

Technische Universität Dortmund
Fakultät Kulturwissenschaften

**Varianten der Kulturalität
in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien**
**Theoretische Kontexte – Prototypen – Didaktische
Perspektiven für den Literaturunterricht**

Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.)
durch den Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund
Fakultät Kulturwissenschaften

Vorgelegt von: Lea Grimm, M.A.
Erstbegutachtung: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke
Zweitbegutachtung: Prof. i.R. Dr. Dr. h.c. Hans-Heino Ewers

Meinen drei Kindern

Danksagung

Ganz herzlich möchte ich mich bei allen bedanken, die diesen Weg begleitet haben (auch wenn ich aus Platzgründen leider nicht jede Person namentlich nennen kann).

Mein erster Dank geht an Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke, meiner Erstbetreuerin, die mich seit meinem Magisterstudium kennt und die eine Doktormutter ist, die weit über das Übliche hinaus Herausragendes geleistet hat und leistet. Für uns Doktorkinder ist sie aufgrund ihrer Bilderbuchkarriere von Beginn an ein großes Vorbild in Lehre und Forschung gewesen; man konnte unglaublich viel von ihr lernen, sich von ihren brillanten Ideen inspirieren und von ihrer Begeisterung für spannende Projekte mitreißen lassen (...das einzige Rätsel, das ich bis heute nicht lösen konnte, ist, wie sie es schafft, dass ihr Tag im Gegensatz zum Tag der Normalsterblichen 48 Stunden bereit hält...). Dank ihres umsichtigen und äußerst professionellen Handelns fühlte ich mich zu jeder Zeit, in jedem Stadium der Doktorarbeit, in den besten Händen. Auch komplizierte Fälle (ich war so ein Fall) löste sie souverän und mit dem unerschütterlichen Glauben an einen guten Ausgang. Was die Nachwuchsförderung angeht, so möchte ich ihr und Herrn Prof. Dr. Dr. Matthias Rath sehr herzlich danken. Die stattliche Zahl an erfolgreichen Doktorkindern, die sich wie in einer großen Familie miteinander verbunden wissen, verdient Bewunderung und Respekt.

Mein zweiter Dank geht an Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Heino Ewers, dem langjährigen Direktor des Frankfurter Instituts für Jugendbuchforschung, meinen Zweitbetreuer, den ich auf einem Kongress der IRSCL kennenlernen und seither immer mal wieder auf Tagungen oder in weiteren fachlichen Kontexten antreffen durfte. Die Kinder- und Jugendliteraturforschung in Deutschland wäre ohne ihn nicht das, was sie heute ist, und ich bin dankbar dafür, dass ich früh mit diesem Forschungsfeld in Berührung kam und über die GKJF (die ebenfalls ohne die Verdienste von Hans-Heino Ewers nicht das wäre, was sie heute ist) Teil der Community sein darf. Am Beispiel von Hans-Heino Ewers habe ich begriffen, was internationale Vernetzung und Anerkennung - als Wissenschaftler und als Persönlichkeit - weit über Europa hinaus bedeutet, was mich immer wieder in ehrfürchtiges Staunen versetzte. Auch seine Doktorkinder, die ich auf einer Jubiläumsveranstaltung kennenlernen durfte, haben einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Die Begegnungen und Gespräche mit ihnen haben mich ermutigt, den Weg weiterzugehen.

Mein nächster Dank gilt dem Dortmunder Umfeld, einem fachlich außerordentlich anregungsreichen Forschungsumfeld. Ich danke allen Kommissionsmitgliedern für die schnelle und unkomplizierte Zusage. Dem interdisziplinären Doktorandenkolloquium der Fakultät Kulturwissenschaften danke ich für vielfältige überfachliche Inspirationen in der frühen Phase der Promotion. Meinen Lieblingsdoktorgeschwistern, Dr. Habib Güneşli und Dr. Anja Hellen-schmidt danke ich herzlich für Rat und Tat.

Mein nächster Dank gilt dem Frankfurter Umfeld, meinem geschätzten Kollegium und ganz besonders meiner Vorgesetzten Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, die immer zum Wohle ihrer Mitarbeiter*innen gehandelt hat und jegliche Publikations- und Forschungsaktivitäten mit Nachdruck unterstützte. An anderer Stelle werde ich dies noch einmal gesondert würdigen.

Für die wertvolle Hilfe in der Phase der Endredaktion und der Formatierung danke ich Dr. Thorsten Paprotny und Stefanie Volk.

Schließlich danke ich meinen beiden Familien, meiner Herkunftsfamilie und meiner gegründeten Familie, die mit Geduld und Treue hinter mir standen. Gewidmet ist diese Arbeit meinen drei Kindern. Ich danke Gott dafür, dass Er sie behütet und bewahrt hat in der Zeit meiner Abwesenheit.

Frankfurt, im Februar 2021

Lea Grimm

Abstract

Angesichts zunehmender Internationalität und Diversität der Schülerschaft im Kontext aktueller Migrationsdynamiken, aber auch angesichts des zunehmenden Bedürfnisses nach Verabschiedung einer in die Jahre gekommenen Vorstellung von Integration zugunsten eines zeitgemäßen Konzepts von Inklusion im bestmöglichen Sinne, bedarf es im modernen Literaturunterricht, charakterisiert als Ort der Kultur(en)vermittlung *par excellence* (vgl. Kepser/Abraham 2016) einer neu konturierten Modellierung kulturellen Lernens, um den vielfältigen Herausforderungen im Klassenzimmer zu begegnen. Obwohl es evident zu sein scheint, dass Angehörige verschiedener Kulturen neben Unterschiedlichkeiten auch Gemeinsamkeiten aufweisen, dass in fremdkultureller Literatur neben kulturspezifischen Elementen auch kulturübergreifende oder kulturverbindende Elemente identifiziert werden können und dass in kulturbezogenen schulischen Lernprozessen die Begegnung mit dem Vertrauten ebenso bedeutend ist wie die Begegnung mit dem Fremden, wurde bisher noch nicht der Versuch unternommen, diese Gedanken gezielt für die Literaturdidaktik systematisch aufzubereiten und auszuwerten. Diese Lücke möchte die vorliegende Studie schließen. Dabei greift sie auf bewährte interkulturelle und transkulturelle Ansätze zurück und stellt ihnen eine komplementäre Ergänzung zur Seite: den metakulturellen Ansatz. Metakulturalität wird hergeleitet, als theoretisches Konzept entwickelt und für den Literaturunterricht operationalisiert. Die Studie möchte gleichermaßen die noch unentdeckten Potenziale von übersetzter Kinder- und Jugendliteratur aus Asien ans Licht befördern. Daher fragt sie: Inwiefern kann Kinder- und Jugendliteratur aus Asien exemplarisch einen Beitrag zur Identifizierung inter-, trans- und metakultureller Elemente (= Varianten der Kulturalität mit Metakulturalität als neuer Komponente) leisten und welche Folgerungen ergeben sich daraus für das inter-, trans- und metakulturelle Lernen? Dieser Frage wird in drei Teilen nachgegangen. In Teil 1 wird der Stand der Forschung zu den etablierten Konzepten der Interkulturalität und Transkulturalität aufgearbeitet sowie der metakulturelle Ansatz theoretisch gerahmt und entfaltet. In Teil 2 folgt eine Untersuchung von übersetzter Kinder- und Jugendliteratur aus Asien unter dem Fokus der nun um eine metakulturelle Komponente erweiterten Kulturalität. In Teil 3 wird inter-, trans- und metakulturelles Lernen didaktisch modelliert. Bei all diesen Überlegungen spielt parallel das Erbe der NEW LONDON GROUP (1996) eine Rolle, und zwar unter dem Fokus der Mehrsprachigkeit.

Inhaltsverzeichnis

A	Einleitung	1
B	Theoretischer Teil	4
	<i>Kapitel 1: Stand der Forschung</i>	4
1	Was ist Kultur?.....	4
1a	Was ist Kultur (im Singular)?.....	4
1b	Was sind Kulturen (im Plural)?.....	8
2	Interkulturalität und Transkulturalität im Spannungsfeld zwischen klassischen und modernen Konzeptionen.....	10
3	Identität – Alterität – Hybridität – Similarität und weitere Kernbegriffe.....	19
4	Wo steht die Literaturdidaktik?.....	21
4a	Wo steht die Literaturdidaktik auf der Ebene des Gegenstands?.....	21
4b	Wo steht die Literaturdidaktik auf der Ebene der Bildungsziele?.....	22
4c	Wo steht die Literaturdidaktik auf der Ebene der Umsetzung (Projektebene)?....	25
	<i>Kapitel 2: Theoretische Kontexte zur Metakulturalität</i>	26
1	Herleitung des metakulturellen Ansatzes.....	26
2	Universalien – Anthropologische Konstanten – Archetypen.....	29
2a	Universalie oder anthropologische Konstante?.....	29
2b	Wie die Literatur Ur-Themen, Ur-Stoffe und Ur-Motive verarbeitet.....	30
3	Grundmotive nach Kaspar H. Spinner.....	32
4	Denkbilder nach Harro Müller-Michaels.....	33
	<i>Kapitel 3: THE NEW LONDON GROUP und die Folgen</i>	35
1	Hintergrund.....	35
2	Die zwei Säulen der Multiliteralität.....	36
3	Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext.....	37
4	Mehrsprachige Literatur und literarische Mehrsprachigkeit.....	38

