Literatin zur „neue[n] Hoffnung der politischen Literatur in Österreich“ (KREKELER 2011: 41) macht. Die Randzonen, Peripherien also, sollen dabei in den Mittelpunkt rücken, da sie den politischen Kontext andeuten, der im Rahmen eines transkulturellen Literaturunterrichts thematisiert werden kann. Jene Peripherien beschreibt die Autorin dahingehend als Orte, „in denen sich gesellschaftliche, politische, kulturelle und soziale Umwälzungen, Brüche, Tendenzen ungeschminkt zeigen [...]“ (HADERLAP 2014: 1). Entlang dieser peripheren Grenze können literarische Produktionen im Zuge ihrer literaturbetrieblichen Zusammenhänge auf zweierlei Weise betrachtet oder vielmehr kategorisiert werden: als österreichische Literatur und als slowenische Literatur (vgl. WINTERSTEINER 2006: 113). In dieser Ambivalenz sieht WINTERSTEINER (2006) eine Chance für das Überwinden nationaler Schemata (2006a: 113), das dem Konzept der Transkulturalität in einem neuen Kulturverständnis inhärent ist. In dieser ambivalenten Position sieht sich die Autorin jedoch auch mit fortwährenden Zugehörigkeitsfragen konfrontiert, die sie entweder als österreichische oder als slowenische Schriftstellerin festlegen wollen und sie an eine „fortdauernd[e] Grenzkontrolle“ erinnern (vgl. HADERLAP 2014: 3). Literarisches Schaffen setzt so Ausschließlichkeit voraus und scheint bei derartigen Kategorisierungen vor allem von der Zugehörigkeit zu einer Sprache auszugehen. Die Autorin aber sieht genau in diesem Ausschließen eine Unmöglichkeit: „Eine solche Ausschließlichkeit aber kann es für mich nicht geben [...], ich habe immer das Gefühl, von der Peripherie zu kommen, nicht zu den Sprachmächtigen zu gehören“ (HADERLAP 2011: 12). Die Positionierung ihrer selbst

und ihres Schreibens an einem Rand, an der Peripherie, wird gemeinsam mit dem Kontext des politischen Sprachenkonflikts im Gedicht „grenzländer“ literarisch inszeniert:

ihre grenzlinien knüpften einen strang
aus fallstricken und übertretungen
[...] im krieg schlug das grenzband vor und zurück, kamen
die dörfer vom weg ab, glitten an die peripherie. (HADERLAP 2016: 14)

Die Peripherie, die im speziellen Fall von Kärnten für die deutsch-slowenische Sprach- und Kulturgrenze steht, wird im thematisch vorausblickend betitelten Gedicht auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene wortwörtlich angesprochen. Der einst römisch antike Grenzwall, der „limes“ an sich also, wird im Gedicht als „sieger“ (HADERLAP 2016: 14) eingeräumt. Die Folge liest sich als ein Abgleiten der slowenischen Dörfer an den Rand, deren Bewohner auch im sprachlichen Sinne ausgesperrt werden: „ihren bewohnern schnürten rohe sperren die kehlen zu, bewachten den lautlosen tatort“ (HADERLAP 2016: 14). Ein lyrisches Ich betritt diesen Tatort und sieht sich dabei mit Erinnerungen konfrontiert: „oft ging ich beäugt [...] in ein nachbarland, um von früher zu hören, als [...] alle namen ein verwandtes echo verband“ (HADERLAP 2016: 14). Das Gedicht erfährt schließlich in einer Motivik des Verschwindens ihren Höhepunkt, in der die Position an der Peripherie als Endpunkt herausgestrichen wird: „alles ist rand und vergessen und übergang“ (HADERLAP 2016: 14). Erneut scheint sich also ein Blick auf die biographischen Hintergründe der Autorin zu lohnen, die in den Gedichten im Gedichtband aufgegriffen werden. Ihre Lyrik bietet sich an als Reaktion auf diese Hintergründe gelesen zu werden. Es soll hier keinesfalls darum gehen jenes Schubladendenken, das in vorangehenden Kapiteln bereits mehrmals in seinem problematischen Potenzial diskutiert wurde, unreflektiert weiterzudenken. Der Fokus auf die Hintergründe der Schriftstellerin ist hier vor allem darin begründet, dass er den politischen Zusammenhang zum Sprachenkonflikt in den lyrischen Werken mitträgt. So sei erwähnt, dass HADERLAP selbst genau an dieser Position an der Peripherie aufgewachsen ist:

So haben die Slowenen sechzig Jahre gelebt. Ständig im Gefühl sich selbst verteidigen zu müssen. Ständig im Gefühl, Randgruppe zu sein, die eigene Geschichte nie erzählen dürfen, im Niemandsland zwischen erklärter und tatsächlicher Geschichte verloren zu gehen. (KREKELER 2011: 46)

Auf Basis dieses historischen, gesellschaftspolitischen Sprachenkonflikts sieht die Autorin ihre persönliche Politisierung festgemacht: „Meine Politisierung erfolgte über den Kärntner Sprachenstreit“ (HADERLAP 2011: 11). Der politische Kontext des Kärntner Sprachenkonflikts stellt sich demnach als zentrale Thematik in ihrem literarischen Schaffen heraus, wie auch Auszüge aus dem Gedicht „IV“ im zweiten Kapitel Karanitanien deutlich machen:

als die feinde aufs meer, in den wald,
in die stände verbannt wurden mit
erzählten geschichten und man von

einigkeit sprach [...],
 kam der rivale als nachbar,
 vertrauter im umgang mit ihnen
 [...] er kam, um zu werten, zu
 zählen und fand ihre anzahl kaum einer menge
 wert. heruntergezählt, ohne schützende macht
 ihre sprecher, die schleunigst satzlanzen gegen
 die mehrzahl schleuderten. lanzettlich ins luftland
 gefeuert [...] aufgereiht, aufgezümt
 standen die reiter der kleinen nation,
 [...] gerüstet für einen verdrießlichen kampf [...]. (HADERLAP 2016: 24)

Auf der sprachlichen Ebene scheint die Wortwahl ausschlaggebend. „feinde“, „rivale“, „macht“, „gefeuert“ und schließlich „kampf“ (HADERLAP 2016: 24) erscheinen so als gemeinsames Wortfeld des Konflikts, das Assoziationen an Krieg erweckt. Darin lässt sich auf ästhetischer Ebene eine entsprechende Metaphorik erkennen, die für den politischen Sprachenstreit steht, der die „reiter der kleinen nation“ (HADERLAP 2016: 24) zur Verteidigung ruft. Zudem wird in diesem Gedicht erstmals der gedankliche Rahmen der Minderheit angesprochen – „ihre anzahl kaum einer menge wert“ (HADERLAP 2016: 24) – die sich gegen eine Mehrheit – „gegen die mehrzahl“ (HADERLAP 2016: 24) – zu stellen hat. Wiederkehrendes Thema bleibt in der Darstellung des Konflikts außerdem die Sprache, die anhand von Neologismen wie „satzlanzen“ oder „lanzettlich“ (HADERLAP 2016: 24) verfremdenden Charakter generiert. Durch die durchgehende Kleinschreibung scheint diese Verfremdung unterstrichen. Im lyrischen Charakter lässt sich hierin ein in Fragestellen orthographischer oder grammatischer Regeln innerhalb der deutschen Sprache herauslesen, das sprachliche Grenzen zu überwinden sucht. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt wurde, „ist die Hereinnahme von ungebräuchlichen Ausdrucksformen wie [...] die Schaffung von Neologismen [...]“ eine Variante des Verfremdens der eigenen Sprache (WINTERSTEINER 2006a: 131). Darin scheint sich eine Begegnung mit dem Fremden in der eigenen Sprache zu verwirklichen, sodass sich der deutschsprachige Gedichtband gleichwohl als hybride Literatur oder Mischung dekonstruieren lässt. Das eben analysierte Gedicht erschafft im Besonderen didaktische Möglichkeiten des transkulturellen Lernens, da durch die realpolitischen Parallelen, die metaphorische Darstellung und den außertextlichen literarischen Diskurs rund um die Autorin eine verstärkte politische Akzentuierung greifbar wird. Außerdem lässt sich darin die eigentliche Qualität des literarischen Werkes in den Fokus rücken, wie sie MITTERER (2016) als Grundstein einer Poetik der Verschiedenheit beschrieben hat (vgl. 2016:71).

5.2.2 Mehrsprachigkeit: Sprache als Heimat

Die zentrale Thematik des politischen Sprachenkonflikts steht bei der Kärntner Dichterin in engem Zusammenhang mit literarischer Mehrsprachigkeit. Das typische Element transkultureller Literatur gilt es im Rahmen dieser Analyse also auch in „langer transit“ (2016) aufzuspüren und anhand ausgewählter Gedichte exemplarisch auszuweisen. Der enge Zusammenhang zwischen dem Sprachenkonflikt und der Mehrsprachigkeit in ihren Texten ergibt sich zunächst durch den Blick auf die außertextliche Ebene, die Gründe für bestimmte Sprachverwendungen diskutieren lässt. Der Zusammenhang gründet außerdem in den Thematisierungen hierarchischer Sprachverhältnisse, die einzelnen Gedichten auf ästhetischer und sprachlicher Ebene inhärent sind und – wie für Literaturen der Minderheit typisch – die literarische Mehrsprachigkeit anreichern (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 193).

Orientiert an der spezifischen Leitfrage nach Gründen für bestimmte Sprachverwendungen wandert die Perspektive hierin erneut zur Autorin selbst. Wie das vorangehende Kapitel bereits vorausgedeutet hat, wird Sprache für MAJA HADERLAP in vielerlei Hinsicht zu einer politischen Kategorie: „Die Entscheidung für oder gegen eine Sprache ist immer eingebettet in einen gesellschaftlichen und politischen Prozess“ (HADERLAP 2014: 4). Dementsprechend gewinnt das Schreiben in den jeweiligen Sprachen für sie bestimmte Bedeutungen. Anders als beispielsweise JULYA RABINOWICH publiziert MAJA HADERLAP im Laufe ihrer Karriere Werke in mehr als einer Sprache. Die literarische Mehrsprachigkeit bewegt sich so von Parallelschöpfungen bis hin zu Sprachmischungen:

Die ersten Gedichtbände, die sie in den 80er Jahren publizierte, waren auf Slowenisch; sie wurden aber in einem deutschsprachigen Gebiet geschrieben [...]. In den Neunziger Jahren publiziert sie Gedichte in deutscher Sprache, 1998 einen dreisprachigen Band: deutsch – slowenisch- englisch. (POLLEDRI 2017: 103–104)

Die jeweiligen Entscheidungen für eine bestimmte Sprache beruhen auf verschiedenen Beweggründen. So hatte das Schreiben auf Slowenisch für die Autorin in bestimmten Zeiten auch einen politischen Grund, da sie „ihre Zugehörigkeit und die Identität der Kärntner Slowenen“ (POLLEDRI 2017: 104) zu verteidigen suchte, während das Schreiben in deutscher Sprache vor allem auf persönlichen Gründen zu beruhen scheint: „Deutsch ist für sie die Sprache der Reflexion und der Bewältigung des Schmerzes, eine Denk-Sprache, die sie auf Distanz zu schmerzvollen Ereignissen hält“ (POLLEDRI 2017: 112). Mit den ersten Publikationen auf Deutsch vollzieht sich für die Autorin in der Folge ein Sprachwechsel, der laut eigener Aussage der Autorin ein „komplizierter, schwieriger Prozess“ ist (VANSANT 2014:

96). Neben dieser vorwiegend persönlichen, emotional anmutenden Bedeutung hat der Wechsel zur deutschen Sprache bei HADERLAP dennoch auch eine öffentliche, gesellschaftspolitische Funktion. Zum einen half der Wechsel zum Deutschen aus der „Enge nationaler Zuschreibungen“, zum anderen brachte er mit der deutschsprachigen Mehrheit ein größeres Publikum ein (vgl. POLLEDRI 2017: 113). Mithilfe ihrer deutschsprachigen Publikationen wirkt die Autorin außerdem dem Schweigen über die historische wie gegenwärtige Situation der Kärntner Slowen*innen im politischen Sprachenkonflikt entgegen. Damit bestätigt sich die Bedeutung von Literatur im Kontext politischer Bildung, da „Literatur nicht einfach Mittel, sondern auch Thema politischer Bildung [ist]“ (WINTERSTEINER 2015: 59).

Der Sprachwechsel taucht in einzelnen Gedichten in „langer transit“ (2016) als wiederkehrendes Thema auf, wie folgender Auszug aus „haus der alten sprache“ zeigt:

in den fluren der sprache, aus der ich
ausgezogen bin, irren verstörte bienen.
zugvögel entleeren ihre mägen [...]
als wären sie endlich zuhause, das ist dort
wo sie einmal gewesen sind. (HADERLAP 2016: 27)

Die Sprache erfährt auf ästhetischer Ebene eine Verbildlichung als Haus, in dem Bienen wie Zugvögel herumschwirren im Gefühl sie wären daheim, „wo sie einmal gewesen sind“ (HADERLAP 2016: 27). Dieses Gefühl des Zuhause-Seins wird durch die Verwendung des Perfekts in der Vergangenheit angesiedelt und verdeutlicht so den Wechsel von einer Sprache in die andere. Ein genauerer Blick auf die sprachliche Ebene verleitet hier außerdem dazu, in den negativ konnotierten Formulierungen „irren verstört“ oder „entleeren ihre mägen“ (HADERLAP 2016: 27) jene Problematik zu sehen, die ein Sprachwechsel bedeuten kann. Diese Problematik scheint sich für das lyrische Ich in einem unaufhörlichen Unterwegs-Sein zu gipfeln: „zuletzt brach ich auf. das verlassene folgte mir. es ist am ziel angekommen, während ich unentwegt kreise“ (HADERLAP 2016: 27). Das ständige Kreisen eröffnet im Rahmen dieser Analyse Fragen zu Aufbruch und Möglichkeiten des Ankommens, die auch in der metaphorischen Bedeutung der Zugvögel angedeutet scheinen. Dies lässt sich zudem in Fragen des Dazwischen weiterdenken, die gemeinsam mit der Thematik des Aufbruchs und des Ankommens im Kapitel 5.2.4 diskutiert werden.