C Analytischer Teil (kumulativ)	41
1 Vorüberlegungen zum Untersuchungsgegenstand und zur Untersuchungsmethode ...	41
2 Die Übersetzungsproblematik und ihre Lösung	46
3 Interkulturalität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien.....	50
4 Metakulturalität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien	51
5 Transkulturalität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien	52
6 Multilingualität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien.....	55
D Didaktischer Teil	59
1 Curriculare Rahmung	59
2 Gesamtmodellierung zum kulturellen Lernen im Deutschunterricht	60
3 Interkulturelles Lernen nach dem Hotword-Modell (nach Hans-Jürgen-Heringer).....	60
4 Transkulturelles Lernen nach dem Modell der Perspektiven-Jonglage (nach Lothar Bredella)	60
5 Metakulturelles Lernen nach dem Resonanz-Modell (nach Hartmut Rosa)	62
6 Multiliterales Lernen nach dem Modell der Mehrsprachigkeit (nach Anja Wildemann)	62
E Zusammenfassung	64
F Schlussbetrachtung und Ausblick	66
1 Erkenntnisgewinn der Studie.....	66
2 Limitationen der Studie	66
3 Ausblick: Empirische Überprüfung des metakulturellen Ansatzes und Erweiterung des Gegenstands	68
Anhang	71
<i>Anhang 1: Auswertung von Kinder- und Jugendliteratur aus Asien (2008–2020)</i>	71
<i>Anhang 2: Aufsatzpublikationen (Bestandteil der kumulativen Dissertation)</i>	77

Aufsatz: Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien (2010).	77
Aufsatz: Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur. Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar (2011).	82
Aufsatz: Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur (2017a)	95
Aufsatz: Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur (2017b).	105
Aufsatz: Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik (2023)	111
Literaturverzeichnis	133
1 Primärliteratur (Print)	133
2 Primärliteratur (Film)	134
3 Sekundärliteratur	134
4 Internetquellen	153
5 Rezensionen	155
6 Weitere Quellen	157
Abbildungsverzeichnis	158
Tabellenverzeichnis	158
Eidesstattliche Erklärung	159

Varianten der Kulturalität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien¹. Theoretische Kontexte – Prototypen – Didaktische Perspektiven für den Literaturunterricht²

A Einleitung

Angesichts zunehmender Internationalität und Diversität der Schülerschaft (Diversität verwendet nach Spelsberg 2013) im Kontext aktueller Migrationsdynamiken, aber auch angesichts des zunehmenden Bedürfnisses nach Verabschiedung einer in die Jahre gekommenen Vorstellung von Integration zugunsten eines zeitgemäßen Konzepts von Inklusion im bestmöglichen Sinne (vgl. Grimm 2017c) bedarf es im modernen Literaturunterricht, charakterisiert als Ort der Kultur(en)vermittlung *par excellence* (vgl. Kepser/Abraham 2016) einer neu konturierten Modellierung kulturellen Lernens, um den vielfältigen Herausforderungen im Klassenzimmer (vgl. Rösch 2017 zum Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft) zu begegnen.

Obwohl es evident zu sein scheint, dass Angehörige verschiedener Kulturen neben Unterschiedlichkeiten auch Gemeinsamkeiten³ aufweisen, dass in fremdkultureller Literatur neben kulturspezifischen Elementen auch kulturübergreifende oder kulturverbindende Elemente identifiziert werden können und dass in kulturbezogenen schulischen Lernprozessen die Begegnung mit dem Vertrauten ebenso bedeutend ist wie die Begegnung mit dem Fremden⁴, wurde bisher noch nicht der Versuch unternommen, diese Gedanken gezielt für die Literaturdidaktik systematisch aufzubereiten und auszuwerten. Diese Lücke möchte die vorliegende Studie schließen. Dabei greift sie auf bewährte interkulturelle und transkulturelle Ansätze zurück und stellt ihnen eine komplementäre Ergänzung zur Seite.

Gleich zu Beginn muss hervorgehoben werden, dass die Studie nicht spezifisch für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder Deutsch als

¹ Asien als Bezugskontinent wird im Verlauf der Studie eingegrenzt. Emine Sevgi Özdamar ist die einzige Autorin, die aus dem Eingrenzungsraster fällt.

² Als Gender-Modus wurde vorzugsweise die mitmeinende maskuline Form oder ggf. die Asteriskus-Form gewählt.

³ Zum ideologischen Konflikt zwischen Vertretern des Kulturuniversalismus und denen des Kulturpartikularismus vgl. ausführlich Eder 2006 und Kanjo 2013.

⁴ Das Credo lautet: „Literatur als Weg zum Fremden“ (Dierckx 2010). Dabei wird oft das Bild der interkulturellen Brücke zu fremden Kontinenten herangezogen.

Muttersprache (DaM) modelliert. Vielmehr wird mit dem gewählten Gegenstand (übersetzte Kinder- und Jugendliteratur) eine offene, kulturell nicht festgelegte Schülerschaft adressiert – ganz im Sinne des oben genannten Inklusionsgedankens: Alle gehören von Anfang an dazu (statt: waren zuvor ein Fremdkörper und wurden nachträglich integriert).

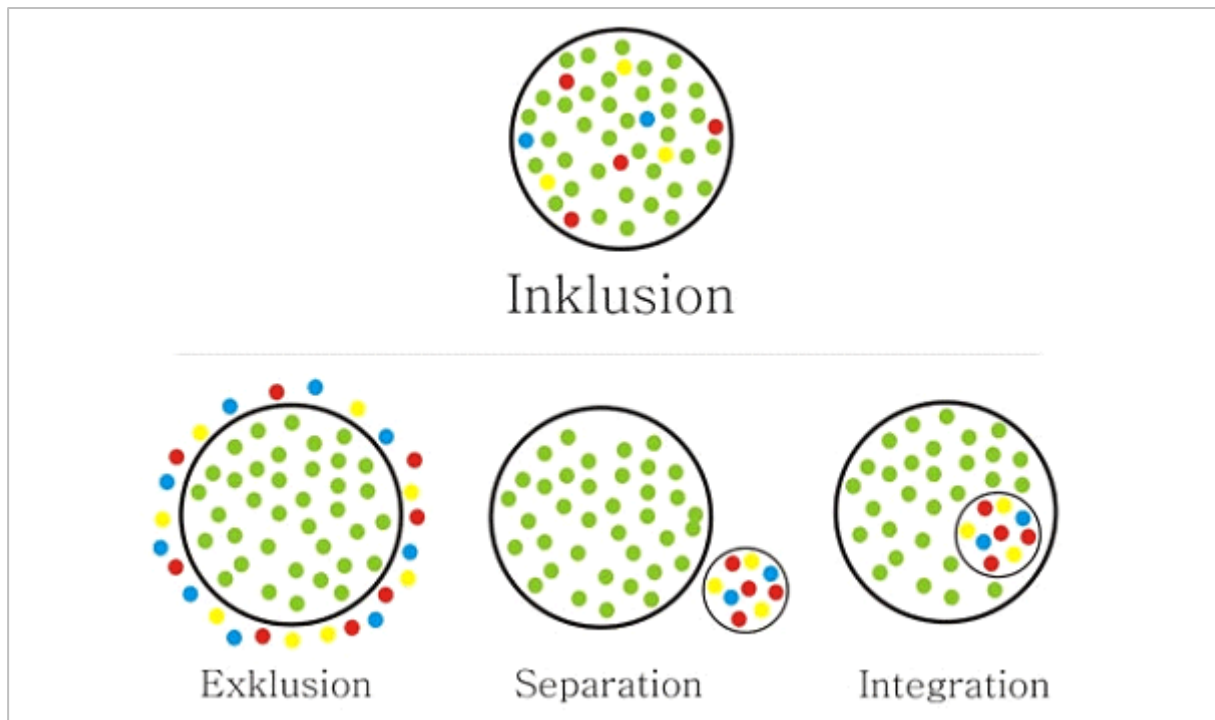


Abbildung 1: Was ist Inklusion?

Quelle: <https://www.bliba.de/inklusion.html>

Es eröffnet sich nun ein größeres didaktisch-pädagogisches Spannungsfeld, denn einerseits soll die im Klassenzimmer vorhandene (schülerseitige) inter- und transkulturelle Expertise (darunter auch Mehrsprachigkeit) gewinnbringend genutzt werden, doch andererseits lehnen etliche der ernannten „Experten“ diese herausgehobene Position inzwischen ab und wollen im Grunde weder positiv noch negativ auffallen.

Engin und Olsen stellen fest:

Auffällig ist, dass bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Bewertung ihrer Lebens- und Bildungsbiographien anders ausfällt als die gängigen Zuschreibungsmuster der Mehrheitsgesellschaft (...) Vielmehr sehen sich die Angehörigen der jungen Migrantengeneration als selbstverständlicher Teil der hiesigen Gesellschaft – ohne dabei ihre kulturellen und sprachlichen Herkunft zu negieren (Engin/Olsen 2008, 3).

Kepser und Abraham schlagen ebenfalls in diese Kerbe:

Nicht wenige Schüler/-innen reagieren inzwischen ungehalten, wenn man ihnen im Unterricht den Spiegel der eigenen Herkunftsgeschichte entgegenhält. Ohne ihre Wurzeln zu ver-

leugnen, wollen sie nicht mehr als Migranten angesprochen werden, sondern als Kinder und Jugendliche deutschsprachiger Länder (Kepser/Abraham 2016, 46).

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, genau an diesem Punkt Abhilfe zu schaffen und dabei die noch unentdeckten Potenziale von übersetzter Kinder- und Jugendliteratur aus Asien ans Licht zu bringen. Zugleich schließt die Studie in einer konzept- und modellbildenden Ausrichtung die oben bereits erwähnte Lücke im Forschungsfeld der Kulturalität, indem sie Metakulturalität als theoretisches Konzept entwickelt und für den Literaturunterricht operationalisiert.

Die zentrale Forschungsfrage lautet also:

Inwiefern kann Kinder- und Jugendliteratur aus Asien exemplarisch einen Beitrag zur Identifizierung inter-, trans- und metakultureller Elemente⁵ (= Varianten der Kulturalität mit Metakulturalität als neuer Komponente) leisten und welche Folgerungen ergeben sich daraus für das inter-, trans- und metakulturelle Lernen⁶?

Dieser Frage soll in drei Teilen nachgegangen werden. In Teil 1 wird der Stand der Forschung zu den etablierten Konzepten der Interkulturalität und Transkulturalität aufgearbeitet sowie der metakulturelle Ansatz theoretisch gerahmt und entfaltet. In Teil 2 folgt eine Untersuchung von übersetzter Kinder- und Jugendliteratur aus Asien⁷ unter dem Fokus der nun um eine metakulturelle Komponente erweiterten Kulturalität. In Teil 3 wird inter-, trans- und metakulturelles Lernen didaktisch modelliert. Bei all diesen Überlegungen spielt parallel das Erbe der NEW LONDON GROUP eine Rolle, und zwar unter dem Fokus der Mehrsprachigkeit.

Bevor wir die unüberschaubar gewordene Forschungslandschaft zur Inter- und Transkulturalität würdigen, sei der folgende Satz als Prämisse und gleichzeitig als Erklärung für die eine oder andere (notwendige) begriffliche Pauschalisierung und Vereinfachung vorausgeschickt:

Um der besseren Orientierung willen sind bestimmte Begriffe und Differenzierungen notwendig, sie erleichtern die Verständigung *über* den und die wissenschaftliche Auseinandersetzung *mit* dem Forschungsgegenstand; gleichwohl sind die Grenzen oft fließend, und nicht jedes Phänomen lässt sich eindeutig zuordnen (Grimm 2020, 334).

⁵ Mehrsprachigkeit eingeschlossen.

⁶ Mehrsprachigkeit eingeschlossen.

⁷ Die Primäranalysen haben mehrheitlich in den Aufsätzen der kumulativen Dissertation stattgefunden.

B Theoretischer Teil

Kapitel 1: Stand der Forschung

Christian Dawidowski, dem wir (gemeinsam mit Dieter Wrobel) den in der Deutschdidaktik mittlerweile zum Standardwerk avancierten Band *Interkultureller Literaturunterricht* (Dawidowski/Wrobel 2006) verdanken, konstatiert 2015 kühn, dass das Forschungsfeld im Hinblick auf die Konzepte Interkulturalität und Transkulturalität im Bereich Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik als „weitgehend vermessen“ gilt (Dawidowski et al. 2015, 8). Allerdings zeigen *nach* 2015 erschienene Publikationen (Marci-Boehncke 2016a und 2016b, Ewers 2018 und 2020, Becker 2017, Scherer/Vach 2019, von Dall’Armi 2017), dass das Feld noch ergiebig weiter beforscht und vermessen werden kann. Bevor nun dargestellt wird, was bisher „vermessen“ wurde, ist eine knappe, aber grundlegende Standortbestimmung zum Kultur(en)begriff angebracht. Wie bei Hofmann und Patrut werden beide Bedeutungsoptionen berücksichtigt: „Kultur“ im Singular und „Kulturen“ im Plural (vgl. Hofmann/Patrut 2015).

1 Was ist Kultur?

1a Was ist Kultur (im Singular)?⁸

Seit dem Ende der 1980er Jahre hat der Gebrauch dieses Hochwertbegriffs in den Geisteswissenschaften „geradezu inflationär zugenommen“ (Blumentrath et al. 2007, 13). Spätestens mit der kulturwissenschaftlichen Wende setzte überall eine Neubesinnung auf den Kulturbegriff ein. Der Kulturphilosoph Hubertus Busche differenziert in einer historisch-systematischen Analyse vier Grundbedeutungen von Kultur:

⁸ Umberto Ecos Kulturbegriff ist selbstverständlich über alle Maßen berühmt, wird hier aber ausgeklammert.

Was ist Kultur?⁹

Die Kultur, die man betreibt (Kultivierung durch ein Individuum)

Die Kultur, die man hat (Kultiviertheit eines Individuums)

Die Kultur, in der man lebt (Traditionszusammenhang von Gesellschaften)

Die Kultur, die man schaffen, fördern und als (nationalen) Besitz verehren kann (die höhere Kultur in Kunst, Philosophie und Wissenschaft)

(nach Busche 2000, modifiziert)

Der Kulturwissenschaftler Klaus Hansen bildet ähnliche Kategorien:

Was ist Kultur?

*Kultur als Gegenbegriff zu Natur*¹⁰

Kultur als Produkt künstlerischer Arbeit

Kultur als Bezeichnung für eine gehobene Lebensart

Kultur als komplexes Ensemble von Sitten, Bräuchen, Gewohnheiten, Einstellungen

(nach Hansen 2003, modifiziert)

Für die vorliegende Studie sind von den genannten Ausdeutungen des Kulturbegriffs die folgenden entscheidend: „die Kultur, in der man lebt“ und „Kultur als komplexes Ensemble von Sitten, Bräuchen, Gewohnheiten, Einstellungen“. Ferner ist die Unterscheidung zwischen normativer und deskriptiver Herangehensweise relevant. Spätestens seit dem 19. Jahrhundert ist ein normatives Verständnis von Kultur bekannt, das bestimmte Bevölkerungsschichten als „unkultiviert“ ausschließt. Blumentrath et al. schreiben hierzu:

Der Begriff Kultur kommt von lateinisch *cultura* (Pflege, Landbau) und steckt in dieser Bedeutung noch im deutschen Wort *Agrikultur*. Im deutschen Sprachraum ist der Begriff seit dem 17. Jahrhundert belegt; neben *landwirtschaftlicher Bodenbewirtschaftung* wurde er aber früh auch schon in der Bedeutung *Pflege geistiger Güter* verwendet. Im 19. Jahrhundert erlangte der Begriff dann jene normative Geltung, die er in bildungsbürgerlichen Kreisen teilweise heute noch hat. Man begann nämlich, ihn auf die sog. *Höheren Bildungsgüter*, also

⁹ Der Habitus-Begriff geht auf Bourdieu zurück (Habitus als Teil des kollektiven Bewusstseins). Bourdieu (1970) bietet hierdurch eine Fläche für die Präzisierung des Begriffs der kollektiven Identität (vgl. Vester 1998, 39f).

¹⁰ Vgl. auch Ort 2008, 19ff.

Musik, Kunst, Dichtung, zu beziehen und etablierte so ein Verständnis von Kultur mit deutlicher sozialer Abgrenzungsfunktion (Blumentrath et al. 2007, 13f).

Grundsätzlich neigt die vorliegende Studie zu einem deskriptiven Verständnis von Kultur. Dass ein deskriptives Kulturverständnis jedoch nicht bedeutet, dass die Wirklichkeit beschrieben wird, so wie sie tatsächlich ist, zeigen die anglistischen Literatur- und Kulturwissenschaftlerinnen Erll und Gymnich:

In der Interkulturalitätsforschung bezieht sich der Begriff der Kultur *nicht* auf den sogenannten *Kulturbetrieb* oder auf *Kulturgüter* (...), sondern er bezeichnet im Sinne der modernen Kulturwissenschaften die soziale (...) Konstruktion der Wirklichkeit. Es geht um eine Frage, die sich traditionell die Kulturanthropologen stellen: Wie richten sich bestimmte Gruppen von Menschen in ihrer jeweiligen Lebenswelt ein? (Erll/Gymnich 2013, 19).

Dieser Aussage lässt sich entnehmen, dass es sich um ein Wirklichkeits*bild* als Konstruktion handelt, also um einen Wirklichkeits*entwurf* (der u.a. abhängt vom Standort und vom Standpunkt des Betrachters). Dass Kultur diskursabhängig¹¹ ist, zeigt auch Tobias Frank in seiner Studie (vgl. Frank 2010). Kategorien wie Nation, Volk oder Kultur gelten nach Tobias Frank (der sich wiederum auf Benedict Anderson u.a. bezieht) als narrative bzw. soziale Konstrukte:

Diese konstruierten *Fiktionen* sind eng mit dem Selbst- und Fremdverständnis sowie mit dem Geschichtsverständnis derjenigen Gesellschaften und Personen verbunden, die sie vornehmen (Frank 2010, 34).

Nach einer knappen Sichtung der Forschung zum Kulturbegriff lässt sich festhalten, dass vor allem die Kulturanthropologie und die Kulturphilosophie bei der Bestimmung dessen, was Kultur ist, die von anderen Fachwissenschaften herangezogenen und respektierten Leitdisziplinen sind. Auch der Kommunikationswissenschaftler Gerhard Maletzke definiert kulturanthropologisch:

In der Kulturanthropologie ist Kultur (...) zu verstehen als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen¹², die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen (Maletzke 1996, 16).

Der vielzitierte Ethnologe Clifford Geertz (1973) hat für Kultur als theoretisches Konzept viele treffende und breit rezipierte Metaphern gefunden (vgl. Schein/Seiser 2010). Eine davon

¹¹ Der Diskursbegriff geht auf Foucault (1966) zurück. Er analysierte die „Archäologie des Geistes“ (Vester 1998, 40).

¹² Vester fasst all dies unter dem Begriff „Ethos“ zusammen (Vester 1998, 26ff).

ist: Kultur als ein vom Menschen gesponnenes Gewebe von Bedeutungen, als ein semiotisches Gewebe (vorzustellen als komplexes, mehrschichtiges Zeichensystem). Geertz (1973) postuliert, dass die Untersuchung von Kultur „keine experimentelle Wissenschaft“ sei, „die nach Gesetzen sucht“, sondern eine „interpretierende, die nach Bedeutungen sucht.“ Das bekannte Eisbergmodell weist nun auf eben diese tieferen (unsichtbaren) Bedeutungsschichten hin, die interpretierend erschlossen werden müssen.