Zuvor sei nochmals die Frage gestellt, wie andere Gedichte im Lyrikband literarische Mehrsprachigkeit insbesondere in ihrer Bedeutung für Literaturen der Minderheiten, vermitteln. Dazu liefert das Gedicht „träumende sprache“ Antworten:

meine kleine sprache träumt sich

ein land, in dem sie wortnester baut
zum ausschwärmen über die grenzen
die nicht ihre eigenen sind
[...] meine sprache
will ungezügelt und groß sein, sie will
die ängste verlassen, die sie bevölkern,
alle dunklen und hellen geschichten,
in denen nach ihrem wert gefragt wird
und ihrem gewicht [...]. (HADERLAP 2016: 29)

Ein Bezug auf den Minderheitenstatus der hier betitelten „träumende[n] Sprache“ findet sich wiederum in einer entsprechenden Wortwahl im Adjektiv „klein“, das attributiv die Sprache als in Anzahl und damit auch Gewicht als minder (-wertig) klassifiziert. Damit ist ein Zusammenhang angesprochen, den WINTERSTEINER (2006b) in Bezug auf Literaturen der Minderheiten dezidiert herausstreicht: „Die geringe Zahl, scheinbar bloß eine objektive Feststellung, wird unter der Hand zum Argument [...] der geringeren Rechte“ (2006b: 154). Der Machtdiskurs verdeutlicht sich demzufolge bereits in diesem einen Wort. Die Autorin lässt im Weiteren die Sprache in einer Personifikation träumen, vom Überwinden von Grenzen, „die nicht ihre eigenen sind“. Darin verdeutlichen sich bereits wesentliche Aspekte der Transkulturalität, da nicht nur Grenzüberschreitungen auf inhaltlicher Ebene thematisiert werden, sondern gleichzeitig auch die Frage nach Fremd und Eigen in den Fokus rückt. Die Formulierung „Grenzen, die nicht ihre eigenen sind“ (HADERLAP 2016: 29) erinnert hier nicht zuletzt an die Tatsache, dass Fremdheit und damit verbundene Grenzen im Kontext zugeschrieben werden, nicht aber der fremden Person oder fremden Sprache als immer da gewesenes Merkmal anhaften. Die personifizierte Sprache sieht sich hier einmal mehr mit jenen hierarchischen sprachlichen Machtverhältnissen konfrontiert, die sich als wiederkehrender Gedanke leitmotivisch durch den gesamten Gedichtband zu ziehen scheinen. Die Hierarchie, die sich der kleinen Sprache in den Weg zu stellen scheint, verdeutlicht sich in der Frage nach dem Wert und Gewicht ihrer selbst. In diesem wertenden Gegenüber entsteht für die personifizierte Sprache die Not oder die Chance im Traum zu entfliehen: „erst wenn sie träumt, schwingt sie sich auf, federnd und leicht“ (HADERLAP 2016: 29). In der sprachlichen Darstellung wird eine Leichtigkeit evoziert, die sich für die Sprache erst im erträumten Land verwirklicht. Dieses erträumte Land motiviert in der transkulturellen Perspektive gleichzeitig die Frage nach der Bedeutung des Raumes in diesem und anderen Gedichten in „langer transit“ (2016). An dieser Stelle sei einmal mehr auf eine Aussage der Autorin selbst verwiesen, die aus einem Auszug aus einem Interview mit dem Deutschlandfunk stammt:

Die Orte, die ich in meinen Gedichten beschreibe, sind [...] auch Wunschorte oder imaginierte Orte [...] man erkennt sie nicht, wenn man hinkommt, es gibt keine Orientierungshilfen, aber es sind kulturelle, innere geistige Orte, auch politische Orte, die immer wieder auftauchen. (<http://www.deutschlandfunk.de/langer-transit> 31.03.2018)

Im Gedicht „träumende sprache“ scheint ein solcher Wunschort im erträumten Land Gestalt anzunehmen, in dem ein Überwinden der zugeschriebenen Grenzen möglich wird. Dies motiviert nicht zuletzt die postkoloniale Perspektive, die einen solchen Ort als dritten Raum bezeichnet. Damit verbundene Fragen des Dazwischen und ihre Untersuchung in ausgewählten Gedichten finden sich im folgenden Kapitel 5.2.3.

Die Verortung der Sprache als Heimatort oder Zuhause setzt sich im titelgebenden Gedicht „transit“ fort: „ein roh gezimmerter rahmen aus rauch ist das haus, das du einmal bewohntest“ (HADERLAP 2016: 34). Wieder wurde hier der zeitliche Rahmen der Vergangenheit gewählt, der das Heimatgefühl mit jener Sprache aus der Gegenwart auslöscht. „transit“ ist zudem ein weiteres Gedicht, das den zuvor bereits angedeuteten Sprachwechsel thematisiert, wie folgender Auszug zeigt:

am ufer des neulands wirst du deine
muttersprache ablegen. wolken, die über
dir ziehen, werden echos von worten sein,
die du einmal gesprochen hast, doch
jetzt verschweigst [...]. (HADERLAP 2016: 34)

In der direkten Ansprache mithilfe des Personalpronomens du wird die Ankunft im neuen, fremden Land in die Zukunft erzählt und darin mit dem Ablegen der Muttersprache als Bruch mit der Vergangenheit vermittelt. Dieser Bruch zeigt sich wiederum im Verschweigen der Worte, die sich in „echos“ in den „wolken“ zudem als schwer greifbar darstellen und mit dem Gefühl des Zuhause-Seins in der Sprache nicht zu fassen sind: „es schwebt über dir, kaum fasslich, unwägbare wie du“ (HADERLAP 2016: 34). Ein Bruch zur Sprache findet sich auch im Titel des Gedichts „als mir die sprache abhanden kam“ (HADERLAP 2016: 69), das damit abermals den Sprachwechsel in den Mittelpunkt stellt: „vielleicht trank ich gerade kaffee oder schlug eine zeitung auf [...], als sie mich verließ“ (HADERLAP 2016: 69). Das lyrische Ich sieht sich hier mit Verlassen-Werden konfrontiert, was abermals in der Vergangenheit verortet und mit der Wahl der Verben verdeutlicht wird:

auf den straßenschildern erloschen
namen zu buchstabenasche.
über den häusern fuhr ein worttänker davon, massig, lautlos.
meine zunge zuckte geschwollen
im trockenen mund. (HADERLAP 2016: 69)

Am Ende des Gedichts evoziert das lyrische Ich überdies die Thematik der Heimatlosigkeit, das durch den Verlust der Sprache eine Lücke hinterlässt: „wo ich war, klafft eine lücke. wo ich bin, treibt mein schatten ins kraut“ (HADERLAP 2016: 69). Ein weiteres Gedicht mit dem

Titel „gedächtnis, vergissmeinnicht, monument“ (HADERLAP 2016: 75) führt die Thematisierung des Sprachwechsels nicht nur fort, sondern soll an dieser Stelle die Diskussion rund um literarische Mehrsprachigkeit aufgrund seiner Besonderheit schließen. Das lyrische Ich sucht im Gedicht „nach worten, die abgelegt worden sind wie ausrangierte geräte“, „les[t] sie auf, wie man dürre zweige [...] aufhebt und sie am wegrand häuft“ (HADERLAP 2016: 75). Das Besondere oder didaktisch Reizvolle an diesem Gedicht ist neben dieser Thematisierung des Sprachwechsels aber vor allem seine Mehrsprachigkeit:

in meiner stimme
kristallisiert die erste sprache und
memoriert die chiffren der erinnerung:
spomin, spominčica, spomenik.
gedächtnis, vergissmeinnicht, monument. (HADERLAP 2016: 75)

In der eigenen Stimme sieht sich das lyrische Ich mit Erinnerungen konfrontiert, die „die erste sprache“ zurückbringt: „spomin, spominčica, spomenik“ (HADERLAP 2016: 75). Durch die Hereinnahme der slowenischen Sprache schafft die Autorin hier also einen direkten Zusammenhang zur Mehrsprachigkeit, worin dieses Gedicht im Besonderen zu einer Kultur der Mehrsprachigkeit beitragen und als Sprachmischung besprochen werden könnte. Sprache entpuppt sich auch hier als das zentrale Thema und motiviert in den „chiffren der erinnerung“ (HADERLAP 2016: 75) wieder den Schritt den Blick zurück zur Autorin zu lenken, die über das Schreiben über die Sprache sagt: „Schreibe ich über meine Sprache, glaube ich eine geologische Karte aufschlagen zu müssen, deren Schichten meine unterschiedlichen Sprach- und Lebensabschnitte erkennbar machen“ (HADERLAP 2011: 9). Das Schreiben über die Sprache wirkt in „langer transit“ (2016) demzufolge weniger orientiert an lyrischen Aspekten, wie Versmaß, Reimschema oder Silbenzahl, vielmehr scheint es als Ausdruck für Erinnerung für genau diese Sprach- und Lebensabschnitte zu stehen. Daher erscheinen in den Gedichten des titelgebenden Kapitels „langer transit“ (2016) das lyrische Ich und das Autorinnen-Ich ungemein nah aneinander zu agieren. Darin lassen sich auch Zusammenhänge transkulturellen Lernens erkennen, da sich literarische Mehrsprachigkeit in den analysierten Gedichten in engen Bezug zur Autorin und ihren Gründen für bestimmte Sprachverwendungen darstellt. Die literaturbetrieblichen Zusammenhänge mit Blick auf die Position als zweisprachige Autorin rücken so wieder im Rahmen des Sprachenkonflikts, wie er als solches auch im Literaturunterricht diskutiert werden könnte, in den Mittelpunkt. Darin können sich im transkulturellen Literaturunterricht Fragen nach Heimat und Zugehörigkeit anhand von Sprache eröffnen, die ein Nachdenken über die eigene Position und Rolle motivieren könnten. Eine Beschäftigung mit der österreichischen Geschichte rund um Anpassung

und Assimilationsforderungen an die slowenische Minderheit in Kärnten, begünstigt nicht zuletzt historisches Bewusstsein, das es als wesentlichen Teil von globalem Lernen auch im Zuge des transkulturellen Literaturunterrichts zu fördern gilt.

5.2.3 Dazwischen im Fluss

Bereits der Titel des Lyrikbandes „langer transit“ (2016) verdeutlicht auf semantischer Ebene eine Bewegung im Unterwegs-Sein, die lange andauert oder gar ein Ankommen unmöglich zu machen scheint. Auf Basis der Leitfragen zu einem Dazwischen gilt es zu untersuchen, ob und mithilfe welcher Mittel MAJA HADERLAP dieses Ankommen und Unterwegs-Sein thematisiert und so beispielsweise Fragen nach einer (Identitäts-) Suche oder dem Verhältnis von Fremd und Eigen motivieren kann. Hierin sollen verschiedene Perspektiven vereint werden, die nach BLÖDORN (2006) in einem Blick auf transkulturelle Gegenwartslyrik ein geistiges Unterwegs-Sein unterschiedlich herausstreichen lassen: „[E]twa als Identitätssuche und individuelle Standortbestimmung zwischen ‚Herkunft‘ und ‚Ankunft‘ eines räumlichen, zeitlichen und kulturellen ‚Dazwischen‘“ (BLÖDORN 2006: 135), im Zeichen des Verhältnisses von Fremdem und Eigenem, oder aber als Möglichkeit des dritten Raumes, in dem Identitäten stetig neu verhandelt werden können, „jenseits oppositioneller, einander ausschließender Kulturen“ (BLÖDORN 2006: 135).

Das Gedicht „übersetzen“ (HADERLAP 2016: 30) verdeutlicht bereits in seiner Überschrift eine Position zwischen Sprachen, zwischen denen Übersetzung nötig wird:

liegt zwischen allen sprachen eine zone
dunkelheit, ein schwarzer fluss, der wörter
und geschichten aufnimmt und verwandelt?
hier müssen sich die sätze ausziehen,
[...], schwimmen lernen,
das gedächtnis nicht verlieren [...]. (HADERLAP 2016: 30)

Der Ort im Dazwischen liest sich in der Fragestellung als „zone der dunkelheit“ und „schwarzer fluss“ (HADERLAP 2016: 30) weniger als positive Denkfigur, wie sie beispielsweise im postkolonialen Diskurs im dritten Raum hervorgehoben wird. Vielmehr erscheint das Dazwischen einmal mehr als prekäre Situation, in der die personifizierte Sprache sich gedrängt sieht ihr „gedächtnis nicht [zu] verlieren“ und „schwimmen [zu] lernen“ (HADERLAP 2016: 30), um den Übergang bewerkstelligen zu können: „kann denn jedes wort den übergang riskieren, glauben, es sei unverwundbar [...]?“ (HADERLAP 2016: 30) Der nähere Blick auf die sprachlich, formale Ebene unterstreicht diese eher negative oder risikoreiche Bewegung im Zwischenbereich. Darin zeigt sich nämlich, dass fast das gesamte Gedicht aus

Fragestellungen besteht, die das Unsichere, das Prekäre im Dazwischen, im Übergang von einer Sprache in die andere, hervorheben. Die Wassermetaphorik im Bild des Flusses spinnt sich im nächsten Gedicht „ljubljanica gedächtnisfluss“ weiter:

über den trägen fluss gebeugt,
[...] zur sohle blickend, suchst du
nach deinem slowenischen gesicht,
nach der einzig wahren geschichte. (HADERLAP 2016: 31)

In den Mittelpunkt rückt hier die Suche nach „der einzig wahren geschichte“ (HADERLAP 2016: 31), die aufs Engste mit der slowenischen Sprache verbunden scheint. Diese enge Verbundenheit wird zudem im slowenischen Wort ljubljana verdeutlicht, das für den Namen eines Flusses in Slowenien steht und in seiner Fremdsprachlichkeit eine weitere Begegnung mit dem Fremden im Lektüreprozess ermöglicht. Dieser Fluss, der im vorigen Gedicht als die Zone des Dazwischen auftritt, erhält hier die motivische Bedeutung eines Spiegels, in dem das angesprochene Du nach eben dieser Geschichte und der damit verbundenen eigenen Identität sucht. Im eigenen Spiegelbild findet sich zu Ende des Gedichts eine Begegnung mit dem Fremden im Anderen: „auf der suche nach dir, erblickst du das andere, verzerrt und verschwommen [...]“ (HADERLAP 2016: 31). Darin entwickelt sich erneut jene didaktische Möglichkeit, die ein Nachdenken über das Verhältnis von Fremdem und Eigenem motivieren kann und in der Identitätssuche erneut den prozessualen Charakter von Identitäten hervorhebt. Der Zwischenraum lässt sich weniger als positive, transkulturelle Denkfigur beschreiben, da er insbesondere in seinem prekären Charakter als ungewisser Ort vermittelt wird, der eine Übersetzung durchaus risikoreich machen kann beziehungsweise die Begegnung mit dem Anderen in einer Verzerrung hervorhebt.

Es bleibt sich noch die Frage zu stellen, ob das Unterwegs-Sein, welches der Titel vorausschickt, in einer Unmöglichkeit des Ankommens auch in anderen Gedichten des Lyrikbandes tradiert wird. In diesem Zusammenhang sei das Gedicht „die flucht meines großvaters aus dem schwarzen meer“ (HADERLAP 2016: 33) herausgegriffen. Im Gedicht wird eine Fluchtgeschichte thematisiert, in der wieder ein Du befragt wird: „nahm eine strömung dich auf oder folgtest du deinen gedanken, die in richtung alpen flohen, nach hause? [...] kamst du je an?“ (HADERLAP 2016: 33). Im gesamten Gedicht wird die Möglichkeit des Ankommens nach der Flucht in Frage gestellt, wie es für Literaturen über Flucht und Fremdsein als charakteristisches Merkmal herausgestrichen werden kann. Die Frage, ob das Du je angekommen ist, wird im Gedicht zum leitmotivischen Gedanken, der gleichzeitig das Übertreten der Grenzen über den Zwischenraum mit sich bringt:

stiegst du noch
um oder tratest an land, nicht über die schwelle
des eigenen hauses, diesmal als hauch deiner selbst
oder als scheues tier? wo gingst du auf grund,
welche grenze wies dich zurück oder waren
es ihre befohlenen toten,
die [...] harreten im langen transit?
kamst du je an [...]? (HADERLAP 2016: 33)

In der Problematisierung der Grenzüberschreitung, die manche „befohlenen toten“ im „langen transit“ verharren ließ (HADERLAP 2016: 33), evoziert die Autorin wieder auf inhaltlicher Ebene Potenzial für einen transkulturellen Literaturunterricht, der Grenzen und die Bedeutung von Grenzüberschreitungen thematisieren will und kann. Dabei können Fragen des Aufbruchs und des Ankommens, die im Text und an den Text gestellt werden, jene Prozesse von Flucht, Migration und Globalisierung greifbar machen, die Lerner*innen eine Alteritätserfahrung ermöglichen und damit idealerweise Selbstreflexion anstiften oder begünstigen. Das ständige Fragen in den beiden zuletzt untersuchten Gedichten streicht nicht zuletzt eine Identitätssuche heraus, aus der wiederum Möglichkeiten transkulturellen Lernens geschöpft werden können, da sie Lerner*innen vor die Herausforderung stellt, mit instabilen Identitätskonzepten in der Literatur umgehen zu können und sie für ihre eigene Identitätsbildung nutzbar zu machen. Wie oder ob sich eine gesteigerte Selbstreflexion im Zuge des Fremdverstehens mit Gedichten aus „langer transit“ (2016) gestalten kann, diskutiert folgendes Kapitel.