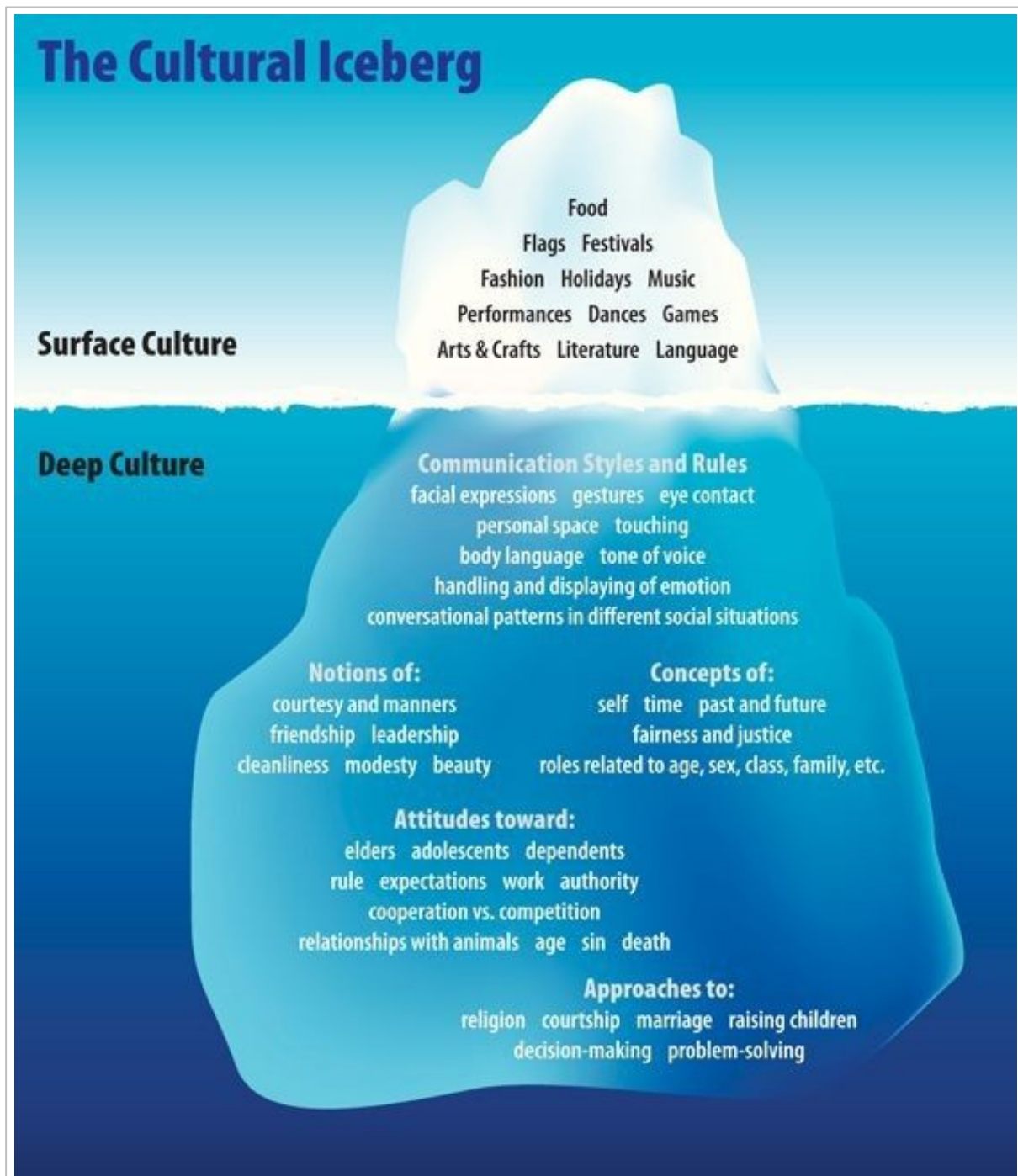


Abbildung 2: Das Eisbergmodell zur Kultur
 Quelle: <https://www.pinterest.de/pin/821907000728541895/>

Annelie Knapp bringt weitere Aspekte mit ins Spiel, nämlich die Organisation von Kultur in kognitiven Schemata (in Übereinstimmung mit der empirischen Rezeptionsforschung, vgl. Carl/Jörgens/Schulze/Rosebrock 2020) und die Produktion von Normalitätserwartungen (in Übereinstimmung mit Vertretern der Interkulturellen Semantik, vgl. Kühn 2006, Heringer 2007). Sie spricht von einem „ideationalen“, also von einem ideenbezogenen System:

Mit Bezug auf meine früheren Arbeiten (...) lege ich meinen Überlegungen einen Kulturbegriff zugrunde, der *Kultur* als ein abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns fasst, das in Form *kognitiver Schemata* organisiert ist und das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert. Dieses ideationale System produziert *Normalitätserwartungen*, die als Folie für die Interpretation von Situationen und Handlungen sowie für Entscheidungen über die Gestaltung eigenen Handelns dienen (Knapp 2013, 86).

Nun stellt sich die Frage, inwiefern kulturwissenschaftliches Denken auch in den engsten Bezugswissenschaften der vorliegenden Studie (der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik¹³) Einzug erhalten hat. Es ist zu vermerken, dass dies in der Literaturwissenschaft schon vor längerer Zeit geschehen ist, während jegliche *Cultural Turns* (vgl. Bachmann-Medick 2009) nur mit großer Verzögerung in der Literaturdidaktik bzw. in der literaturdidaktischen Programmatik angekommen sind (vgl. Kepser/Abraham 2016, Hofmann/Thielking 2023). Was bedeutet kulturwissenschaftliches Denken ganz konkret in der Literaturwissenschaft und in der gegenstandsorientierten Literaturdidaktik? Blumentrath et al. geben hierzu eine Antwort:

Kulturwissenschaftliches Denken heißt, kulturelle Phänomene wie z.B. Literatur und Film im übergreifenden kulturellen Zusammenhang zu analysieren und ihre kulturelle Bedingtheit zu reflektieren (Blumentrath et al. 2007, 13).

1b Was sind Kulturen (im Plural)?

Im Vergleich zum Kulturbegriff im Singular ist der Kulturenbegriff im Plural ein noch wesentlich stärker umkämpfter Terminus:

Die Idee diskreter, voneinander unterscheidbarer Kulturen ist in den letzten Jahren in mehreren wissenschaftlichen Kontexten zunehmend in Frage gestellt worden. In diesem Zusammenhang sind auch Interkulturalität und Interkulturelles Lernen zu umstrittenen Konzepten geworden (Knapp 2013, 87).

¹³ Leider können diese beiden verwandten Fachdisziplinen gliederungstechnisch nicht immer sauber getrennt werden, was mit der kumulativen Struktur der Dissertation zusammenhängt.

Die Hauptpunkte der Kritik am Kulturbegriff lauten:

Vermischung von alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Konzepten

Pauschale Gleichsetzung von Kultur und Nation

Ungenügende Berücksichtigung von dynamischen Austauschprozessen infolge von Migration und Globalisierung

Ausklammerung interner Variationen innerhalb einer Kultur¹⁴

(nach Knapp 2013, modifiziert)

Gerade der letztgenannte Punkt soll wiederholt und expliziert werden. In der Forschung wird immer wieder die fehlende Binnendifferenzierung nach sozialer Schicht, Region, Subkultur, Alter oder Geschlecht kritisiert. Kulturen bestünden nicht nur aus Nationalkulturen, sondern bildeten binnendifferenzierend weitere Kollektive wie Stadt-Land-Kulturen, Religionskulturen, Generationskulturen, Geschlechterkulturen u.a. (vgl. Kepser/Abraham 2016). In diesem Zusammenhang ist auch auf den Begriff der kollektiven Identität hinzuweisen, da kollektive Identität *nicht* die Identität eines Kollektivs darstellt, sondern die Identität eines Individuums *als Teil* eines Kollektivs (vgl. Vester 1998). Für kollektive Identitäten gilt gleichermaßen, was bereits für den Kulturbegriff konstatiert wurde:

Heute werden kollektive Identitäten (...) als Diskursformationen beschrieben. Sie gelten als kulturelle Konstrukte und Vorstellungen, die nie vorgegeben sind, sondern durch entsprechende Symbolsysteme und Wertorientierungen hergestellt werden. Kulturen stellen *Identitätsangebote* dar, die auf Zustimmung angelegt sind (Assmann 2008, 223).

Ein weiterer Kritikpunkt war die ungenügende Berücksichtigung dynamischer Prozesse infolge von Wanderungsbewegungen. Nach Till Dietsche ist „Kultur auf Orte angewiesen, doch nicht unbedingt an diesen (einen) Ort gebunden“ (Dietsche 2010, 7). Erll und Gymnich nehmen kulturelle Austauschprozesse ernst und definieren im Zuge dessen den Prozess der kulturellen Hybridisierung so:

Die spezifische Form der Veränderung, die durch kulturellen Austausch üblicherweise erfolgt, nennt man *Hybridisierung*: Elemente, die vormals verschiedenen kulturellen Formationen angehörten, verschmelzen miteinander (Erll/Gymnich 2013, 26).

¹⁴ Zu Beispielen für eine gelungene Berücksichtigung interner Variationen vgl. Marci-Boehncke 2016a (Musik- und Lernkultur) und Ewers 2020 (lokale Kultur, hyperlokale Kultur).

Eine mögliche Form der kulturellen Hybridisierung ist Transkulturalität. Nach der klassischen Variante ist nicht mehr rekonstruierbar, woher kulturelle Elemente und Formationen ursprünglich stammen. Dies führt uns zur nächsten Abbildung und zum nächsten Abschnitt:

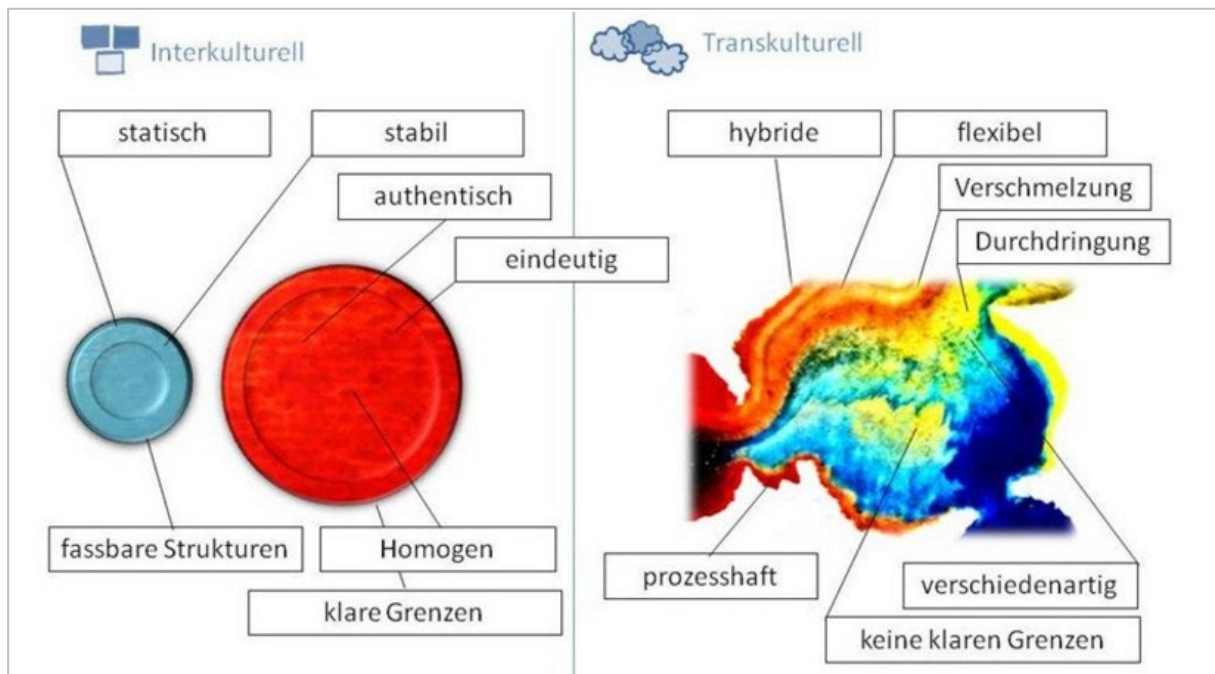


Abbildung 3: Interkulturalität und Transkulturalität in der klassischen Ausführung¹⁵

Quelle: <https://kulturshaker.de/kulturkonzepte/transkulturalitaet/>

2 Interkulturalität und Transkulturalität im Spannungsfeld zwischen klassischen und modernen Konzeptionen¹⁶

Die traditionsreichen Konzepte der Interkulturalität und Transkulturalität¹⁷, deren forschungsparadigmatisches Schwergewicht trotz innovativer Ablösekonzepte (vgl. Laudenberg 2016 zur Synkulturalität mit einer Kritik an Hans Hyperkulturalität von 2005, Rösch 2016 zum postmigrantischen Ansatz und Mitterer 2016 zur Responsivität) unangefochten fortbesteht, haben sich seit ihren Anfängen stark weiterentwickelt. Selbst der Urvater der Transkulturalität, Wolfgang Welsch, hat seine Theorie inzwischen generalüberholt (vgl. Welsch

¹⁵ „Homogen“ statt „homogen“ leider so im Original.

¹⁶ Die engsten Bezugsdisziplinen dieser Studie bleiben weiterhin die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik. Dennoch sei an dieser Stelle exemplarisch auf einige andere Bezugswissenschaften bzw. Vertreter hingewiesen, die sich ebenfalls sehr intensiv und erfolgreich mit Interkulturalität in ihren jeweiligen fachlichen Bezügen auseinandergesetzt haben:

Georg Auernheimer (Interkulturelle Pädagogik)

Ingrid Gogolin (Interkulturelle Bildungsforschung)

Hans-Jürgen Heringer (Interkulturelle Kommunikationsforschung)

Jörg Roche (Interkulturelle Sprachdidaktik).

¹⁷ Ausgeklammert wird der bald ausgereizte Begriff der Multikulturalität, denn zum einen ist dieser Begriff alltagssprachlich degeneriert („Multi-Kulti“), zum anderen wird er seitens der Forschung oft als weniger gehaltvoll und bedeutend bewertet. Zumeist wird darunter eine schlichte Addition von Kulturen verstanden (vgl. Rösch 2005, 98).

2017). Heute kann nicht mehr plakativ von starr-konfrontativer Interkulturalität einerseits und konfus-desorientierender Transkulturalität andererseits gesprochen werden (wie es das Schaubild noch nahelegen will). Vielmehr ist zu diagnostizieren, dass die alten Trennlinien zwischen Vertretern der Interkulturalität (z.B. Blioumi 2002, Wierlacher/Bogner 2003, Hofmann 2006, Weinkauff 2006, Dawidowski/Wrobel 2006, Honnef-Becker 2007, Mecklenburg 2008, Zierau 2009, Esselborn 2010, Lescovec 2011, Hofmann/Patrut 2015, Roche/Schiewer 2018) und Vertretern der Transkulturalität (z.B. Wintersteiner 2006, Iljassova-Morger 2009, Freitag-Hild 2010, Doff/Schulze-Engler 2011, Rings 2017, Wulf 2020) als weitgehend überwunden gelten und dass beide Seiten, wissenschaftlich betrachtet, eine friedliche Koexistenz pflegen.

Der Übersicht und Systematik wegen muss zwischen klassischen und modernen Konzeptionen von Interkulturalität und Transkulturalität unterschieden werden. Zuerst werden die klassischen Konzeptionen (erst kurz, dann ausführlicher) dargestellt. Im Anschluss folgt die Präsentation ausgewählter moderner Konzeptionen.

Das Konzept der klassischen Interkulturalität hat seinen Ursprung im Kugelmodell von Johann Gottfried Herder, in dem Kulturen als in sich abgeschlossene und homogene Kulturräume vorgestellt werden. Dieses Konzept wurde durch eine Vielzahl von Forschern aufgegriffen, adaptiert und weitergeführt, auch durch Andrea Leskovec, die einen alternativen hermeneutischen Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft entwickelt hat (vgl. Leskovec 2009, Leskovec 2011). Das Konzept der klassischen Transkulturalität hat seinen Ursprung in den Ausführungen von Wolfgang Welsch. Gekennzeichnet ist es durch eine Vorstellung vom Ineinandergreifen oder sogar Ineinanderfließen (vgl. Hübner 2008) verschiedener Kulturen, durch dynamische Prozesse der kulturellen Hybridisierung. Dieses Konzept ist in der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik vor allem durch Werner Wintersteiner bekannt gemacht worden, der mit seiner *Poetik der Verschiedenheit* (Wintersteiner 2006) und seiner *Transkulturellen literarischen Bildung* (Wintersteiner 2010) Furore machte. Aber auch in anderen Fachdisziplinen macht sich ein gestiegenes Interesse bemerkbar:

In verschiedenen Kultur- und Sozialwissenschaften (...) (Genderforschung, Soziologie, Kulturanthropologie) ist ein starkes Ansteigen der Diskurse über Transkulturalität zu registrieren (Wintersteiner 2013, 35).

Soweit der kurze Überblick, jetzt muss „tiefer gegraben“ werden. Zum einen ist der interkulturelle Diskurs eng mit der Geschichte der Migrationsliteratur in Deutschland verbunden, zum anderen ist der transkulturelle Diskurs eng verknüpft mit der Verbreitung der post-

kolonialen Theorie bzw. mit den *Postcolonial Studies*. Und ferner gilt es, die beiden klassischen Konzeptionen weiter theoretisch zu unterfüttern und die Hauptfehler in der undifferenzierten und unreflektierten Verwendung der beiden Begriffe herauszuarbeiten.

Wir beginnen mit einem Blick in die Geschichte der Migrationsliteratur und in die Geschichte der Interkulturellen Germanistik. Seit dem Ende der 1960er Jahre hat sich eine neue Ausrichtung der Germanistik formiert, die sogenannte *Interkulturelle Germanistik*. Sie nahm ihren Ausgang bei Alois Wierlacher und seinem Team, die gemeinsam das Bayreuther Modell entwickelten, das internationalen Studierenden ein spezifisch auf sie zugeschnittenes Germanistik-Studium ermöglicht. Die Neuausrichtung der Germanistik gipfelte in der Gründung der *Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik* (GIG, ein internationales Netzwerk von weltweit forschenden Germanisten) in den 1980er Jahren, die erste Tagung fand 1987 in Bayreuth statt. Seit 2010 ist die *Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik* das offizielle Publikationsorgan der Gesellschaft. Das *Handbuch Interkulturelle Germanistik* (Wierlacher/Bogner 2003/2013) gilt als Standardwerk. Der Forschungsschwerpunkt der GIG war in den Anfängen die Auslandsgermanistik. Später kamen weitere Forschungsgebiete hinzu, so dass man heute von einem multidisziplinären Ensemble sprechen kann, das weit über die Interkulturalitätsforschung und die Fremd- und Zweitsprachenforschung hinausgeht.

Die klassische Interkulturalität ist untrennbar verbunden mit der Geschichte der Migrationsliteratur¹⁸ in Deutschland. Dies dokumentiert nicht nur das bekannte vielstimmige Handbuch von Carmine Chiellino mit dem Titel *Interkulturelle Literatur in Deutschland*, sondern dies belegen auch unzählige Veröffentlichungen (vor allem zur deutsch-türkischen Literatur), darunter eine exklusive *Einführung in die deutsch-türkische Literaturwissenschaft* (Hofmann 2013). Man nennt Migrationsliteratur auch die „andere“ deutsche Literatur oder die „andere“ deutschsprachige Literatur. Kernfragen sind:

Welches Verhältnis haben die Autoren, denen die Sprache ihres Ankunftslandes fremd ist, die nicht ihre Muttersprache bzw. ihre Herkunftssprache ist, zur zweiten, mehr oder weniger adoptierten Sprache, die zu ihrer Literatursprache geworden ist? Was passiert mit ihrer mitgebrachten, ihnen vertrauten Kultur, die im Ankunftsland als fremd betrachtet wird? (Koiran 2009, 65)

¹⁸ Hier wurde der sehr weite Begriff *Migrationsliteratur* gewählt. Alternativen wären gewesen: Migrantenliteratur, Gastliteratur, Gastarbeiterliteratur, Ausländerliteratur, Literatur der Arbeitsmigration, Literatur der Fremde, Betroffenheitsliteratur, Jammerliteratur. Diese Begriffe spiegeln allesamt eine Nichtzugehörigkeit von schreibenden Minderheiten wider.

Wie hat sich angesichts dieser sprachlichen und kulturellen Herausforderung die Entwicklung von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Gegenwart vollzogen? Dies zeigt folgende stark vereinfachende Übersicht.