5.2.4 Lyrisches Fremd(es)verstehen im Netz der Verknüpfung

Fremdverstehen wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit als der Angelpunkt in der Literaturdidaktik herausgestrichen, der den Zusammenhang zum zentralen Thema des Fremdseins erschließt und dabei auf verschiedenen Ebenen ablaufen kann. An dieser Stelle offenbart sich mit Blick auf die Gattung von HADERLAPS (2016) Werk eine gewisse Problematik: „So ist die Dimension des dargestellten Fremdverstehens auf der Ebene der Figuren primär für Genres wie Romane [...], Dramen und Filme relevant, die eine Geschichte erzählen oder darstellen“ (NÜNNING 2000: 93). Eine derartige Relevanz der innertextlichen Ebene des Fremdverstehens ist für lyrische Werke demzufolge nicht oder nur minder gegeben (vgl. NÜNNING 2000: 93). Folgt man NÜNNING (2000), so hat dies jedoch nicht zur Folge, dass lyrische Texte für eine Unmöglichkeit einer Förderung des Fremdverstehens stehen, wobei er dies lediglich für Gedichte für jüngere Lernende in der Sekundarstufe I begründet (vgl. 2000: 93). Worin liegt also die Bedeutung für Fremdverstehen in der Beschäftigung mit Gedichten für ältere Lernende, wie „langer transit“ (2016) sie bietet?

PETRA ANDERS (2013) sieht die Bedeutung lyrischer Texte im Deutschunterricht vor allem in der Identitätsorientierung, die an dieser Stelle auch die Relevanz für Möglichkeiten des Fremdverstehens herausstreichen soll. Durch die Konfrontation mit der Andersartigkeit der in den Gedichten dargestellten oder literarisch inszenierten Erfahrungswelt werden bei Schüler*innen Fragen zur eigenen Identität angestiftet (vgl. ANDERS 2013: 160). Dies wiederum kann jene Selbstreflexion fördern, die im Rahmen des Fremdverstehens in der transkulturellen Literaturdidaktik so großgeschrieben wird. Mehr als in der Arbeit mit narrativen Texten geht es in diesem Zusammenhang also um die Ebene des lebensweltlichen Fremdverstehens, das in der transkulturellen Literaturdidaktik in einem offenen Umgang mit dem Fremden fußt. Die Begegnung mit Fremdem im Lektüreprozess soll dabei vor allem in Bezug zum Eigenen gesetzt werden, den eigenen Denkraum erweitern oder verändern und außerdem zur Reflexion von kulturellen Konflikten anleiten. Hierin bleibt sich nicht zuletzt die Frage zu stellen, in welcher Art „langer transit“ (2016) derartige Begegnungen mit dem Fremden ermöglicht. Am präsentesten erscheint das Fremde im sprachlichen Sinne, das die Sprache als Fremdheitsmarkierung oder vielmehr als Identitätszuschreibung heraushebt. So sagt HADERLAP (2011) über die Sprache:

Ich glaube [...], daß Sprache nicht nur Heimat bedeutet, daß sie auch Fremde sein kann, die die Möglichkeit des Verstummens bereithält. Sprache ist ein Raum der Simulation, ein Labor, das einlädt zum Spiel, das Heimat und Fremde aufheben kann. (HADERLAP 2011: 12)

In der eigentlichen Begegnung mit dem Fremden durch die Lektüre der einzelnen Gedichte in „langer transit“ (2016) generiert sich demnach jene Bedeutung, die dem Fremdverstehen im Sinne des Fremdes Verstehen eingeschrieben steht. Dies meint, dass die Fremdheit reflektiert und damit ein positiver Umgang mit Verschiedenheit ermöglicht werden soll. Nach POLLEDRI (2017) generiert sich durch die Artikulation des Fremdseins anhand der Sprache wesentliches Potenzial in HADERLAPS literarischem Schaffen. Auch mit dem Fokus auf „langer transit“ (2016) kann dies für den didaktischen Wert im Sinne der Transkulturalität sprechen: „Haderlap konnte sich dank ihrer prekären Verortung zwischen den Sprachen und den Kulturen [...], in der Kunst der Verknüpfung üben“ (POLLEDRI 2017: 117). Das Netz, das sie in der Verflechtung zwischen germanischer, romanischer und slawischer Sprachen und Kulturen in ihrer Literatur geknüpft hat (vgl. POLLEDRI 2017: 117), verwirklicht sich unter anderem in den Gedichten in „langer transit“ (2016). Ihr Schreiben kann demnach als „hybrider Akt“ beschrieben werden, in dem die Dichterin Grenzen politischer, ideologischer, sprachlicher und nicht zuletzt formaler Natur „zu überwinden sucht“ (VANSANT 2014: 101). In der Betonung der Verflechtung lassen sich die Gedichte daher guten Gewissens in einen transkulturellen Kanon für den Literaturunterricht einfügen. Didaktisch wertvoll werden sie

88

vor allem durch die leitmotivische Problematisierung des Sprachenkonflikts, der auf inhaltlicher, sprachlicher, (literatur-) ästhetischer und nicht zuletzt auch auf einer außertextlichen Ebene Bedeutung gewinnt.

5.3 Elfriede Jelinek – Die Schutzbefohlenen (2014 – 2016)

ELFRIEDE JELINEKS Theatertext „Die Schutzbefohlenen“ (2015) ist ob seiner Entstehungs- und Publikationszusammenhänge bereits für einen transkulturellen Literaturunterricht interessant. Die Autorin nutzt realpolitische Ereignisse aus dem Jahr 2013, um daraus ein sprachliches Kunstwerk zu schaffen, das neben seiner politischen Aktualität und Relevanz vor allem auch durch eine besondere Ästhetik Bedeutung gewinnt. Der Theatertext „Die Schutzbefohlenen“, der 2013 erstmals auf ihrer Homepage online erscheint, basiert auf den Flüchtlingsprotesten in der Wiener Votivkirche¹³, die durch intensive Berichterstattungen landesweit bekannt wurden. Zusätzlich galten auch die dramatischen Ereignisse vor der Insel Lampedusa in den Jahren 2012 und 2013 als Vorlage für die Autorin (vgl. WICKE 2016: 43). Dieser Haupttext wird im Laufe der Jahre 2013 – 2016 von der Autorin geändert und durch andere Texte erweitert. Bis Anfang des Jahres 2018 waren auf ihrer Homepage neben dem Ursprungstext „Die Schutzbefohlenen“, ein „Appendix“, eine „Coda“, ein „Epilog auf dem Boden“ sowie ein weiterer Zusatztext mit dem Titel „Philemon und Baucis“ frei verfügbar. Zum Zeitpunkt des Druckens dieser Diplomarbeit waren alle diese Texte vom Konvolut der Homepage gelöscht, weshalb sich sämtliche Zitate auf den letzten Zugriff im Jänner 2018 beziehen¹⁴. Zum Zwecke einer fokussierten Analyse soll der Haupttext „Die Schutzbefohlenen“ (2015) für die Diskussion um seine didaktischen Möglichkeiten im Fokus stehen, während auf die Zusatztexte wie Coda oder Appendix immer nur kurz verwiesen werden soll.

¹³ Im Winter 2012 besetzten einige Dutzend Flüchtlinge, die zuvor aus dem Aufnahmelager in Traiskirchen kamen, den Sigmund-Freud-Park und die Votivkirche in Wien, um dort für ein gerechtes Aufnahmeverfahren und bessere Bedingungen in Aufnahmelagern zu protestieren (vgl. PELKA 2016: 149).

¹⁴ Zum Zwecke einer besseren Lesbarkeit werden die Zitate jeweils mit dem Namen der Autorin und dem Jahr der letzten Erweiterung/Änderung des Textes ausgewiesen: JELINEK (2015) Der letzte Zugriff auf den Text wird wie folgt datiert und gilt für sämtliche Zitate: <http://www.elfriedejelinek.com/theatertexte/DieSchutzbefohlenen> letzter Zugriff: 5.1.2018

5.3.1 Politische Aktualität und Ästhetik

Klar herausgestrichen werden kann bereits mit diesem eröffnenden Blick auf die realpolitischen Vorlagen, „dass das Werk von Elfriede Jelinek von politisch-gesellschaftlicher Aktualität geprägt ist“ (LÜCKE 2017: 11). Ihre Aktualität bezieht sich dabei nicht bloß auf das „rein-tagespolitische“ (LÜCKE 2017: 12) Geschehen, sondern wird durch intertextuelle Verzweigungen zu anderen, teilweise antiken literatur- und kulturgeschichtlichen Stoffen auch in historisch weiter entfernte Gebiete verortet: „Sie collagiert [die aktuellen Ereignisse] mit intertextuellen Bezügen, etwa zu Aischylos’ Drama Die Schutzflehenden (5.Jhd.v.Chr.), Hyperions Schicksalslied (1799) von Friedrich Hölderlin sowie der Broschüre Zusammenleben in Österreich (2013)“ (WICKE 2016: 43). Insbesondere durch den Bezug auf das antike Drama „Die Schutzflehenden“, das ebenso eine Fluchtgeschichte erzählt, schafft es der Text, Flucht als jenes Phänomen darzustellen, das keineswegs ein neues, vielmehr aber eine „Konstante in der Menschheitsgeschichte“ und so ein anthropologisches Grundthema ist (WROBEL 2016: 4). Mit dem zeitlosen Thema der Flucht geht eine ebensolche Bedeutung für das Fremdsein einher: „Das Fremdsein im ungastlichen Land ist das Thema der Tragödie von Aischylos – ein Schicksal, das die Asylsuchenden im reichen Europa des 21. Jahrhunderts ebenso trifft“ (LÜCKE 2017: 228). Darin erschafft JELINEK eine eigene Aktualität, in der sie ebensolche historischen Ereignisse mit heutigen verknüpft und „mit den Sprachereignissen der vielen Stimmen, die sie erzählen und / oder kommentieren [verschränkt]“ (LÜCKE 2017: 12). In dieser Verschränkung ließe sich im transkulturellen Literaturunterricht „ein Bewusstsein für die Polyphonie des Textes“ (WICKE 2016: 46) fördern. Eine Vielstimmigkeit des Textes könnte herausgearbeitet werden, die das Werk ob seiner Kategorisierung als rein deutschsprachige, österreichische Literatur vielmehr als Mischung, als Literatur in Bewegung dekonstruieren lässt.

Durch die Bezüge zu realpolitischen Vorgängen im Österreich des 21. Jahrhunderts lässt sich der Text neben der historischen Perspektive gleichwohl auch als zeitgemäßer Text einordnen. Schon in dieser Aktualität zu Tages- und Politikgeschehen scheint „Die Schutzbefohlenen“ (2015) Zielsetzungen des transkulturellen Unterrichts zu erfüllen, die ihre politische Akzentuierung in den Fokus stellen. Der Lektüreprozess und die Hereinnahme des Textes in einen transkulturellen Literaturunterricht, kann hierin bereits zur Konkretisierung des Weltgeschehens beitragen (vgl. WROBEL 2016: 9), indem der Text auf historische wie aktuelle Konflikte aufmerksam macht. Damit kann die transkulturelle Zielsetzung im Rahmen

des globalen Lernens gefördert werden, die so auch JELINEKS (2015) Text als Quelle für ein historisches Verständnis der Menschheit nutzen kann. Auf die aktuellen Ereignisse beziehungsweise Verhältnisse wird auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene nicht bloß aufmerksam gemacht:

Mit [...] Die Schutzbefohlenen mischt sich [...] Elfriede Jelinek in die aktuelle europäische Flüchtlings- und Asylpolitik ein, das Stück klagt humanitäre Verbrechen gegen die Würde des Menschen sowie fremdenfeindliches Verhalten an. (WICKE 2017: 179)

Diese Anklage wird bereits im Titel deutlich, der seiner antiken Vorlage zufolge die Schutzfliehenden zu Schutzbefohlenen macht, worin WICKE (2016) eine Positionierung für die Menschenrechte und -würde der Flüchtlinge sieht (vgl. WICKE 2016: 45). Auch PELKA (2016) bestätigt diese Bedeutung im geänderten Titel, sodass den Schutzbefohlenen der Schutz ihrer Rechte nicht gewährt wird und sie sich stattdessen mit unmenschlicher Behandlung konfrontiert sehen (vgl. PELKA 2016: 156). Die Kläger sind im Text ein anonymes Chor, eine Masse aus Flüchtlingen, aus dem im Text an verschiedenen Stellen einzelne Stimmen heraustreten, um auf ihr persönliches Erleben hinzuweisen (vgl. PELKA 2016: 179). Der politische Gehalt des Textes wird zudem durch den intertextuellen Verweis auf eine Broschüre des Staatssekretariats für Integration¹⁵, die zur Zeit der Flüchtlingskrise mit einem Vorwort des jetzigen Bundeskanzlers Sebastian Kurz erscheint, verstärkt. Mit dieser Thematisierung kann er im Literaturunterricht einen spezifischen Aufruf zu einer Auseinandersetzung mit österreichischer Politik schaffen. Damit ist außerdem ein Kontext angesprochen, der sich in der direkten Lebenswelt von österreichischen Jugendlichen befindet. Im Text findet sich beispielsweise folgender Verweis auf besagte Broschüre:

und jetzt müssen wir dieser Broschüre folgen, die in mehreren Sprachen existiert, während wir nicht mal ein einziges Mal existieren dürfen, jetzt müssen wir diese Broschüre einmal durchlesen und dann noch einmal und noch einmal [...] Kurz und klar ist die Broschüre, und sie ist nicht auf die bloßen Zeitverhältnisse eingeschränkt, sie ist schrankenlos, sie gilt für alle, daher Ihre Überlegenheit über uns. (JELINEK 2015)

Der Text schafft hiermit nicht nur einen klaren Bezug zur Broschüre, sondern tut dies im Weiteren in einer Art und Weise, welche die darin verhandelten Werte für ein Zusammenleben in Österreich in Frage zu stellen scheint:

Wir sind zu harmonischem Miteinander bereit, gern bereit [...] auf einem gemeinsamen Fundament zu stehen [...] es ist ein Fundament der Werte, die man Gleichwertigkeit nennt, ja, so faßt man die Werte zusammen, wozu soll ich überhaupt aufstehen, wenn alle gleich wert sind? (JELINEK 2015)

¹⁵ Die Broschüre *Zusammenleben in Österreich* ist weiterhin online verfügbar unter <http://www.staatsbuerger-schaft.gv.at/index.php?id=27> (letzter Zugriff: 26.3.2018). Sie enthält Informationen zu Werten in Österreich und bewegt sich im Kontext von Asyl, Integration und Staatsbürgerschaft.