Tabelle 1: Schaffensperioden deutschsprachiger Autoren mit Migrationshintergrund¹⁹

	Autoren, beispielhaft	Bezeichnung der Literatur	Literarische Themen und Ausdrucksformen	Rezeption und Forschung
1955				Erstes Abkommen zur Anwerbung von Arbeitskräften
1973				Anwerbestopp
1970er Jahre	Franco Biondi, Aras Ören	Gastarbeiter- literatur	Ankommen Heimat und Fremde Integration Spracherwerb	Literaturverbreitung durch die Autoren selbst
1980er Jahre	Eleni Torossi, Rafik Schami	Migranten- literatur	Kulturelle Identität	Adalbert-von Chamisso- Preis der Bosch-Stiftung u.a. Förderungsformen Gründung der Gesell- schaft für Interkulturelle Germanistik (GIG)
1990er Jahre	Emine Sevgi Özdamar ²⁰ , Feridun Zaimoğlu, Ilja Trojanow	Interkulturelle Literatur ²¹	Spielerischer Umgang mit der Zweitsprache Ästhetische Subversionen	Medienhype, „vom Gast zum Star“ Carmine Chiellinos gro- ßes Handbuch zur Inter- kulturellen Literatur in Deutschland
Ab 2000	Ilja Tro- janow ²² , Wladimir Kaminer	Interkulturelle Literatur	Vielfältige künstlerische Ausdrucksformen Selbstironie Weg von der Opfer-Haltung/ migrationsspezifische The- men nicht mehr zwingend	Kanonenerweiterung in der Germanistik
Gegen- wart	Fatih Akin	Postmigrantische Literatur, Literatur der zweiten und drit- ten Generation Gegenwarts- literatur Gegenwartsfilm	„Diese Generation jammert nicht mehr“ Alle Themen und Gestal- tungsmittel ohne Einschrän- kung möglich	Anerkennung als Künstler

Quelle: Eigene Darstellung

¹⁹ Zu exemplarischen Textanalysen vgl. Hofmann/Patrut 2015.

²⁰ 1991 erhielt sie den Ingeborg-Bachmann-Preis.

²¹ Zur Definition interkultureller Literatur und zur Früh-Geschichte interkultureller Literatur vgl. Hofmann/Patrut 2015.

²² 1995 erhielt er den Ingeborg-Bachmann-Preis.

Wichtig ist an dieser Stelle eine kurze Anmerkung oder Vermutung zur emanzipatorisch-selbstbewussten Haltung deutschsprachiger Migrationsautoren der Gegenwart:

Autorinnen und Autoren gleich welcher Herkunft wollen in der Regel als Künstlerinnen und Künstler wahrgenommen werden und nicht (mehr) als Expertinnen und Experten für Migration, Exil oder Fremdheitserfahrungen (Pohlmeier 2019, 73).

Diese (vermutete) neuere Entwicklung ist vermutlich der Grund, warum die Verleihung des Chamisso-Preises 2017 eingestellt wurde – nach über 70 Verleihungen an Autoren aus mehr als 20 Herkunftsländern. Die Robert-Bosch-Stiftung ehrte mit diesem Preis, der auf eine Initiative des Münchner Gelehrten Harald Weinrich zurückgeht, ab den 1980er Jahren²³ in deutscher Sprache schreibende Autoren mit fremdkultureller Herkunft, deren Werk einen Kulturwechsel in Szene setzt und/oder einen besonders innovativen oder spielerischen Umgang mit Sprache zeigt. Inzwischen produzieren die vormals anvisierten Künstler auch Werke ohne jeglichen Kultur- oder Sprachwechsel (im früheren Sinne), man denke etwa an Fatih Akin, der 2016 Wolfgang Herrndorfs *Tschick* verfilmte. Trotz der Einstellung des Preises ist dessen kultur- und rezeptionsgeschichtliche Bedeutung nicht zu unterschätzen. Denn: „Die Geschichte des Chamisso-Preises spiegelt ein Stück Rezeptionsgeschichte der Migrantenliteratur wider“ (Ackermann 2004, 47).

Und wohin bewegte sich die klassische Transkulturalität? Welche Gedanken sind auch heute noch besonders weit verbreitet? Transkulturalität bedeutet die wechselseitige Durchdringung der Kulturen, die dynamisch und ungesteuert ineinanderfließen (Fluidität). Beeinflusst durch Migrations- und Globalisierungsprozesse sind Kulturen also ständig in Bewegung (vgl. Naugk/Ritter 2018, 134). Das wohl bekannteste Zitat lautet: „Welsch fordert dazu auf, Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken“ (stellvertretend für viele Oomen-Welke 2014, 80).

Nach Werner Wintersteiner gehört zur konsequenten Umsetzung des Transkulturalitätsparadigmas eine Erweiterung des Literatur-Kanons durch Minderheitenliteraturen, Regionalliteraturen, Dialektale Literaturen u.a. (vgl. Wintersteiner 2006) Einen guten Überblick über mögliche Spielarten von Migrations- und Minderheitenliteraturen gibt (in Bezug auf die Lage in Österreich) der Band von Mitterer und Wintersteiner (2009).

Göhlich et al. weisen auf einen weiteren relevanten Aspekt hin, nämlich die Überzeitlichkeit von Transkulturalität. Sie zeichnen eine Kulturgeschichte der Transkulturalität (die es als Phänomen per se schon vor Wolfgang Welsch gab) von der Antike bis zum 20. Jahrhundert

²³ Die erste Preisverleihung fand 1985 statt: Rafik Schami und Aras Ören wurden geehrt.

nach (vgl. Göhlich et al. 2006, 8f) und weisen unter anderem auf den Kaffee und die Kartoffel hin, die in ihrem Ursprung natürliche, nicht-kulturelle Importe nach Europa waren, sich aber zu festen Bestandteilen von Kultur entwickelt haben, man denke etwa an die berühmte Wiener Kaffeehauskultur, die 2011 sogar zum immateriellen UNESCO-Kulturerbe erhoben wurde. Die Darstellung des historischen Verlaufs gipfelt in der folgenden Quintessenz für die Gegenwart:

Das 20. Jahrhundert bietet sowohl den bisherigen historischen Höhepunkt gewaltsam durchgesetzter Abgrenzung als auch den bisherigen historischen Höhepunkt der eher zwanglosen, marktregulierten Verbreitung transkultureller Muster. Medien und Mobilität tragen in der Gegenwart entscheidend zur Globalisierung und damit tendenziellen *Auflösung* geschlossener Kulturkreise bei (Göhlich et al. 2006, 9).

Zur letztgenannten Aussage passt das folgende Schaubild:

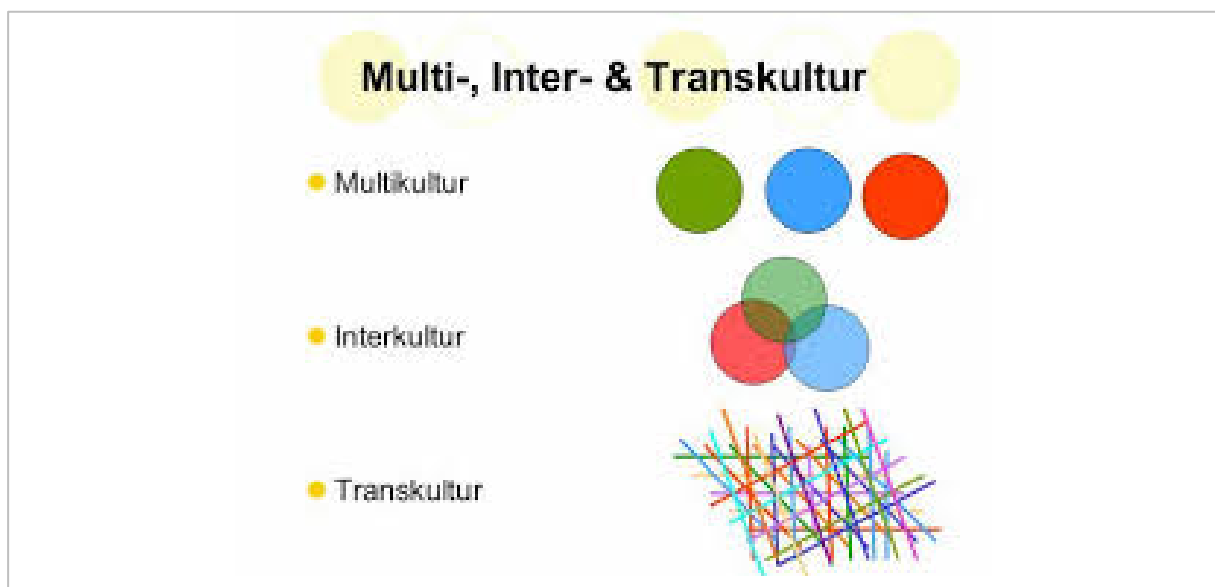


Abbildung 4: Interkultur und Transkultur

Quelle: <http://www.nrwgegendiskriminierung.de/files/pdf/Tagungsdoku.pdf>

Beim Aufeinandertreffen von Kulturen entstehen neue Räume, entweder ein neuer Raum der Interkultur oder ein neuer Raum der Transkultur. Dies hat Auswirkungen auf die Trennschärfe zwischen Eigenkultur und Fremdkultur. Der Raum der Interkultur akzentuiert den Dialog, bildet konstruktive Schnittmengen der Interaktion und lässt Kulturgrenzen bestehen (vgl. Pohlmeier 2019, 66). Der Raum der Transkultur führt zu einer Auflösung von Eigen- und Fremdkultur und zum Verschwinden von Kulturgrenzen. Spätestens jetzt wird deutlich:

Die Konzepte Interkulturalität und Transkulturalität als theoretische Leitperspektiven können auf ganz unterschiedlichen Ebenen verhandelt werden. Sie können z.B. soziologisch auf die

Gesellschaft bezogen werden, psychologisch auf Individuen oder hermeneutisch auf die Literatur (und dort weiter auf die Figuren, den Raum u.a.). Bisher wurde versucht, Ungereimtheiten und Widersprüchen aus dem Weg zu gehen. Jetzt aber ist es an der Zeit, auf diese aufmerksam zu machen.