Die in der Broschüre als Grundlage festgelegte Menschenwürde erfährt in einer Personifikation ähnliches In-Frage-Stellen, das WICKE (2016) gar mit einer witzelnden Bloßstellung der Werte als politische Floskeln ohne Inhalt gleichstellt (vgl. 2016: 45):

Achtung, die Menschenwürde! Achtung, die Menschenwürde kommt jetzt auch da, da kommt sie!, machen Sie ein Foto, schnell, bevor sie wieder weg ist! Die Würde, achtung, die sollen Sie achten, die Würde, Achten Sie auf die Würde, sonst versäumen Sie sie, halten Sie ihr Gerät bereit, die Würde, ja, die hier, gleich ein Foto machen! (JELINEK 2015)

Mithilfe dieser Zusammenhänge kann dieser Text einen ästhetischen Beitrag dazu leisten, Schüler*innen zu helfen ihre eigene Position im Machtspiel von Politik und Gesellschaft zu reflektieren und damit auf längerer Sicht zu kritischen Weltenbürger*innen zu werden (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 138). Dazu gehört nicht zuletzt die Reflexion eigener Wertvorstellungen, die gerade durch eine Thematisierung, wie JELINEK (2015) sie in ironischer, kritisch anmutender Weise präsentiert (vgl. LÜCKE 2017: 233), herausgefordert werden kann. Darin ist bereits wesentliche Bedeutung für das Fremdverstehen angedeutet, das im Kapitel 5.3.4 näher diskutiert wird. Durch eine genauere Wahrnehmung der textuellen Merkmale kann überdies eine Motivation der Solidarität mit jenen Menschen begünstigt werden, die keine Stimme in der Gesellschaft haben, deren Anhörung keiner will oder erlaubt, wie es folgende Auszüge aus dem Text skizzieren:

Den Herrn in diesem Land [...] würden wir, wies Fremdlingen ziemt, verständig unsere blutschuldlose Flucht erzählen, bereitwillig jedem erzählen [...] wir erzählen es allen, die es hören wollen, aber es will ja keiner [...] In unserer Stimme wird nichts Freches sein, nichts Falsches, wir werden ruhig und freundlich und [...] verständig sein, aber verstehen werden Sie uns nicht, wie auch, wenn Sie es gar nicht hören wollen? (JELINEK 2015)

flüchtig, fremd, bedürftig, so jemand darf hier nicht sprechen, so jemand darf hier nicht sein. (JELINEK 2015)

In der Motivation zur Solidarität lassen sich zudem Chancen für globales Lernen im Sinne seiner friedenskulturellen Komponente herausstreichen, in der eine Kultur des Friedens gefördert werden will. Damit ist genau jene „transnationale Solidarität der Schwachen, Marginalisierten und Unterdrückten“ (WINTERSTEINER 2006b: 103) angesprochen, die JELINEKS (2015) Text durch diese textuellen Merkmale fördern kann. Ein näherer Blick auf die sprachliche Ausgestaltung eines kollektiven Flüchtlings-Wir motiviert im nächsten Schritt die Frage, inwiefern die politische Aktualität mit der Ästhetik eines Textes in Verbindung steht, obgleich doch damit der Fiktionalitätscharakter von Literatur in Frage gestellt scheint. Dieser sei aber auch in der transkulturellen Literaturdidaktik unantastbar. Dennoch kann gerade der transkulturelle Literaturunterricht mit dem immerwährenden gesellschaftspolitischen Bezug von Literatur nicht von seiner Aufgabe zu politischer Bildung beizutragen absehen

(vgl. WINTERSTEINER 2006b: 95). Damit liegt in der Hereinnahme von „Die Schutzbefohlenen“ (2015) in den Literaturunterricht wesentliches Potenzial, da die ästhetische Wahrnehmung in Verbindung zur Untersuchung der politischen Relevanz des Textes helfen kann, Literatur in genau diesem gesellschaftspolitischen Kontext zu sehen und zu verstehen. JULIA PRAGER (2016), die sich mit Aspekten von Exophonie¹⁶ in „Die Schutzbefohlenen“ (2015) beschäftigt, beschreibt den Text gar als „künstlerische Intervention“, die das Politische einbeziehungsweise zurückfordert (vgl. PRAGER 2016:1). Obgleich für PRAGER (2016) weniger die didaktischen Möglichkeiten des Textes im Vordergrund stehen, lässt sich diese Beschreibung des Textes dafür anwenden, da sie die politische Akzentuierung einmal mehr herausstreicht. In der Ästhetik des Textes, die darin vor allem die sprachliche Gestaltung meint, lässt sich folglich ein politisches Moment erkennen, das auf Praktiken bestimmter Zuschreibungen aufmerksam macht:

Dabei expliziert das chorische Sprechen in seiner Realisierung als anonymes Sprechen die dominierende Bezeichnungspraktik einer verallgemeinernden Rede über eine anonyme Masse von Flüchtlingen. Die Tragödie einer solchen Depersonalisierung kulminiert i[m] metaphorischen und [...] buchstäblichen Gebrauch des Begriffs der Masse. (PRAGER 2016: 3)

Die Flüchtlingsmasse erfährt im Text nicht nur die Betonung einer sehr großen Anzahl an Flüchtlingen – „eine Masse kriegen wir schon noch hin, wenn noch mehr kommen, Hunderttausende kommen, die sind ja alle schon da“, „Menschenzüge“ (JELINEK 2015) – sondern insbesondere auch eine Entsprechung gewisser Bezeichnungen, die sich den Weg in den politischen Sprachgebrauch gebahnt haben: „da müssen wir Menschenfluten verhindert werden“, „eine andere Flut, zu der wir dann selbst wurden“, „bitte treten Sie zurück, bitte zurücktreten, hier kommt der Strom, bitte treten Sie von der Kante zurück“ (JELINEK 2015). WINTERSTEINER, der erst 2017 ein „kritisches Wörterbuch der so genannten Flüchtlingskrise“ in der Fachdidaktik Zeitschrift *ide* veröffentlicht, greift diesen Zusammenhang im Eintrag zum Wortfeld Flut auf:

Ein Wortfeld, das schon seit Längerem aus der Geographie in den politischen Sprachgebrauch gewandert ist [...] Flüchtlingsstrom, Flüchtlingsschwemme – alles Ausdrücke, die Flüchtende und AsylwerberInnen mit bedrohlichen Naturgewalten assoziieren wollen. (WINTERSTEINER 2017: 79)

Die medial vielfach gebrauchte Parole „Das Boot ist voll“ gehört ebenso zu dieser Wassermetaphorik und findet sich nicht nur in medialer Berichterstattung im Kontext von Asyl und

¹⁶ Exophonie kommt ursprünglich aus der Ortsnamenkunde und meint fremdsprachige Ortsnamen. In diesem Zusammenhang meint Exophonie jedoch das Phänomen, wenn Autor*innen in einer anderen Sprache, die nicht ihre Erstsprache ist, schreiben (vgl. LUGHOFFER 2011: 3).

Migration (vgl. WINTERSTEINER 2017: 79), sondern auch im Theatertext von JELINEK: „Das Boot war voll, und dann haben wir mit ihm einen schnellen Abgang gemacht“ (JELINEK 2015). Diese Wassermetaphorik fand seinen sprachlich-medialen Höhepunkt in der medialen Berichterstattung rund um das Jahr 2015, „denn 2015 war das Jahr der sogenannten Flüchtlingskrise“ (LÜCKE 2017: 241). In „Die Schutzbefohlenen“ (2015) wird mit dieser Motivik auf die realpolitischen Ereignisse von 2013 verwiesen, wo mehrere hundert Flüchtlinge vor der Insel Lampedusa ertrunken sind (vgl. WICKE 2017: 182). Die metaphorische Ebene des Textes wird außerdem durch die Motivik des Schwarms angereichert:

Wir haben an heilige Stätte uns gesetzt wie ein Taubenschwarm [...]. (JELINEK 2015)

Vor uns, dem Barbarenschwarm, weichen sie alle zurück. Alle Menschen [...] weichen vor fremder Kleidung und Verhüllung, vor diesem Schwarm Wilder, der wir sind, unwillkürlich zurück. (JELINEK 2015)

Das literaturästhetische Mittel der Metapher des Schwarms hat in der transkulturellen Betrachtung des Textes im Kontext von Fremdsein, Heimat und Migration wesentliche Bedeutung. Diese lässt sich in jenem Kontext vor allem in ihrer negativen Konnotation herausstreichen, in der der Schwarm als Bedrohung, als „Schwarm Wilder“ auftritt, vor dessen vermeintlichen Angriff andere Menschen zurückweichen (vgl. FELBER/ KOVACS 2015: 1). Der Schwarm wird auch in „Die Schutzbefohlenen“ (2015) als eine „unkontrollierbare Formation“ tradiert, die in eine Gemeinschaft eindringt: „Der Schwarm berührt damit zentral die Frage nach Grenzziehung [...], die Innen und Außen, Gemeinschaft und AußenseiterInnen klar voneinander trennen“ (FELBER/ KOVACS 2015: 1). Im Theatertext gilt diese Trennung insbesondere als Grenzziehung zwischen den Fremden, die in einer kulturellen Fremdheit im Zuge einer fremden Sprache und fremdem Aussehen dargestellt werden – „fremd[e] Kleidung und Verhüllung“ (JELINEK 2015) – und den Einheimischen, die sich in ablehnender Haltung zum Fremden verhalten. Damit lässt sich Fremdsein abermals als zentraler Aspekt des Textes herauslesen und eine Begegnung mit dem Fremden innertextlich erkennen. Dieses Fremdsein verdeutlicht sich zudem in der schweren Fass- und Beschreibbarkeit der Metapher des Schwarms, dessen Richtung sowie Ort der Entstehung unsicher ist:

Dadurch haftet dem Schwarm immer bereits das Gefühl des Fremd-Seins an. Als ursprungslose Gemeinschaft ist er heimatlos und bleibt überall ein Eindringling. So ist er prädestiniert, um das Verhältnis von Eigenem und Fremdem, von Zugehörigkeit und Fremdheit zu diskutieren. (FELBER/ KOVACS 2015: 6)

Neben dieser zentralen Tradierung des Fremdseins verdeutlicht die Metapher des Schwarms außerdem die Bedeutung von Grenzüberschreitung, die wiederum als typisches transkulturelles Element herausgegriffen werden kann: „Nicht nur verweist seine Struktur auf lose

Grenzziehungen, sondern er wirkt auch dahingehend grenzauflösend, als er zwischen extremen Polen changiert“ (FELBER/ KOVACS 2015: 3). Die extremen Pole seien hier demzufolge als die Flüchtlingsmasse auf der einen Seite und die österreichische Gesellschaft in und außerhalb der Politik auf der anderen Seite festgemacht. So stehen „den Stellvertretern der Herren in diesem Land und den Stellvertretern der Stellvertreter der Herren in diesem Land“ die „Fremdlinge“ gegenüber, deren (Selbst-) Bezeichnung im Text dieser Zuschreibung immerwährend zu folgen scheint: „Da liegt einer, dort drüben auch, erfüllt vom Namen des ewigen Verhängnisses, fremd zu sein“ / „wies Fremdlingen ziemt“ / „so daß wir Ihnen fremd sind“ (JELINEK 2015). Die Metapher des Schwarms wird außerdem im scheinbar ungeordneten, endlos anmutenden Textfluss (vgl. FELBER/ KOVACS 2015: 9) auch auf formaler Ebene tradiert, was wiederum Auswirkungen auf Fragen des Fremd(es)verstehen hat. In Orientierung an jenen Leitfragen zum Thema Fremd(es)verstehen wird Kapitel 5.3.4 die Gestaltung der Begegnungen mit dem Fremden nochmals detaillierter diskutieren.

5.3.2 Mehrsprachigkeit: Unmöglichkeit und Herausforderung

ELFRIEDE JELINEK ist eine österreichische Autorin, die ohne Migrationshintergrund, ohne persönliche Flucht- oder Migrationsgeschichte den anderen zwei Texten und ihren Autorinnen gegenübersteht. Ihr Text „Die Schutzbefohlenen“ (2015) ist gleichsam österreichische Literatur, die auf Deutsch verfasst und publiziert wurde. Worin also lohnt sich die Untersuchung literarischer Mehrsprachigkeit anhand der Leitfragen, die unter anderem auch nach Gründen der Sprachverwendung fragen?

Literarische Mehrsprachigkeit mit Blick auf die Schriftstellerin und ihre sprachlichen Hintergründe ist in diesem Zusammenhang weniger zielführend. Obgleich JELINEK von PIA JANKE (2017) berechtigterweise als „internationale Autorin“ bezeichnet wird (JANKE 2017: 247) und sich dies mit dem Gewinn des Literatur Nobelpreises 2004 weltweit bestätigt sieht, ist sie keine Autorin, die einen Sprachwechsel durchmachen musste oder in mehreren Sprachen publiziert. Dies tut dem Potenzial, insbesondere für „Die Schutzbefohlenen“ (2015), jedoch keinen Abstrich. Wie JANKE (2017) betont, ist JELINEK eine Autorin, die „sich vor allem in den letzten Jahren immer wieder globaler Themen unserer Zeit an[nimmt]“ (JANKE 2017: 247). Genau in diesen Themen, wie der Theatertext die Flüchtlingskrise als globales Phänomen aufgreift, lassen sich Zusammenhänge und Chancen für einen transkulturellen Literaturunterricht erkennen. Die Leitfragen zum Themenkomplex der literarischen Mehr-

sprachigkeit gehen außerdem auf Thematisierungen von Herausforderungen der Mehrsprachigkeit auf innertextlicher Ebene ein. Darin liegt auch der Wert für JELINEK (2015) Theatertext, weshalb der Blick an dieser Stelle auf das Schreiben an sich gelenkt werden soll. Hierin gilt es sich die Frage zu stellen, inwiefern die sprachliche Gestaltung im Schreiben von ELFRIEDE JELINEK sprachliche Grenzen begreiflich machen und darin Möglichkeiten des transkulturellen Lernens schaffen kann.

„[W]ovon die Flüchtlinge erzählen, ist die Unfähigkeit zu erzählen“ (KYONG-HO 2016: 364). Obgleich diese Aussage verschiedenartig interpretiert werden kann, liegt hierin durchaus auch eine Bedeutung in den sprachlichen Herausforderungen. Die Unfähigkeit des Erzählens entspricht in dem Sinne einer Unfähigkeit des Sprechens, die unter anderem auf die nicht vorhandenen Kenntnisse der neuen, fremden Sprache beruht (vgl. KYONG-HO 2015: 365). Dieses Nicht-Kennen der fremden Sprache erfährt im Text mehrmalige Thematisierung:

Wir rufen flehend in dieser Sprache, die wir nicht kennen und können, die Sie aber beherrschen wie sich selbst. (JELINEK 2015)

Wir können nicht einmal Deutsch, das macht man uns ja zum Vorwurf, zu Recht, danke, daß Sie uns das noch einmal sagen, wir sagen auch alles viel zu oft, und was Neues wissen wir nicht. (JELINEK 2015)

Nichts davon können wir sein, wir sprechen Ihre Sprache nicht, wo ist der Dolmetsch?, wo ist er hin? (JELINEK 2015)

Das Sprechen, das sich auf formaler Ebene durch eine ungeordnete Syntax, durch ständige Wechsel der Sprecherinstanzen, Ellipsen oder Wiederholungen präsentiert, erscheint demzufolge im Licht der Migration als „traumatisierte[s] Sprechen“ (KYONG-HO 2015: 365), das sich selbst zum Gegenstand hat und in einem scheinbar endlosen Textfluss nie anzukommen scheint. Speziell der letzte Auszug thematisiert zudem das Fehlen eines Übersetzers, der die Unmöglichkeit des Sprechens weiter unterstreicht und wie folgt fortgesetzt wird:

wo ist der Dolmetsch?, wo ist er hin?, Sie haben uns einen versprochen, wo ist [...] er denn, wo ist der Mann, der Ihnen sagt, daß wir weder schleppend, zu langsam, noch zu schnell reden sollen? Wer sagt Ihnen das? (JELINEK 2015)

In dieser Verweigerung eines Übersetzers, der die Flüchtlinge aus ihrer Unmöglichkeit des Sprechens helfen könnte, sieht PRAGER (2016) ein motivisches Schweigen, das hierin angeklagt wird: „Denn eine solche Verweigerung des Sprechens, das Abschottung und Leugnung bedeutet, unterbindet eine Öffnung zum Anderen hin“ (PRAGER 2016: 6). Dies deckt sich wiederum mit den Überlegungen von KYONG-HO (2016), worin diese ignorante Haltung der Mehrheitsbevölkerung als weitere Ursache für die Unfähigkeit zu sprechen gesehen werden kann (vgl. 2016: 365). Sprachliche Grenzen begreiflich machen kann der Text dahingehend

in dieser motivischen Darstellung der Unfähigkeit des Sprechens, das somit „ein Nachdenken über die Grenzen der sprachlichen Darstellung bzw. Darstellbarkeit von Fluchttraumata“ (WROBEL 2016: 6) evozieren kann. Folgende Textstelle spricht diese Grenzen im Sinne von Grenzen der Vorstellbarkeit an:

Nun, die ganze Abfolge des Vorstellens können wir hier jetzt nicht durchgehen, Sie könnten es sich sowieso nicht vorstellen, niemand kann es, außer er hat ein Video; die Abfolge des Vorstellens zerbrochen wie meine Familie, wie die Kette meiner Familie, abgerissen, umgebracht. (JELINEK 2015)

Die Unmöglichkeit des Vorstellbaren spiegelt sich hier auch auf formaler Ebene wider, da mit der Vorstellbarkeit auch die Syntax abubrechen scheint: „Die Kette der Familie, die abgerissen ist, entspricht die [sic!] Syntax, die zersprengt wird“ (KYONG-HO 2015: 365). Diese Unordnung bleibt dem gesamten Verlauf des Textes erhalten, sodass die verschiedenen Sprecherinstanzen auch keine hierarchische Ordnung erkennen lassen (FELBER/KOVACS 2015: 12). Dies kann vor allem jüngere Leser*innen vor Herausforderungen stellen. Gemeinsam mit den intertextuellen Bezügen zu antiken, oder philosophischen Stoffen und Schriften¹⁷ ergibt sich daraus eine besondere Herausforderung für den Literaturunterricht, „weil die Lektüre zu voraussetzungsreich zu sein scheint“ (WICKE 2016:45). Sprachliche Herausforderungen werden dahingehend also auch auf der Rezeptionsebene bedeutsam, was nicht dafür sprechen sollte den Theatertext nicht im Literaturunterricht zu bearbeiten. Gegenteilig lässt sich hier wiederum mit WINTERSTEINER (2006) argumentieren, der die Schwierigkeit von Texten im transkulturellen Literaturunterricht nicht immer zwingend erleichtern, sondern vielmehr in ihrer Komplexität produktiv nutzen will (vgl. 2006a: 141). Eine solche produktive Nutzung könnte im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Zugangs ermöglicht werden¹⁸. Indem die Leser*innen mit einem Text konfrontiert werden, der gegen ihre eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten (vgl. FELBER/ KOVACS 2015: 12) spricht, verdeutlicht sich nicht zuletzt eine Hauptaufgabe der transkulturellen Literaturdidaktik, „eine Wahrnehmung des Fremden als Fremdes überhaupt erst zu ermöglichen“ (WINTERSTEINER 2006a: 141). Darin lassen sich bereits wesentliche Aspekte für Fremd(es)verstehen erkennen, welche im Kapitel 5.3.4 näher diskutiert werden. Sprachlich

¹⁷ Bezug nimmt die Autorin beispielsweise auf HEIDEGGER, den sie im Paratext zu *Die Schutzbefohlenen* auch ausweist: „Und eine Prise Heidegger, die muß sein, denn ich kann es nicht allein.“ (JELINEK 2015)

¹⁸ Zum Beispiel WICKE (2016) gestaltet einen Unterrichtsvorschlag mit dieser Herangehensweise in *Praxis Deutsch* 257 (2016). Eine genaue Literaturangabe der Ausgabe findet sich im Literaturverzeichnis.

herausgefordert sehen sich damit nicht nur die flüchtenden Menschen, denen in der Unmöglichkeit des Sprechens eine eigene Stimme verweigert bleibt, sondern auch Leser*innen, denen sich der Text durch verstärkten Verfremdungscharakter einem gänzlichen Verstehen zu entziehen scheint. In diesem Zusammenhang erschließt sich, dass der Text erst ab der Sekundarstufe II seinen Wert für einen transkulturellen Literaturunterricht entfalten und nutzbar machen kann, wie WICKE (2017) betont:

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Jelineks Theatertext aufgrund seiner Aktualität, Radikalität und Provokativität bei den Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe auf Interesse stoßen wird [...]. (WICKE 2017: 184)

Dies lässt sich zudem in der wesentlichen Bedeutung des Textzusammenhangs für das Erschließen der literarischen Welt begründen. Dies erst ermöglicht literarisches Verstehen, weshalb komplexe Texte, die sich einer eindeutigen Kohärenzbildung entziehen, erst im fortgeschrittenen Verlauf der Schulzeit sinnvoll werden (vgl. SPINNER 2006: 10). In „Die Schutzbefohlenen“ (2015) sehen sich die Leser*innen nicht nur mit intertextuellen Bezügen zu fernen Stoffen konfrontiert, sondern müssen die Zusammenhänge auch im Zuge einer „intermediale[n] Konstellation [...] als Zusammenspiel von Bild [...] und schriftlichem Text“ (PRAGER 2016: 7) erschließen. Die Autorin fügt ihrem schriftlichem Text Grafiken und Fotografien hinzu, welche die Flüchtlinge beispielsweise am Boden der Kirche oder im Boot am Wasser zeigen. Daraus entsteht ein Ineinander verschiedener Bedeutungsebenen, in der sich unterschiedliche Zeit- und Raumstrukturen ineinander bewegen: „Während der Text ein unmögliches Präsens des Sprechens erzeugt, hält das Bild [...] mit seiner anderen, vergangenen Zeitlichkeit und Örtlichkeit entgegen [...]“ (PRAGER 2016: 9). Aus diesen Zusammenhängen scheint sich weiteres Potenzial auf Basis der Transkulturalität erschließen zu lassen:

Im Zusammenkommen der differenziellen Zeitlichkeiten von Text und Bild tritt schließlich hervor, was der Text inhaltlich durchstreicht, nämlich eine gewisse Reversibilität von hier und dort, eine Beziehung der gegenseitigen Verbundenheit durch zeitliche, geographische, kulturelle etc. Grenzen hindurch. (PRAGER 2016: 9)

Es lässt sich darin ein gewisses Transzendieren von Grenzen erkennen, das im Bezug zum Zeitlichen auch im Text selbst aufgegriffen wird:

wenn aber die Zeit das dreifach-einige Ganze von Gegenwart, Gewesenheit und Zukunft ist, der Denker [...] den beiden jetzt als zeitbildend nachgewiesenen Modi der Synthese einen dritten Modus anfügt [...] daß wir bleiben und damit außerhalb der Zeit sind. (JELINEK 2015)

Das Befinden außerhalb der Zeit scheint jenes Transzendieren zu veranschaulichen. Neben der intermedialen Konstellation und intertextuellen Verweisen fügt JELINEK (2015) außerdem Faktisches Wissen zu realen Namen¹⁹ und politischen Fällen ein, das sie aber nicht weiter erklärt. Die Folge ist ein „Informations-Puzzle“, das „Die Schutzbefohlenen“ (2015) als Collage markiert:

[A]ber es ist weniger die Collage, die formal interessant ist, als die Tatsache, dass alle Informationen, alle Zusammenhänge, alle thematischen Verflechtungen und Vernetzungen den Text als Gewebe ausmachen [...]. (LÜCKE 2017: 222)

JELINEKS Sprache kommt darin besondere Bedeutung zu, da sie in diesen Verflechtungen die nationalen Grenzen überwindet und so „nicht allein Österreich, sondern das neoliberale Europa an den Pranger [stellt]“ (LÜCKE 2016: 222). Texte, die JELINEK aus antiken Dramen, wissenschaftlichen oder trivialen Kontexten²⁰ entnimmt, werden LÜCKE (2017) zufolge dekonstruiert, „die fremden wie die [...] eigenen“ (LÜCKE 2017: 222). Als ein Beispiel für ein solches Dekonstruieren streicht LÜCKE (2017) den Mythos Europa heraus, der in „Die Schutzbefohlenen“ (2015) literarisch in Frage gestellt wird (vgl. 2017: 22–23). In diesem Dekonstruieren, der Dezentrierung und dem Transzendieren der eigenen Grenzen lassen sich grundlegende Aspekte der Transkulturalität erkennen. Zudem sehen sich insbesondere in dem Befinden außerhalb der Zeit, wie es obiges Zitat thematisiert, Fragen nach der Verortung der Fremden im Text motiviert. Folgende Seiten beleuchten daher jene Leitfragen, die den Blick auf die Raumstruktur im Zusammenhang mit einem möglichen Dazwischen lenken.

5.3.3 (Da)Zwischen Heimat und Fremde im Schwarm auf der Schwelle

Basierend auf der Zielsetzung der transkulturellen Literaturdidaktik, die ein Dazwischen in den Fokus rückt und die Bedeutung von Fremdem und Eigenem als fragwürdig herausstreicht (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 187), gilt es jene Aspekte an dieser Stelle in „Die Schutzbefohlenen“ (2015) zu untersuchen. Aufgrund der Tatsache, dass der Text Flucht als sein zentrales Thema hat, bietet es sich an, jegliche Fragen nach einem Dazwischen mit Blick auf die Raumstruktur zu analysieren. Diese Relevanz der Verortung erkennt auch PELKA (2016):

¹⁹ Gemeint sind hier Bezüge auf Namen wie Jelzin oder Netrebko, denen im Text als die „Blitz-Eingebürgerten“ (JELINEK 2015) exklusive Rechte und schließlich die Einbürgerung gewährt wird (vgl. WICKE 2017: 179).

²⁰ Angedeutet wird hier der Verweis auf den Slogan der IKEA Werbung, den Jelinek in ihrem Text abgeändert einfügt: „Wohnen Sie schon, oder leben Sie noch nicht?“ (JELINEK 2013).

Angesichts der zentralen Motive ‚Asyl‘ und ‚Einbürgerung‘ rückt in Jelineks Text die Frage nach der Verortung der Migranten in den Vordergrund, die zu einer symbolträchtigen Topographie führt, in der vor allem das (Mittel-)Meer als Ort des Dramas eine gravierende Rolle spielt. (PELKA 2016: 258)

Obgleich sich der Text einer eindeutigen Zeit- oder Raumstruktur genauso entzieht, wie er keine einheitliche Handlung oder eindeutig zuordenbare Charaktere enthält (vgl. KYONG-HO 2016: 364), scheint dieser Blick auf die Verortung der Flüchtlinge trotzdem relevant. Dies ergibt sich aus genau jener Bedeutung, die dem Meer als wesentlicher Ort auf der Flucht zugetragen wird. Laut WROBEL (2016) fungieren solche Orte in Fluchtliteraturen nicht bloß im Sinne einer Lokalisierung, vielmehr können sie „im Sinne einer literarischen Topografie [...] Heimat und Heimatverlust, Hoffnung und Hoffnungslosigkeit, Vergangenheit und Zukunft, Transit und Ziel, Abschied und Ankunft [markieren]“ (WROBEL 2016: 10). Heimat-Orten wird in literarischen Texten über Flucht insbesondere eine ambivalente Bedeutung zugetragen, die sich in einer instabilen Beziehung zwischen Mensch und Raum oder gar in der Auflösung derer äußern kann (vgl. WROBEL 2016: 10). In „Die Schutzbefohlenen“ (2015) wird ein solches Auflösen der zuvor intakten Beziehung zum heimatlichen Raum auf inhaltlicher Ebene thematisiert:

Denn wer in der Fremde weilt, dem ist die Beziehung zur Heimat verloren. Was heißt das? [...]. Das Fehlen der Beziehung ist selber eine eigene Innigkeit dieser Beziehung, nämlich das Heimweh. Welches Weh? Wir haben vorher gar nicht gewußt was ein Weh ist, nein, wir haben nur das gewußt, nichts sonst. In anderer Heimat, in der Fremde, kein Weh, so haben wir gedacht. So haben wir uns das vorgestellt. Und das Fehlen des Heimatbezugs [...] das Fehlen der Heimat also kann durch diesen Bezug noch bestehen. Grade noch. So eben. Wer sagt das? (JELINEK 2015)

Im formalen Aspekt des ständigen Fragens scheint sich jene Dialektik von Eigenem und Fremdem zu manifestieren, welche die transkulturelle Literaturdidaktik voraussetzt. Indem die Frage gestellt wird, „Wer sagt das?“ (JELINEK 2015) erscheint das Konzept der Heimat im Verhältnis zur „andre[n] Heimat [...] der Fremde“ (JELINEK 2015) selbst in Frage gestellt. Wenn ein Heimatort jedoch nicht mehr vorhanden ist, gibt es überhaupt einen Ziel-Ort, an dem ein Ankommen der Flüchtlinge möglich wird?

Dazu gilt es zunächst den Blick zurück auf das Meer zu lenken, da dieses als Transit-Ort auf dem Weg zu einem möglichen Ziel zu passieren ist. Nach WROBEL (2016) sind diese immer mobilitätsbezogene Orte (vgl. 2016: 12), sodass mit ihnen Motive des Transitorischen auf Schiffen, Booten oder ähnlichem typisch werden. In „Die Schutzbefohlenen“ (2015) begegnen Leser*innen jener Motivik mehrmals:

unser kleines Boot, möglichst aus Holz, damit uns das Radar nicht sieht, das wird uns aber nichts nützen [...] da sieht man das Kleinste, das Kleinste aus Holz, Eiche Furnier [...] ein Boot aus Papier? (JELINEK 2015)

Wir in den Booten auf See, das ist zu wenig [...] Nicht mehr wer, wohin, warum, wieviel, sondern rasche Löslichkeit im Meer, das löst alle Probleme für alle. (JELINEK 2015)

wir haben keine Wahl, wir sind die Ungeschickten, die Beschickten, wir beschicken das wacklige Boot, das schwindlige, ja, so viele von uns werden nie ankommen, um an der Lichtung des Seins herumzuschlägern. (JELINEK 2015)

Auf motivischer Ebene wird hier deutlich, dass der Verortung im Transit auf dem Meer im Boot keineswegs Positives abgewonnen werden kann. Das Meer wird so zum „unheilvollen Todes(wasser)trakt [...] zum dystopischen Abgrund“ (PELKA 2016: 159):

das Meer ist ein Loch, ein Schlund, eine Schlucht, es ist doch keiner mehr da, es ist keiner mehr dort, nur ich bin hier und nicht dort. (JELINEK 2015)

das Boot wollte auch nicht, was soll man da machen? [...] Das Boot trägt uns nicht, es erträgt uns nicht, das Meer trägt uns auch nicht, wir gehen ihn ihm auf wie Teig [...], wenn jetzt keiner kommt, dann bleiben wir auf ewig verborgen. (JELINEK 2013)

In diesen Verortungen im Meer sehen sich die Flüchtlinge schließlich mit ihrer gänzlichen Auslöschung konfrontiert, worin WICKE (2017) Parallelen zur realen Bedeutungsebene des Wassers als Bedrohung erkennt (vgl. 2017: 182). Mithilfe der motivischen Verortung im Transit-Ort des endlosen, bedrohlichen Meeres wird hier also ein Schwinden des Daseins der Schutzbefohlenen tradiert:

Die Menschen sind schon im Flüssigen und werden dort aufgelöst, ja, wir werden aufgelöst wie Tütensuppen [...] und wer sich nicht rechtzeitig löst von seinem Schiff, den werden sie löslich machen [...] endlich abgelöst von der alten Heimat, [...] sie ist ja auch nichts wert [...] wir werden aufgelöst. (JELINEK 2015)

wir schwinden [...] obwohl unsere Zahl anschwillt [...] es kommen viele erst gar nicht an, es fallen die leidenden Menschen wie Wasser von Klippe, über die Kippe [...] durchs Meer, übers Meer, ins Meer, immer geworfen, immer getrieben, jahrelang schwimmen sie, ertrinken sie [...] ja, genauso Leute wie wir! die sind alle wir! (JELINEK 2015)

Damit wird ein Ankommen an einem Ziel-Ort als unmöglich dargestellt, was sich auf die formale Ebene niederschlagen scheint. Wieder rückt an dieser Stelle die Metapher des Schwarms in den Fokus, mithilfe derer FELBER und KOVACS (2015) Parallelen zwischen einem ständigen Getrieben-Sein und dem Schreiben JELINEKS erschließen lassen. Der Schwarm, der im motivischen Sinn selbst in immerwährender Bewegung ist und sich ebenso jederzeit auflösen kann, findet im „schwärmenden Schreiben“ seine formale Inszenierung (vgl. FELBER/ KOVACS 2015: 10). Durch das Fehlen einer einheitlichen Handlung, durch die Unmöglichkeit der Feststellung wer zu wem spricht und durch den ständigen Wechsel der Sprecherinstanzen zwischen einem kollektiven Wir und einem Ich wird das „Entstehen und Zerfallen des Schwarms im Text selbst nachvollziehbar“ (FELBER/ KOVACS 2015: 10). Der Schwarm steht dabei nicht nur für immerwährende Bewegung, wie sie in der Unmöglichkeit des Ankommens angedeutet wird, sondern kann auch einen Schwellenraum eröffnen und so

ein Moment des Transitorischen unterstreichen (vgl. FELBER/ KOVACS 2015: 9). Darin erkennen die Autorinnen die Entstehung eines Zwischenraums, in dem die angedeutete neue Dialektik von Fremdem und Eigenem möglich scheint. Eigenes und Fremdes sind in jenem Schwellenraum nicht mehr unterscheidbar, sodass Grenzziehungen selbst in Frage gestellt werden:

Der Schwarm ist als Schwelle zu verstehen, als Möglichkeit der Grenzüberschreitung und -auflösung, die schlussendlich jede Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem, Wir und Anderem fragwürdig erscheinen lässt. (FELBER/ KOVACS 2015: 13)

Ein Dazwischen scheint in dem Sinne vor allem auf formaler Ebene eine Rolle zu spielen, während es auf inhaltlicher Ebene im Schwinden und in der Unmöglichkeit des Ankommens weniger als positive, transkulturelle Figur daherkommt. Vielmehr macht es den Anschein, dass vor allem die formale Ebene für den didaktischen Wert gewinnbringend ist, da sie Begrifflichkeiten des Eigenen und Fremden in Frage stellt. Im nächsten Schritt soll dieses Fremde in Fragen nach Begegnungen mit dem Fremden und nach Möglichkeiten des Fremdverstehens erneut in den Mittelpunkt gerückt werden.

5.3.4 Fremd(es)verstehen: Begegnungen und Selbstreflexion

Vorangehende Kapitel haben bereits angedeutet, mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen „Die Schutzbefohlenen“ (2015) aufgrund der textuellen Komplexität im Lektüreprozess verbunden sein können. Möglichkeiten des Fremdverstehens im Sinne einer Perspektivenübernahme und -koordination erscheinen folglich ähnlich komplex zu sein. Als Theatertext, der sich in seiner Textflächigkeit einer Narration einer Geschichte oder einer Figur entzieht (vgl. LILIENTHAL 2017: 59), macht JELINEKS Text es demnach schwierig, sich in Perspektiven hineinzusetzen. Der Text zeichnet sich nämlich auch dadurch aus, dass Zuordnungen zu einer Figur gänzlich fehlen (vgl. LILIENTHAL 2017: 59). Daraus ergibt sich eine Vielstimmigkeit, in der die Frage nach dem „Wer-spricht?“ einem „fast unlösbaren Entschlüsselungsversuch nahe[kommt]“ (LÜCKE 2017: 246). Im Gesamten gilt es den Text in der Lektüre zu entschlüsseln, indem man auch die enthaltenden tagespolitischen und literarischen Verweise erst erkennen und ihnen dann eine eigene Perspektive gegenüberstellen muss (vgl. WICKE 2017: 180). JELINEK (2015) bricht im Text mit Gattungsmerkmalen des traditionellen Dramas, sodass demzufolge keine dialogisch geführte Rede oder Gegenrede vorhanden ist, „stattdessen wird man als Publikum mit der Monoperspektive des Flüchtlingschores konfrontiert“ (WICKE 2017: 184). Aufgrund der nicht vorhandenen Identifikationsmöglichkeiten durch Figuren muss diese Perspektive eigenständig beurteilt werden: „Eine kritische Lektüre wird dabei zwar von Empathie und Fremdverstehen ausgehen, diese

102

Positionen aber immer wieder hinterfragen und relativieren“ (WICKE 2017: 184). Die Bedeutung für Fremdverstehen liegt daher weniger in einem Sich Hineinfühlen in Gefühle oder Gedanken von Charakteren, sondern vielmehr in zuvor diskutierten Zusammenhängen der Anregung zur Selbstreflexion der eigenen Wertvorstellungen und eigenen Rolle in der umgebenden Welt. GERNER (2007) sieht genau in dieser Bedeutung der umgebenden Welt wesentliche Möglichkeiten des Fremdverstehens, die er unter einen thematisch-semantischen Rahmen stellt und im „Versetztwerden in historisch-geographisch fremde Räume, in andere Denkweisen bis hin zu Abweichungen von Logik und Regeln der uns umgebenden Welt [...]“ (GERNER 2007: 121) zudem wiederum einen Anschlusspunkt an das „Andere“ in der Literatur erkennt. Überdies lässt sich im Zusammenhang mit Fremdverstehen in der transkulturellen Perspektive die Frage nach Begegnungen mit dem Fremden in den Fokus rücken. Die vorangehenden Kapitel haben textuelle Begegnungen mit dem Fremden beispielsweise in der motivischen Tradierung anhand der Wassermetaphorik oder aber im motivischen Schwarm, dem auch auf formaler Ebene Bedeutung zukommt, bereits besprochen. An dieser Stelle soll demzufolge lediglich eine weitere Darstellung des Fremden in den Fokus rücken, die auf textueller Ebene in der Begegnung ebenso Ablehnung und Distanz repräsentiert. Gemeint ist hier die Darstellung der Fremden als Tiere, die sich in mehrfacher Hinsicht im Text wiederfindet:

Wir haben an heilige Stätte uns gesetzt wie ein Taubenschwarm
Stattdessen nennt ihr uns fluchempörte Brut, Brut, Brut! Wie Tiere! Ausländerbrut!
deswegen werden wir geführt wie Tiere, wie wild gescheucht durch die Gänge. (JELINEK 2015)

Die Darstellung im Vergleich zum Animalischen „zieht sich wie ein roter Faden durch Die Schutzbefohlenen hindurch“ (PELKA 2016: 163). Die Begegnung mit den so dargestellten „Wilden“ gestaltet sich dementsprechend ablehnend: Menschen weichen vor dem Fremden zurück, Letztere „läßt [man] nicht mal ins Lokal hinein“, „bekommen nicht Sitz, nicht Stimme hier“ und wollen nicht angeschaut werden: „uns können Sie immer anschauen kommen, wenn Sie wollen, aber Sie wollen ja nicht“ (JELINEK 2015). Es ließen sich noch weitere Auszüge aus dem Text herausgreifen, die jene Ablehnung in der Begegnung mit den Asylsuchenden darstellen. Im unterrichtlichen Geschehen ließe sich damit nicht nur das Thema der Fremdenfeindlichkeit aufrollen, sondern vielmehr wieder auf Selbstreflexion zurückgreifen, in der Schüler*innen durch die Begegnung mit dem Fremden im Lektüreprozess die Fremdheit zunächst beobachten, aushalten lernen und vor allem reflektieren (vgl. WINTERSTEINER 2006a: 136). Die Arbeit mit Fluchtliteratur lässt, wie bereits in der Analyse von RABINOWICHS „Spaltkopf“ (2011) herausgestrichen wurde, so vor allem das eigene Leben und damit verbundene Freiheiten, kulturelle und soziale Zusammenhänge reflektieren (vgl.

WROBEL 2016: 6). Möglichkeiten transkulturellen Lernens generieren sich nicht zuletzt in dieser Bedeutung für Selbstreflexion, worin der Text vor allem auch in seiner politischen Relevanz für Mitverantwortung plädiert, auf Seiten des Einzelnen und auf Seiten des Landes. Wesentlich erscheint aber vor allem auch, dass es in der Lektüre des Textes weniger um Eindeutigkeit oder Eindimensionalität gehen sollte, sondern vielmehr der didaktische Wert in der Offenheit und Vieldeutigkeit (vgl. WICKE 2017: 184) generiert wird, der als solcher in der Betonung der Konzeptionen der Transkulturalität im Literaturunterricht diskutiert werden könnte.

6. Fazit

In welcher Welt leben wir? Wie ist sie, diese Welt, in der wir leben, lieben, lernen? „Kurzum: [...] Die Welt ist rund“ (RABINOWICH 2011: 12). Was im Zitat aus RABINOWICH (2011) Roman „Spaltkopf“ angesprochen wird, stand im Mittelpunkt der vorliegenden Diplomarbeit: eine runde Welt, in der sich Grenzen ineinander bewegen, in der sich Kulturen miteinander bewegen, in der sich Menschen zueinander bewegen. Das Ergebnis aus dieser fortwährenden Bewegung in verschiedene Richtungen sind „neue Mischungen, neue kulturelle Formen, neue Lebensgewohnheiten“ (WINTERSTEINER 2006a: 156). An diesen Entwicklungen, die in der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts alltäglich geworden sind, wollte die vorliegende Diplomarbeit anschließen. Zentral war dabei das Phänomen der Fremdheit, das uns in verschiedenen Varianten im täglichen Leben begegnet. Im Titel „Fremd(es)verstehen lernen“ wurde diese zentrale Thematik an erster Stelle angesprochen und auf einen zweiten Blick in die besondere Perspektive der Arbeit eingeführt. Fremdes verstehen lernen stand so dem Fremdverstehen lernen eingeschrieben. Damit war die didaktische Ausrichtung der Arbeit ausgewiesen, der Abschnitte des theoretischen Teils und insbesondere der Analyseteil Folge leisteten. Ziel dieser Arbeit war es, die didaktischen Möglichkeiten der ausgewählten literarischen Texte herauszufiltern. Der Analyse lag dabei folgende Forschungsfrage zugrunde: *Worin lassen sich inner- und außerhalb der Texte Mittel, Zusammenhänge und Chancen transkulturellen Lernens erkennen, die im Literaturunterricht Fremd(es)verstehen Lernen ermöglichen können?* Im Fokus stand dabei immer das zentrale Thema der Fremdheit, dem es im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Sinne näherzukommen galt.

Fremdheit stellte sich dabei als allgegenwärtiges Phänomen heraus, das einem in einer definitorischen Annäherung jedoch mit einem immensen Facettenreichtum konfrontiert. In ihren alltäglichen Varianten scheint Fremdheit besonders in einem kulturellen Sinne von aktueller und relevanter Brisanz zu sein. Eine derartige Fremdheit stand deshalb im Fokus, weil sie in der vernetzten Welt des 21. Jahrhunderts alltäglich geworden ist und hinsichtlich von Massenphänomenen, wie Migration oder auch Flucht, ein friedliches Zusammenleben und auch das Zusammenspiel von Fremd(es)verstehen Lernen vor Herausforderungen stellt. Ähnlich facettenreich ist die wissenschaftliche Diskussion der Fremdheit, woraus sich der/die/das Fremde als transdisziplinäres Phänomen herauskristallisiert. In dieser Transdisziplinarität wesentlich ist die Relationalität der Fremdheit an sich, die in einer Wechselwirkung das

Fremdsein als kontextabhängige Zuschreibung ausweist. Derartige Zuschreibungen ergeben sich nicht zuletzt auch im literarischen Diskurs, den es mit der literaturdidaktischen Ausrichtung der Arbeit auch zu beleuchten galt. Die literarischen Darstellungen von Fremdsein eröffnen ein weites Feld von Möglichkeiten, in der aber nicht zuletzt wieder die kulturell gedachte Fremdheit vordergründig ist. Erneut sind es hier die aktuellen Bedingungen der globalisierten Welt, deren auch die Literatur unterliegt. Daraus erwacht nicht zuletzt die Notwendigkeit neuer Literaturtheorien, die der allgegenwärtigen Fremdheit Raum gewähren. Postkoloniale Überlegungen, mit ihnen wesentlichen Figuren der Hybridität oder Fragen des Dazwischen, bedenken diese Notwendigkeit grundlegend mit. Fremdheit spielt aber nicht nur im Rahmen von Literaturtheorien eine Rolle, sondern hat auch Auswirkungen auf den Literaturbetrieb. Darin gepflogene Kategorisierungen „fremder Literatur“ entpuppen sich vor allem als ausschließende Schubladen, die mehr pauschalisierend wirken als der eigentlichen Qualität der Literatur gerecht zu werden. Resultat aus diesem problematischen Spannungsverhältnis sind Begrifflichkeiten, die der runden Welt und ihren kulturellen wie literarischen Mischungen nicht genügend Bedeutung einräumen. Daran knüpft nicht zuletzt das Konzept der Transkulturalität, das die Mischung als Grundprinzip und Kulturen in Verflechtung hervorhebt und damit jene theoretische Basis ist, auf die eine transkulturelle Literaturdidaktik im Rahmen von transkulturellem Lernen baut.

In der Diskussion um Fremdheit und Transkulturalität in der Literaturdidaktik fand die vorliegende Diplomarbeit schließlich den Übergang von der theoretischen Fundierung zum Analyseteil. Alterität und Fremdverstehen wurden als literaturdidaktische Konzeptionen ausgewiesen, die der Relevanz der Fremdheit zentralen Raum gewähren. Dies tut auch die transkulturelle Literaturdidaktik, aus deren Hauptgegenständen und Zielsetzungen sich die Methodik für die Analyse dreier literarischer Texte ableiten ließ. WERNER WINTERSTEINERS (2006) Konzept einer Poetik der Verschiedenheit galt als Basis, deren offener Umgang mit Verschiedenheit und Diversität für einen Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik steht. Die Analyse zeigte, dass sich JULYA RABINOWICHS Roman „Spaltkopf“ (2011), MAJA HARDERLAPS Lyrikband „langer transit“ (2016) und ELFRIEDE JELINEKS Theatertext „Die Schutzbefohlenen“ (2015) besonders aufgrund ihrer thematischen Schwerpunkte auf Fremdsein, Heimat und Migration in einen geforderten transkulturellen Literaturkanon einfügen lassen.

RABINOWICHS (2011) „Spaltkopf“ lässt sich vor allem in seinem Potenzial für Möglichkeiten des Fremdverstehens hervorheben. Durch die besondere Erzählstruktur, in der die Ich-Erzählerin Mischka die Migrationsgeschichte ihrer Familie erzählt, können sich Leser*innen in die Gefühle und Gedanken der Protagonistin hineinversetzen und in dieser inneren Perspektive die Welt mit ihren Augen sehen. Hier steht insbesondere die Chance für Selbstreflexion im Zentrum, in der durch den Dialog zwischen den Perspektiven die eigene Position reflektiert werden kann. Durch die Multiperspektivität des Romans wird diese Perspektivenkoordination auf besondere Weise herausgefordert und kann helfen, Oppositionen aufzuweichen oder gar zu überwinden. Im Spaltkopf als zweite Erzählinstanz und figuratives Motiv der Spaltung werden auch auf ästhetischer Ebene Möglichkeiten für einen transkulturellen Literaturunterricht geschaffen. Schüler*innen werden mit einer vielfach instabilen Identität konfrontiert, die den Text anschlussfähig macht an aktuelle Bedingungen der jugendlichen Lebenswelt. Vor allem der Prozess des Erwachsenwerdens lässt sich hier hervorheben, da dieser besonders eng an die jugendliche Lebenswelt anknüpft. Begegnungen mit Fremdsein finden sich im Roman verstärkt in der Betonung des Familienkontextes, sodass sich eine kulturell evozierte Fremdheit zusammen mit geschlechtlicher Fremdheit folgenreich auf den Familienzusammenhalt auswirken. In der Thematisierung dieses Fremdseins, das entlang verschiedener Grenzüberschreitungen entsteht, schafft der Text wiederum Möglichkeiten des Fremdverstehens. Mit der Verflechtung fremd-kultureller und eigener Elemente, die vor allem in einer Märchenmotivik tradiert werden, schafft es der Text nicht zuletzt die grundlegende Idee der Transkulturalität verstärkt in den Fokus zu rücken und auch zu einer Kultur der Mehrsprachigkeit beizutragen.

MAJA HADERLAPS (2016) Lyrikband „langer transit“ generiert sein didaktisches Potenzial insbesondere mithilfe eines Zusammenspiels der literaturbetrieblichen Zusammenhänge und der sprachlichen Ebene der Gedichte, die sich auch auf deren ästhetische Ebene auswirken. In ihrer Position als Kärntner Slowenin entsteht bereits mit diesem Blick auf die Schriftstellerin und ihr literarisches Schaffen gewinnbringender didaktische Bedeutung. Die Position an der Peripherie wird im Gedichtband als zentrales Thema aufgegriffen und tradiert damit den politischen Bezug zum Kärntner Sprachenkonflikt. Jener Konflikt wird in motivischer Sprache als beinahe kämpferische Auseinandersetzung dargestellt, in der sich die Minderheit der Slowenisch sprechenden Menschen zu verteidigen sucht. Diese Verteidigung spiegelt sich auch in der Thematisierung des Sprachwechsels wider, der zudem das transkulturelle

Element der literarischen Mehrsprachigkeit in den Fokus rückt. Diese kann wiederum in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftspolitischen Bezug zum Sprachenkonflikt gesehen werden, wird aber auch auf sprachlicher wie ästhetischer Ebene in den Gedichten tradiert. Der nähere Blick auf die Schriftstellerin selbst, die in ihrem Sprachwechsel vor allem auch politischer Motivation Folge leistet, lässt den Gedichtband „langer transit“ (2016) zusammenfassend in genau diesem Potenzial für Möglichkeiten des politischen Lernens hervorheben, das in der Poetik der Verschiedenheit wesentlicher Baustein für Globales Lernen ist.

ELFRIEDE JELINEKS Theatertext „Die Schutzbefohlenen“ (2015) schafft es, Flucht als anthropologisches Grundthema darzustellen und darin Fremdsein als ebenso zeitloses Phänomen in historischer und aktueller Perspektive herauszustreichen. Chancen für transkulturelles Lernen generieren sich hier also in der eigenen Aktualität, die JELINEK (2015) im Text durch die Verschränkung von historischen Bezügen und tagespolitischem Geschehen erschafft. Didaktisch wertvoll erscheint der Text vor allem auch in seiner politischen Relevanz. Indem er im Anklage-Ton denen eine Stimme gibt, die keine haben, macht er auf aktuelle gesellschaftspolitische Ereignisse aufmerksam und kann dabei im besonderen Bezug zur österreichischen Flüchtlings- und Asylpolitik an die direkte Lebenswelt der Jugendlichen anschließen. Die politische Relevanz steht zudem in engem Zusammenhang zur Ästhetik des Textes, sodass im transkulturellen Sinne ein ästhetischer Beitrag zur Erziehung der Schüler*innen zu solidarischen Weltenbürger*innen möglich wird. In dieser Motivation zur Solidarität unterstreicht der Text außerdem seine Möglichkeiten für globales Lernen zur Förderung einer Kultur des Friedens. Durch die metaphorische Bedeutung des Schwarms, die sich auf formaler sowie inhaltlicher Ebene verdeutlicht, rücken Begegnungen mit dem/n Fremden wieder in den Vordergrund. Der Fremdheit begegnen Leser*innen auch in einer Wassermetaphorik, welcher der Bezug zu aktuellen, medialen Sprachverwendungen und auch ein politisches Moment inhärent sind. Obgleich der Text Leser*innen mit einer fordernden Komplexität konfrontiert, spiegelt er darin Herausforderungen des Ankommens in einem neuen Land mit einer fremden Sprache wider. Zusammenfassend lassen sich Züge eines transkulturellen Lernens in „Die Schutzbefohlenen“ (2015) vor allem in seiner politischen Relevanz und Aktualität herausstreichen, sodass Schüler*innen im transkulturellen Literaturunterricht ihre eigene Rolle im Machtspiel von Politik und Gesellschaft reflektieren können.

Diese Diplomarbeit lässt vor allem praktische Fragen offen, die vorausblickend in der tatsächlichen Anwendung der literarischen Texte im unterrichtlichen Geschehen zu beantworten wären. Hintergründig blieben in der Arbeit auch Chancen für fächerübergreifende Möglichkeiten, die sich meines Erachtens beispielsweise in der politischen Akzentuierung mit dem Fach Geschichte und Politische Bildung ergeben können. Der kurze Blick auf den schulischen Kontext hat gezeigt, dass es vor allem in institutionellen Rahmenbedingungen und Vorgaben Aufholbedarf an aktuelle Bedingungen gibt, dem sich mithilfe des angestrebten Paradigmenwechsels in der Literaturdidaktik näherkommen ließe. Im Ausblick auf die Zukunft des Literaturunterrichts erscheint transkulturelles Lernen in seinem offenen Umgang mit dem Fremden nicht nur wichtig, sondern sogar essenziell. Die Bedingungen in der „runden“ Welt verlangen nicht nur neue Konzepte im Umgang mit Literatur, sondern vor allem auch im Umgang miteinander. Ein Literaturunterricht, der diese neuen Konzepte berücksichtigt, kann ein Schritt zu diesem Umgang in einer gleichsam wertschätzenden Bewegung zueinander sein. Mit dieser Arbeit ist lediglich ein Ansetzen des Fußes zu diesem Schritt getan. Ich möchte daher mit dem Wunsch schließen, aus dem Schritt eine Wanderung zu machen; viele Schritte also, die Schüler*innen und Lehrer*innen auf eine wertschätzende Reise in die „runde“ Welt schicken sollen, worin Vielfalt und Diversität als Chancen für ein respektvolles Miteinander begreifbar werden.

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

HADERLAP, Maja: langer transit: Gedichte. Göttingen: Wallstein² 2016.

RABINOWICH, Julya: Spaltkopf. Wien: Deuticke 2011a.

JELINEK, Elfriede (2015): „Die Schutzbefohlenen“
<http://www.elfriedejelinek.com/fschutzbefohlene.htm> (5.1.2018).

Sekundärliteratur:

ABEL, Julia: Positionslichter. Die neue Generation von Anthologien der „Migrationsliteratur“. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): Literatur und Migration. München: Richard Boorberg 2006 (edition text + kritik Sonderband), S. 233 – 244.

ANDERS, Petra: Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge. Seelze: Klett Kallmeyer 2013. (Praxis Deutsch)

BEUTEL, Wolfgang: Was heißt fremd? Hintergründe zu einer Herausforderung für Politik, Gesellschaft und Pädagogik. In: Beutel, Wolfgang/ Kittlitz, Anja u.a. (Hrsg.): Schüler (2017), S. 6 – 10.

BHABA, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg 2000. (Stauffenburg Discussion 5)

BIRK, Hanne/ NEUMANN, Birgit: Go-Between: Postkoloniale Erzähltheorie. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hrsg.): Neue Ansätze in der Erzähltheorie, Trier: WVT 2002, S. 115 – 152.

BLÖDORN, Andreas: Nie da sein, wo man ist. ‚Unterwegs-Sein‘ in der transkulturellen Gegenwartsliteratur. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): Literatur und Migration. München: Richard Boorberg 2006 (edition text + kritik Sonderband), S. 134 – 210.

BRANDNER, Judith: Von Spaltköpfen und Zitronenkuchen. Drei Literatinnen – ein Thema. In: Welt der Frau 10 (2010), S. 4 – 9.

BREDELLA, Lothar: Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph u.a. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?, Tübingen: Narr 2000, S. 133 – 163.

BURDORF, Dieter/ FASBENDER, Christoph/ MOENNIGHOFF, Burkhard (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Begründet von Günther und Irmgard Schweikle. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler³ 2007.

DAWIDOWSKI, Christian: Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Einführender Forschungsüberblick. In: Dawidowski, Christian/ Hoffmann, Anna R./ Walter, Benjamin (Hrsg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und – didaktische Perspektiven, Frankfurt: Peter Lang 2015 (Beiträge zur

Literatur- und Mediendidaktik 28), S. 17 – 41.

ESSELBORN, Karl: Interkulturelle Literatur. Entwicklungen und Tendenzen. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren 2007 (Diskussionsforum Deutsch 24), S. 9 – 28.

ESSELBORN, Karl: Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur. In: Schmitz, Helmut: Von der nationalen zur internationalen Literatur. transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration. Amsterdam: Rodopi 2009 (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 39), S. 43 – 58.

FELBER, Silke/ KOVACS, Teresa: Schwarm und Schwelle: Migrationsbewegungen in Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen*. In: Transit 10 (2015), S. 1 – 15.

FLINIK, Joanna: Sind sie zu fremd, bist du zu deutsch. Zur gegenwärtigen deutschsprachigen Migrantenliteratur. In: Gansel, Carsten/Hermann, Elisabeth (Hrsg.): Entwicklungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989. Göttingen: V&R Unipress 2013, S. 173 – 184.

GERNER, Volker: Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts. Marburg: Tectum Verlag 2007.

GRAF, Antje/ KLEINE, Johannes/ KÖLLING, Daniela: Thematisierung und Inszenierung von Fremdheit in der Migrationsliteratur für Kinder und Jugendliche. Aktuelle Tendenzen in Literatur und Forschung. In: Interjuli 2 (2011), S. 6 – 26.

HADERLAP, Maja: Meine Sprache. In: Lughofer, Johann Georg (Hrsg.): Exophonie. Schreiben in anderen Sprachen. Mit Originalbeiträgen von: Yoko Tawada, Julya Rabinowich, Maja Haderlap. Ljubljana: Goethe Institut Ljubljana/ Österreichisches Kulturforum 2011, S. 9 – 12.

HAUSBACHER, Eva: Poetik der Migration. Transnationale Schreibweisen in der zeitgenössischen russischen Literatur. Tübingen: Stauffenburg 2009. (Stauffenburg Discussion 25).

HAUSBACHER, Eva: Die Welt ist rund. Transnationale Schreibweisen in der zeitgenössischen Migrationsliteratur (Marija Rybakova, Julya Rabinowich). In: Germanoslavica 1 – 2 (2010), S. 27 – 42.

HERMANN PAUL DEUTSCHES WÖRTERBUCH. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage von Helmut Henne, Heidrun Kämper und Georg Objartel. Tübingen: Max Niemeyer¹⁰ 2002.

HOFMANN, Michael: Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: W. Fink 2006.

HORVÁTH, Andrea/ KRATSCHTHALER, Karl: Einleitung. In: Horváth, Andrea/ Kratschthaler, Karl: Frauen unterwegs. Migrationsgeschichten in der Gegenwartsliteratur. Wien: new academic press 2017, S. 7 – 14. (Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland 15)

ILJASSOVA-MORGER, Olga: Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland (2009), S. 37 – 57.

JANKE, Pia: Gespräch mit Anna Badora, Hermann Beil, Eva Brenner, Emmy Werner, moderiert von Pia Janke. In: Jelinek [JAHR]Buch. Elfriede Jelinek-Forschungszentrum 2016 – 2017. Unter Mitarbeit von Sabrina Weinzettl. Wien: Präsens 2017, S. 243 – 256.

KAZMIERCZAK, Madlen: Fremde Frauen: Zur Figur der Migrantin aus (post)sozialistischen Ländern in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Berlin: Erich Schmidt 2016. (Philologische Studien und Quellen Band 253)

KEPSER, Matthis/ ABRAHAM, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag⁴ 2016 (Grundlagen der Germanistik 42).

KLIEWER, Heinz-Jürgen/ POHL, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik Band 1 A-L. Hohengeren: Schneider Verlag 2006.

KLINGLER, Josef: Fremdheit. In: Debenjak, Peter/ Klingler, Josef u.a. (Hrsg.): Themenschwerpunkt Fremd sein. Graz, Klagenfurt: Bifie- Bundesinst. für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens 2007, S. 3 – 16.

KNECHT, Maria-Regina: Multikulturelles Wien: Entweder-und-oder-Existenzen in der neuen österreichischen Literatur. In: Boehringer, Michael/ Hochreiter, Susanne (Hrsg.). Zeitenwende: österreichische Literatur seit dem Millennium: 2000 - 2010. Wien: Praesens 2011, S. 119-140.

KRAMMER, Stefan/ ZELGER, Sabine: Literatur und Politik vermitteln oder wie sich ein Unterrichtsprinzip realisieren lässt. In: Krammer, Stefan/ Zelger, Sabine (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau 2015, S. 5 – 20.

KREKELER, Elmar: Maja Haderlap im Porträt. In: Winkels, Hubert (Hrsg.): Klagenfurter Texte. Die Besten 2011. Die 35. Tage der deutschsprachigen Literatur in Klagenfurt. Mit den Texten der Preisträger Maja Haderlap, Steffen Popp, Nina Bußmann, Leif Randt, Thomas Klupp. München: Piper 2011, S. 41 – 48.

KRISTEVA, Julia: Fremde sind wir uns selbst. Aus dem Französischen von Xenia Rajwesky. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990.

KYONG-HO, Cha: Die literarische Darstellung der Flüchtlinge und die Kritik des medialen Menschenrechtsdiskurses in Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen*. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4 (2016), S. 358 – 369.

LILIENTHAL, Matthias: Matthias Lilienthal im Gespräch mit Christian Schenkermayr: Eine Theaterverweigerungsmaschine aus dem Geiste Wittgensteins. In: [JAHR]Buch. Elfriede Jelinek- Forschungszentrum 2016-2017. Unter Mitarbeit von Sabrina Weinzettl. Wien: Präsens 2017, S. 59 – 65.

LEIBFRIED, Erwin: Was ist und heißt fremd? Beitrag zu einer Phänomenologie des Fremden. In: Jablkowska, Joanna/ Leibfried, Erwin (Hrsg.): Fremde und Fremdes in der Literatur.

Frankfurt am Main: Peter Lang 2006 (Gießener Arbeiten zur Neueren Deutschen Literatur und Literaturwissenschaft 16), S. 9 – 22.

LÜCKE, Bärbel: Zur Ästhetik von Aktualität und Serialität in den Addenda Stücken Elfriede Jelineks zu *Die Kontrakte des Kaufmanns*, *Über Tiere*, *Kein Licht*, *Die Schutzbefohlenen*. Wien: Präsens 2017. (Diskurse Kontexte Impulse 17)

LUGHOFER, Johann Georg: Exophonie. Literarisches Schreiben in anderen Sprachen. Eine Einordnung. In: Lughofer, Johann Georg (Hrsg.): Exophonie. Schreiben in anderen Sprachen. Mit Originalbeiträgen von: Yoko Tawada, Julya Rabinowich, Maja Haderlap. Ljubljana: Goethe Institut Ljubljana/ Österreichisches Kulturforum 2011, S. 3 – 6.

MECKLENBURG, Norbert: Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München: Iudicium 2008.

MEIBNER, Franz-Joseph: Der Begriff Konzept in der Didaktik des Fremdverstehens. In: Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph u.a. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?, Tübingen: Narr 2000, S. 266 – 290.

MILLNER, Alexandra: Großmama packt aus- Enkelkind schreibt auf. Großeltern, Krieg und Migration in deutschsprachigen Romanen (2000-2010). In: Drynda, Joanna (Hrsg.): Zwischen Aufbegehren und Anpassung: Poetische Figurationen von Generationen und Generationenerfahrungen in der österreichischen Literatur. Unter Mitarbeit von Pawel Domeracki und Marta Wimmer. Frankfurt am Main: Peter Lang 2012, S. 309 – 323. (Posener Beiträge zur Germanistik 32)

MITTERER, Nicola: Vor dem Gesetz. Über den Begriff Migrationsliteratur und andere Fragen des Fremdseins. In: Mitterer, Nicola/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Und (k)ein Wort Deutsch. Literaturen der MigrantInnen in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag 2009, S. 19 – 33.

MITTERER, Nicola: Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript 2016.

MITTERER, Nicola/ WINTERSTEINER, Werner: Zu diesem Band. In: Mitterer, Nicola/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Und (k)ein Wort Deutsch. Literaturen der MigrantInnen in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag 2009, S. 11 – 16.

MÜLLER, Karla: Klaus Maiwald, Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. 2001. In: Arbitrium 20 (2002), S. 10 – 13.

MÜLLER-FUNK, Wolfgang: Theorien des Fremden. Eine Einführung. Tübingen: A. Francke 2016.

NAGY, Hajnalka/ WINTERSTEINER, Werner: Literarische Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Vorstellung eines Projekts. In: Praxis Globales Lernen 1 (2014), S. 7 – 14.

NEUBAUER, Jochen: Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer. Identität und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur: Fatih Akin, Thomas Arslan, Emine Sevgi Özdamar, Zafer Senocak und Feridun Zaimoglu. Würzburg: Königshausen & Neumann 2011. (Würzburger Wissenschaftliche Schriften 733)

NÜNNING, Ansgar: Intermisunderstanding. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar/ Meißner, Franz-Joseph u.a. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?, Tübingen: Narr 2000, S. 84 – 132.

NÜNNING, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Fünfte, aktualisierte u. erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler⁵ 2013.

OBENDIEK, Edzard: Der lange Schatten des babylonischen Turmes. Das Fremde und der Fremde in der Literatur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2000.

PAPADIMITRIOU, Marina: Transkultureller Literaturunterricht in der globalisierten Schulklasse. Kulturelle Identitätskonzepte in literaturdidaktischer Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2014.

PELKA, Artur: Das Spektakel der Gewalt – die Gewalt des Spektakels. Angriff und Flucht in deutschsprachigen Theatertexten zwischen 9/11 und Flüchtlingsdrama. Bielefeld: transcript 2016. (Theater 85)

POLLEDRI, Elena: Maja Haderlaps ‚langer transit‘ in den ‚fluren der sprachen‘. Mehrsprachigkeit in den *Engel des Vergessens* und die Suche nach einem unerreichbaren Deutsch für die Trümmer der Geschichte. In: Horváth, Andrea/ Kratschthaler, Karl: Frauen unterwegs. Migrationsgeschichten in der Gegenwartsliteratur. Wien: new academic press 2017, S. 99 – 118. (Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland 15)

RABINOWICH, Julia: Zur Exophonie. In: Lughofer, Johann Georg (Hrsg.): Exophonie. Schreiben in anderen Sprachen. Mit Originalbeiträgen von: Yoko Tawada, Julia Rabinowich, Maja Haderlap. Ljubljana: Goethe Institut Ljubljana/ Österreichisches Kulturforum 2011b, S. 13 – 14.

RÖSCH, Heidi: Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext: Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1992.

RÖSCH, Heidi: Interkulturelle Literatur lesen. Literatur interkulturell lesen. In: Fäcke, Christiane/ Wangerin, Wolfgang (Hrsg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren 2007), S. 51 – 62. (Diskussionsforum Deutsch 25

RÖSCH, Heidi: Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler 2017.

SCHWAIGER, Silke: Baba Yaga, Schneewittchen und Spaltkopf. Märchenhafte und fantastische Elemente als literarische Stilmittel in Julia Rabinowichs Roman *Spaltkopf*. In: Studien zur deutschen Sprache und Literatur 2 (2013), S. 147 – 163.

SCHWAIGER, Silke: Über die Schwelle. Literatur und Migration um das Kulturzentrum exil. Wien: Praesens 2016.

SCHWEIGER, Hannes: Sprechen Spaltköpfe mit Engelszungen? Identitätsverhandlungen in transnationalen Familiengeschichten. In: Nagy, Hajnalka/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Immer wieder Familie. Familien- und Generationenromane in der neueren Literatur. Innsbruck: Studienverlag 2012, S. 157 – 166. (Schriftenreihe Literatur 26)

SHCHYHLEVSKA, Natalia: Gender, Geschichte und Gewalt in der österreichischen Literatur russischer Migrantinnen. In: Babka, Anna/ Cornejo, Renata/ Vlasta, Sandra (Hrsg.): Begegnungen und Bewegungen. Österreichische Literaturen. Ústí nad Labem: Praesens 2014, S. 85 – 101. (Aussiger Beiträge 8)

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

SÓSNICKA, Dorota: Die Fremde, die man in sich trägt: Zum Erzählverfahren im Roman *Spaltkopf* von Jula Rabinowich. In: Drynda, Joanna/ Wimmer, Marta (Hrsg.): Neue Stimmen aus Österreich. 11 Einblicke in die Literatur der Jahrtausendwende. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013, S. 78 – 91. (Studien zur Germanistik, Skandinavistik und Übersetzungskultur 8)

STRAŇÁKOVÁ, Monika: Literarische Grenzüberschreitungen. Fremdheits- und Europa-Diskurs in den Werken von Barbara Frischmuth, Dzevad Karahasan und Zafer Senocak. Tübingen: Stauffenburg 2009. (Studien zur Inter- und Multikultur 26)

SURKAMP, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze- Methoden- Grundbegriffe. Stuttgart: J.B.Metzler² 2017.

VANSANT, Jacqueline: ‚Als Wildwuchs der Mehrheitssprache‘: Interview with Author Maja Haderlap. In: Journal of Austrian Studies 47 (2014), S. 93 – 102.

VLASTA, Sandra: Passage ins Paradies? Werke zugewanderter AutorInnen in der österreichischen Literatur des 21. Jahrhunderts. In: Boehringer, Michael/ Hochreiter, Susanne (Hrsg.). Zeitenwende: österreichische Literatur seit dem Millennium: 2000 - 2010. Wien: Praesens 2011, S. 102 – 118.

VOLKMANN, Laurenz: Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur. In: Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph u.a. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?, Tübingen: Narr 2000, S. 164 – 190.

WALDENFELS, Bernhard. Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997.

WELSCH, Wolfgang: Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela (Hrsg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand 1997, S. 67 – 90.

WELSCH, Wolfgang: Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26 (2000), S. 327 – 351.

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

WICKE, Andreas: ‚... geworfen von Klippe zu Klippe ...‘ *Die Schutzbefohlenen* zwischen ästhetischem Gehalt und politischer Relevanz. In: Praxis Deutsch 257 (2016), S. 43 – 47.

WICKE, Andreas: Elfriede Jelinek: *Die Schutzbefohlenen* (2013) Ein Klagechor zwischen Aktualität und Antike. (Sekundarstufe II). In: Wrobel, Dieter/ Mikota, Jana (Hrsg.): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Band 2. Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren 2017, S. 179 – 185.

WILLMS, Weertje: ‚Wenn ich die Wahl zwischen zwei Stühlen habe, nehme ich das Nagelbrett‘. In: Holdenried, Michaela/ Willms, Weertje (Hrsg.): Die interkulturelle Familie. Literatur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript 2012, S. 121-142. (Interkulturalität -Studien zu Sprache, Literatur und Gesellschaft 2)

WINTERSTEINER, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studienverlag 2006a.

WINTERSTEINER, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt: drava 2006b.

WINTERSTEINER, Werner: Warum ist literarisches Lernen wichtig? Und wieso ist die Arbeit mit literarischen Texten geeignet, sich mit Fremdheit, Andersheit und Transkulturalität auseinander zu setzen? Brief an die Pilotlehrerinnen. In: Ladstätter, Theresia/ Wintersteiner, Werner: zwischenweltenlesen. Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufen (KMS, AHS, BHS). Wien: copyleft 2010, S. 15 – 20.

WINTERSTEINER, Werner: Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik. In: Krammer, Stefan/ Zelger, Sabine (Hrsg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau 2015, S. 43 – 66.

WINTERSTEINER, Werner: Von ‚Asylant‘ bis ‚Wirtschaftsflüchtling‘. Kritisches Wörterbuch der so genannten Flüchtlingskrise. In: ide 1 (2017), S. 75 – 87.

WÓJCİK-BEDNARZ, Monika: Literatur zwischen den Kulturen- Zeitgenössische interkulturelle Literatur in Österreich. In: Jelitto-Piechulik, Gabriela/ Jokieli, Malgorzata/ Wójcik-Bednarz, Monika (Hrsg.): Grenzüberquerungen und Migrationsbewegungen. Fremdheits- und Integrationserfahrungen in der österreichischen, deutschen, schweizerischen und polnischen Literatur und Lebenswelt. Wien: LIT 2015, S. 139 – 152. (Transkulturelle Forschungen an den Österreich Bibliotheken im Ausland 12)

WROBEL, Dieter (2016): Flucht-Texte-Flucht-Orte. In: Praxis Deutsch 257 (2016), S. 4 – 13.

WROBEL, Dieter/ MIKOTA, Jana: Vorwort zu Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht (Band 2). In: Wrobel, Dieter/ Mikota, Jana (Hrsg.): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Band 2. Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren 2017, S. 9 – 10.

ZELGER, Sabine: Julia Rabinowich: *Spaltkopf* (2008). Marillenknödelessen in Sibirien oder sinnliche Wege der Ost-West-Migration (Sekundarstufe II). In: Wrobel, Dieter/ Mikota, Jana (Hrsg.): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Band 2. Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren 2017, S. 144 – 150.

Internetquellen:

BMUKK: Lehrplan AHS Oberstufe für Deutsch: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html (31.03.2018).

HADERLAP, Maja (2014): „Klagenfurter Rede zur Literatur: Im Licht der Sprache“ <http://archiv.bachmannpreis.orf.at/bachmannpreis.eu/de/information/4715/> (31.3.2018).

KAINDLSTORFER, Günter (2015): „Langer Transit: Natur spielt eine zentrale Rolle in Maja Haderlaps Lyrik“ http://www.deutschlandfunk.de/langer-transit-natur-spielt-eine-zentrale-rolle-in-maja.700.de.html?dram:article_id=316514 (31.03.2018).

MÜLLER-FUNK, Wolfgang (2002): Das Eigene und das Andere/ Der, die, das Fremde. Zur Begriffserklärung nach Hegel, Levinas, Kristeva, Waldenfels. <http://www.kakanien-revisited.at/beitr/theorie> (01.02.2018).

HÖFER, Kristina (Hrsg.) (2013): „Poetiken der Migration. Ein Glossar“ <https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/solte-gresser/forschung/poetiken-der-migration.html> (01.02.2018).

PRAGER, Julia (2016): „Exophone Wende: Bewegte Klangkörper in Text und Inszenierung von Jelineks Die Schutzbefohlenen“ <https://fpjelinek.univie.ac.at/veranstaltungen/nachwuchsworkshop-2016/> (31.3.2018).

SCHUMANN, Andreas (2006): Neue Tendenzen in der ‚Migrationsliteratur‘. Der Gast, der keiner mehr ist <https://de.qantara.de/inhalt/neue-tendenzen-in-der-migrantenliteratur-der-gast-der-keiner-mehr-ist> (31.03.2018).

STIPPINGER, Christa: Verein exil, zentrum interkulturelle kunst und antirassismusbearbeitung <http://www.zentrumexil.at/index.php?id=4> (31.03.2018).

Integrationsdebatte: Julia Rabinowich "Wir haben das Ministerium der Liebe" (2010) <https://derstandard.at/1288160305059/Integrationsdebatte-Julya-Rabinowich-Wir-haben-das-Ministerium-der-Liebe> (31.3.2018).

Interview: "Dann hätten wir bald viele Würstelstand-Literaten" (2008) <https://derstandard.at/1226396889022/Interview-Dann-haetten-wir-bald-viele-Wuerstelstand-Literaten> (31.03.2018).

8. Anhang

8.1 Kurzzusammenfassung auf Deutsch

Die Diplomarbeit stellt das Thema Fremdsein im Kontext von Heimat und Migration in ihren Mittelpunkt und bringt dies in einer Analyse dreier literarischer Werke in einen didaktischen Zusammenhang. Der theoretische Teil bespricht die zentrale Thematik des Fremdseins im Alltags- und Wissenschaftsdiskurs sowie in ihrer Bedeutung für die Literatur und ihre Didaktik. Die transkulturelle Literaturdidaktik wird als theoretische Basis herangezogen und dient mit ihren Zielsetzungen als Fundament für die Analyse. Mithilfe einer Methodik, die sich einem Tanz der Diskurse und einer Suche von Fragen verschreibt, soll beantwortet werden, worin sich inner- und außerhalb der Texte Mittel, Zusammenhänge und Chancen transkulturellen Lernens erkennen lassen, die Fremd(es)verstehen Lernen ermöglichen können. Analysiert werden ein Roman („Spaltkopf“ 2011), ein Lyrikband („langer transit“ 2016) und ein Theatertext („Die Schutzbefohlenen“ 2015). Die Analyse zeigt, dass bereits der Themenschwerpunkt des Fremdseins an sich jene didaktischen Möglichkeiten andeutet und auf verschiedenen Ebenen weiter entfaltet. „Spaltkopf“ (2011) offenbart wesentliche Züge transkulturellen Lernens in seiner Erzählstruktur und kann darin verstärkt Fremdverstehen fördern. „langer transit“ (2016) entfaltet seinen didaktischen Wert vor allem durch ein Zusammenspiel außertextlicher Hintergründe und innertextlicher Merkmale und trägt zudem zur politischen Akzentuierung des Literaturunterrichts bei. „Die Schutzbefohlenen“ (2015) eröffnet durch die Verschränkung von historischen und aktuellen Bezügen Möglichkeiten für einen transkulturellen Literaturunterricht und schafft darin insbesondere Chancen für Selbstreflexion über die eigene Rolle im Machtspiel von Politik und Gesellschaft.

8.2 Kurzzusammenfassung auf Englisch

The thesis at hand seeks to analyze three literary texts, which put the topic of strangeness or foreignness in strong relation to questions of home, belonging and migration. The didactics of literature in its specific branch of transcultural didactics build up the theoretical grounds for the paper. The introductory theoretical part discusses the targeted topic in its every day variants, as well as scientific discourse with particular focus on its significance in and for literature and its didactics. The subjects and aims of the leading concept of transcultural didactics of literature are explained and form the grounds for the methodology in the practical part of the paper. The methodology, that builds on joint discourses and seek for questions,

shall help to answer the question on wherein a novel (“Spaltkopf” 2011), a collection of poetries (“langer transit” 2016) and a dramatic text (“Die Schutzbefohlenen” 2015) generate their potential for teaching literature in transcultural terms. The analysis shows, that the positioning of the topic of strangeness and foreignness in apparent focus of the texts themselves, already indicates their potential. Said potential is further enhanced on various levels of language, content or aesthetics. “Spaltkopf” (2011) generates major potential through its narrative structure, as well as metaphorical language. Hence, the novel can promote opportunities for the central concept of “Fremdverstehen”. “langer transit” (2016) unfolds its didactic value through a joint interplay of certain backgrounds and happenings out of the text with aspects and characteristics inside of the text and can emphasize the political significance of teaching of literature. “Die Schutzbefohlenen” (2015) creates opportunities for transcultural learning mostly through a joint matter of historical and current references and by motivating learners to reflect on their self and their role in a power play of politics and society.