Die häufigsten „Fehler“ im Diskurs über Interkulturalität und Transkulturalität sind:

Interkulturalität und Transkulturalität werden als Synonyme betrachtet und verwendet.

Transkulturalität wird als Begriff immer dann verwendet, wenn man zeitgemäß und fortschrittlich erscheinen will, obwohl es sich eigentlich um Phänomene der Interkulturalität handelt.

Transkulturelle Inhalte werden leicht umformuliert und unter dem Etikett der Interkulturalität „verkauft“, weil man sich offenbar des überkommenen kultur-konfrontativen Duktus schämt.

Interkulturelle Literatur wird transkulturell analysiert, ohne auf diese methodische Paradoxie aufmerksam zu machen.

Der Begriff der Transkulturalität wird wahllos und undifferenziert auf einfach „alles“ angewendet.

Verkompliziert werden die terminologischen und semantischen Überlagerungen in der Forschung noch durch eine weitere Komponente, nämlich durch eine Geistesströmung, die sich parallel entwickelte:

Parallel zur Diskussion um (...) Inter- und Transkulturalität taucht ab Mitte der neunziger Jahre der Begriff der *Postkolonialität* bzw. des *Postkolonialismus* auf. Die postkolonialen Theorien entwickeln sich auf der Grundlage des französischen Poststrukturalismus in den späten siebziger Jahren im Rahmen der *Cultural Studies* im angloamerikanischen Raum (Koiran 2009, 111).

Es ist ein Kuriosum, dass die postkoloniale Theorie von beiden Seiten gleichermaßen beansprucht wird. Dies trifft insbesondere auf die Ursupation der Idee vom *Dritten Raum/Third Space* zu. Das entsprechende theoretische Modell wurde von Homi Bhabha im Zuge der Ausgestaltung des Begriffs der kulturellen Hybridität entwickelt:

Hybridität, wie sie Bhabha versteht, ist also nicht nur ein Prozess der Vermischung, sondern gleichzeitig ein (ständiger) Akt der Erneuerung und der Intervention (Frank 2010, 39).

An dieser Stelle muss nun weiter ausgeholt werden. Unter dem *Umbrella Term* der postkolonialen Theorie werden Ansätze zusammengefasst, die sich im weitesten Sinne mit den Auswirkungen des Kolonialismus befassen.²⁴ Eine der Ausgangsthesen lautet, dass mit der kolonialen Herrschaft nicht nur dominante politische, ökonomische und gesellschaftliche Ordnungen, sondern auch dominante Wissensformationen und Narrative geschaffen wurden und werden. Die führenden Köpfe dieser Theorien stammen aus ehemaligen Kolonialgebieten und lehr(t)en an westlichen anglophonen Universitäten: Homi K. Bhabha, Edward W. Said²⁵, Gayatri C. Spivak²⁶. Sie übten Kritik am fortwirkenden Machtgefälle nach dem offiziellen Ende des Kolonialismus sowie am hegemonialen Anspruch des Westens auf Deutungshoheit und Diskurshoheit.

Zunächst haben sich postkoloniale Theorien im Feld der Problematisierung von *Commonwealth-Literatur* (= anglophone Literaturen der ehemals kolonisierten Gebiete des *British Empire*) etabliert. Für literaturwissenschaftliche Herangehensweisen bedeutet dies: Elementare Wahrnehmungseinheiten wie Zentrum und Peripherie²⁷ werden als bedingt durch Machtverhältnisse dekonstruiert. Es bedeutet somit ein „Lesen gegen den Strich“:

Postkoloniale Analysen untersuchen z.B. literarische Texte im Hinblick auf ihre Entwürfe von Kultur, Identität und Subjektivität unter kolonialen und nachkolonialen Bedingungen (Blumentrath 2007, 19).

Heidi Rösch fügt den Begriff „kontrapunktische Lektüre“ hinzu:

In diesem Zusammenhang sei an Edward Said (...) erinnert, der zeigt, dass Orientalismus auf Stereotypisierung, Dichotomisierung und Polarisierung basiert (...) Er plädiert für eine *kontrapunktische Lektüre*, d.h. Werke gegen den Strich zu lesen, um ausgeschlossene, verborgene Stimmen hörbar zu machen (Rösch 2015, 28).

Vertreter der Interkulturalität sehen sich durch die postkoloniale Theorie bestätigt, da es dort ebenfalls um sogenannte *Culture-Clashes* (Aufeinanderprallen von Kulturen) geht. Vertreter der Transkulturalität sehen sich gleichermaßen durch die postkoloniale Theorie bestätigt, da der *Dritte Raum* genau das verkörpert, was sie unter Transkultur²⁸ verstehen. Beide Seiten

²⁴ Der *deskriptive* Begriff des Postkolonialen beschreibt die *faktischen Beziehungen* zwischen kolonialisierten und kolonialisierenden Ländern. Der *programmatische* Begriff des Postkolonialen proklamiert *politische Zielsetzungen* zur Überwindung neo-kolonialer Strukturen.

²⁵ Stichwort „Orientalism“.

²⁶ Stichwort „Can the Subaltern speak“.

²⁷ Nach dem Verständnis von Hamann und Sieber sind diese Wahrnehmungseinheiten von Zentrum und Peripherie nicht statisch, sondern aushandelbar. Jegliche Positionierung im Eigenen oder im Fremden gilt als fragmentarisch (vgl. Hamann/Sieber 2002).

²⁸ Allerdings ist damit kein konkreter geographischer Raum gemeint, sondern eine bestimmte Erfahrungs- und Existenzform, vgl. Frank 2010, 39.

nehmen den ebenfalls postkolonial konnotierten Begriff der kulturellen Hybridisierung in Anspruch. Innerhalb der klassischen Denkweise sind damit bestimmte Identitäten adressiert (Bindestrich-Identitäten im Rahmen des Interkulturalitätsparadigmas, Bindestrich-Identitäten und Patchwork-Identitäten im Rahmen des Transkulturalitätsparadigmas). Judita Kanjo (2013) verortet Postkolonialität beim Interkulturalitätsparadigma. Sie hat ausgewählte Beispiele der deutschsprachigen Literatur des postkolonialen Diskurses (darunter Uwe Timms *Morenga* und Wilhelm Raabes *Stopfkuchen*) unter fremdsprachendidaktischer Ägide (DaF) untersucht. Sie erschließt postkoloniale Fragestellungen erstmals systematisch für das Fach Deutsch als Fremdsprache.

Damit sind wir bei den modernen Konzeptionen von Interkulturalität und Transkulturalität angelangt. Es gibt nicht *die eine* moderne Konzeption von Transkulturalität, und es gibt nicht *die eine* moderne Konzeption von Interkulturalität. *Eine* moderne Konzeption von Transkulturalität tendiert rückwärts gerichtet zum Universalismus²⁹, eine andere vorwärts gewandt zur Globalisierung. *Eine* moderne Konzeption von Interkulturalität tendiert zur allgemeinen (und damit belanglosen) Anerkennung von Diversität und fällt damit wieder zurück in den Multikulturalismus.

Einen sehr gangbaren Weg, der die bisherigen Nachteile von klassischen und modernen Konzeptionen kompensiert und gleichzeitig einen Bezug herstellt zur individuellen kulturellen Erfahrung, hat Gudrun Marci-Boehncke vorgeschlagen (zur Verortung: es geht um Identitätsstrukturen und Identitätskonflikte adoleszenter Figuren im Kontext von Migration am Beispiel von Marjane Satrapis *Persepolis*):

Wolfgang Welsch hat diese Identitätsform als Transkulturalität beschrieben. Dieser Begriff soll jedoch nicht als ein gewissermaßen überkulturelles, allgemeines *Jenseits der Kulturalität* verstanden werden – es ist keine gemischte profillose „Allerweltskultur“, sondern sie ist höchst individuell determiniert aus verschiedenen Kulturerfahrungen heraus. Es gibt also keine gemeinsame „Transkulturalität“, sondern nur eine, die meint, dass ganz individuell mehrkulturelle Verortung möglich sei (Marci-Boehncke 2016a).

²⁹ Eine der Tendenzen des Universalismus ist es, Kulturunterschiede unangemessen zu nivellieren, vgl. Rösch 2005, 98.

Dieser Ansatz konzentriert sich in folgendem Schaubild:

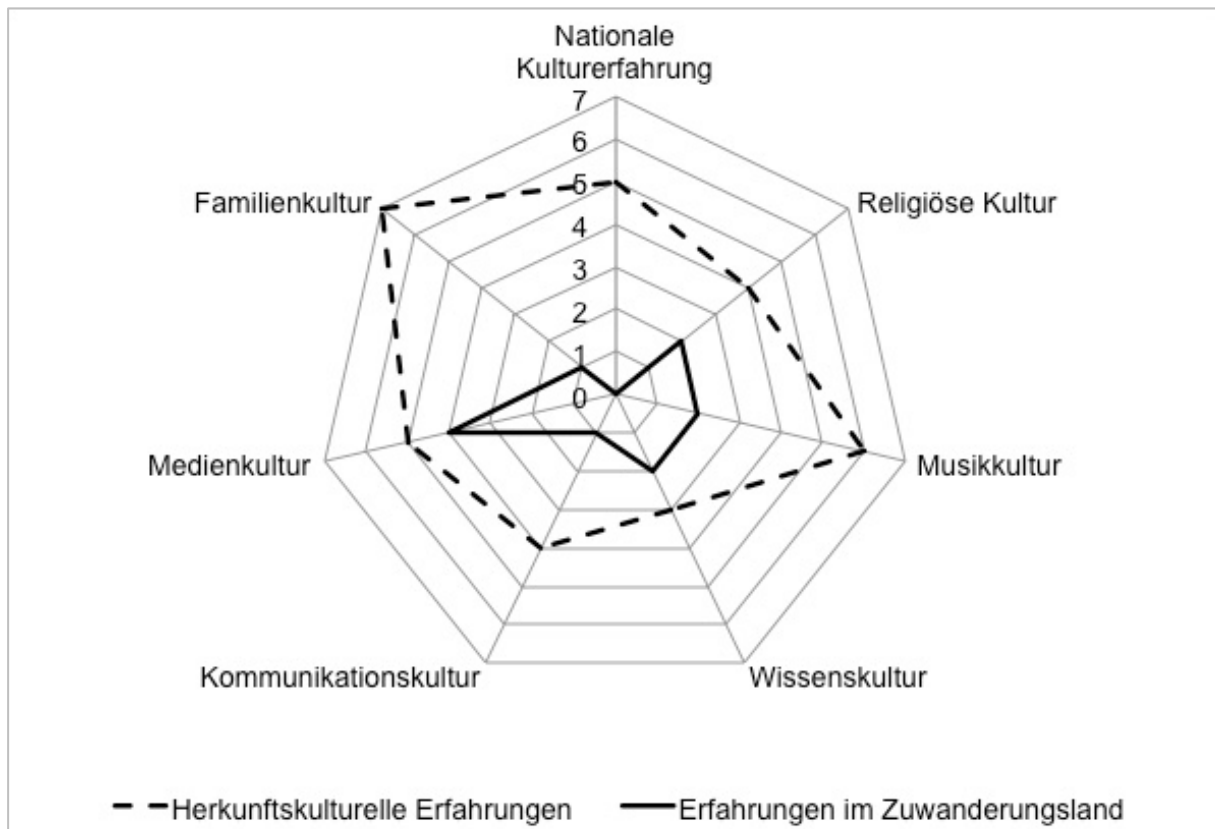


Abbildung 5: Identitätsbildungsprozesse in mehrfachkulturellen Kontexten
Quelle: Marci-Boehncke 2016a

Die Beobachtung von Identitätsbildungsprozessen führt uns zum nächsten Abschnitt.

3 Identität³⁰ – Alterität – Hybridität – Similarität und weitere Kernbegriffe

In diesem Abschnitt soll der Begriff der Similarität neu eingeführt und für die Zwecke dieser Studie komplementär zu Identität, Alterität und Hybridität gesetzt werden, zumal er später im Kapitel zur Metakulturalität noch benötigt wird. Grob gesprochen wird innerhalb der Interkulturalität mit den Begriffen Identität und Alterität als Entsprechungen zum Eigenen und zum Fremden (zur Dichotomie vgl. Hammerschmidt 1998) operiert, während innerhalb der Transkulturalität mit dem Begriff der Hybridität als semantische Verdichtung für disparate Formen der Kulturvermischung gearbeitet wird. Damit gehören, nochmals paraphrasiert,

³⁰ Unter den vielen Definitionen zur Identität sticht eine soziologische Definition besonders hervor, die sowohl die Identität des postmodernen Menschen als auch die Identität des kulturell verorteten Menschen simultan in den Blick nimmt. Sie findet sich bei Eickelpasch/Rademacher 2004.

Identität³¹ und Alterität³² in der Regel zum interkulturellen Paradigma (vgl. Leinen 2002, Moosmüller 2009), während Hybridität in der Regel einen Forschungsgegenstand im Kontext des transkulturellen Paradigmas darstellt (vgl. Papadimitriou/Rosebrock 2014).

Similarität soll nun begrifflich auf etwas „Ähnliches“ hinweisen. Wenn erkannt wird, dass trotz trennender Kulturgrenzen verbindende Gemeinsamkeiten³³ bestehen, dann liegt nach der definitorischen Festlegung der vorliegenden Studie ein Fall von Similarität vor. Damit ist nicht der Berliner Index der kulturellen Ähnlichkeit gemeint, der zahlenmäßig und auf soziologischer Forschung beruhend angibt, wie ähnlich sich die Bevölkerungen von zwei Vergleichsländern in Europa sind (etwa Italien und Spanien). Die Idee steht vielmehr dem Konstanzer Exzellenz-Cluster „Kulturelle Grundlagen von Integration“ nahe. Dort wird versucht, ein After-Postkolonialismus-Angebot quasi als Konkurrenz zu Differenz und Gleichheit aufzubauen: ähnlich werden, ohne identisch zu werden. Auch eine Tübinger Forschergruppe hat sich mit dem Begriff der Ähnlichkeit auseinandergesetzt. Sie kommt wie die Konstanzer Gruppe zu dem Ergebnis, dass Differenz kulturtheoretisch ein Gegengewicht braucht. Hier muss weiter ausgeholt werden. Es existieren essentialistische, strukturalistische und dekonstruktivistische Perspektiven auf den Differenz-Begriff:

Was ist Differenz?

Essentialistische Perspektive: Differenz als kulturelle Zuschreibung (mit der Gefahr der Stereotypisierung)

Strukturalistische Perspektive: Differenz als bedeutungskonstituierende Differenz der Zeichen (nach Saussure)

Dekonstruktivistische Perspektive: Differenz als fortlaufender Prozess (Différance nach Derrida)

Nicht nur Similarität stellt kulturtheoretisch ein Gegengewicht zur Differenz dar, es existiert ein weiteres Konzept, das bisher noch nicht angesprochen wurde, und das sowohl das Inter-

³¹ Stuart Hall postuliert, dass Identität nichts Statisches sei, sondern dass durch kulturelle Mehrfachkodierungen und unterschiedliche Referenzpunkte dynamische Identitätscollagen entstünden. Auch Homi Bhabha vertritt ein dynamisches und am Chamäleonprinzip orientiertes Identitätskonzept, indem er sich auf das Verfahren der Nachahmung (Mimikry) stützt.

³² Im Prozess des *Othering* (Abgrenzung) wird Identität erzeugt. Alter ist nicht Alius, also irgendein anderer, sondern DER ANDERE. Identität und Alterität bedingen einander.

³³ Das Ähnliche kann in Form von anthropologischen Konstanten oder Universalien auftreten. Beispiele finden sich bei Grimm 2017b, Kepser 2015, Spinner 2010 und Müller-Michaels 1999. Kepser schreibt: „Alle Menschen verhandeln letztendlich die großen Kulturthemen wie Geburt und Tod, Leben in der Familie, Erziehung, Arbeit, Ernährung, Wohnen, Kommunikation und Vergesellschaftung“ (Kepser 2015, 81).

kulturalitätsparadigma als auch das Transkulturalitätsparadigma überwinden will, was sich bereits in der Zusammensetzung des Begriffs zeigt:

Der Begriff *Transdifferenz* zielt (...) auf die Phänomene, die in einer dichotomen Differenzstruktur nicht aufgehen, sich einer solchen Organisation widersetzen, quer durch die gezogene Grenzlinie hindurch gehen (...) Differenzen werden dabei nicht aufgehoben, sondern *in ihrer Gültigkeit temporär suspendiert*. Zwar werden sie als Denknwendigkeiten herangezogen, durch das Bewusstsein ihrer Konstruktion jedoch in eine Art Oszillationsbewegung versetzt“ (Blumentrath et al. 2007, 36).

Die temporäre Komponente ist hochrelevant, denn sie stellt ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal im Vergleich Transdifferenz zu Metakulturalität dar.

4 Wo steht die Literaturdidaktik?³⁴

Auf eine ganz grobe Formel gebracht steht Heidi Rösch (in ihrem Frühwerk) für die Modellierung der interkulturellen Literaturdidaktik und Werner Wintersteiner für die Modellierung der transkulturellen Literaturdidaktik. Alle weiteren didaktischen Verlautbarungen sind (abgesehen von den oben genannten neueren Publikationen *nach* 2015, die innovativ agieren und von der Forschung noch nicht bedachte Aspekte einbringen) überwiegend leichte Variationen eines immer gleichbleibenden Themas. Dennoch wird hier der Versuch unternommen, die Quintessenz der Literaturdidaktik in Bezug auf Interkulturalität und Transkulturalität adäquat darzustellen. Das, was gemeinhin unter interkulturellem oder transkulturellem Lernen (es wurde bereits auf die verbreitete terminologische Unsauberkeit in der begrifflichen Handhabung hingewiesen) verstanden wird, klingt meistens so oder so ähnlich:

Um über andere, vielleicht auch uns fremde Kulturen nachzudenken, muss man sich eigenen Gewohnheiten, der eigenen Kultur, erst einmal bewusst werden. Was für den einen *normal*³⁵ erscheint, kann auf andere ungewohnt und befremdlich wirken. Kinderliteratur kann solch einen Perspektivenwechsel anregen (Naugk/Ritter 2018, 131).

4a Wo steht die Literaturdidaktik auf der Ebene des Gegenstands?

Für den interkulturellen Literaturunterricht werden internationale oder migrationsliterarische Gegenstände empfohlen, die nicht nur Landeskunde, sondern auch Literarizität vermitteln. Es sollen zudem authentische, mehrperspektivisch angelegte Werke sein, die einen Perspektiven-

³⁴ Karl Esselborn (2010) war einer der ersten didaktischen Pioniere in diesem Feld mit seiner bekannten *Interkulturellen Literaturvermittlung*. Dennoch wird diese hier nicht berücksichtigt, da sie zu sehr auf den fremdsprachendidaktischen Kontext zugeschnitten ist.

³⁵ Zur Kategorie der weißen Normalität siehe Kießling 2020. Die *Critical White Studies* (vgl. Mecheril et al. 2010) wurden in dieser Studie als zu weit entfernt vom Thema ausgeklammert.

wechsel sowie Empathie ermöglichen oder initiieren. Die interkulturelle Literaturdidaktik unterscheidet zwischen dem interkulturellen Gehalt *von* Primärliteratur und dem interkulturell motivierten Blick *auf* Primärliteratur (= interkulturelle Lesarten). Für den transkulturellen Literaturunterricht werden literarische Gegenstände empfohlen, die dem Wintersteinerschen Kanon entspringen (siehe oben). In der anglistischen Fremdsprachendidaktik ist man in der komfortablen Lage, dass die anglophone Migrationsliteratur (*Fictions of Migration*) gattungstypologisch sehr gut erschlossen ist (vgl. Sommer 2001, Freitag-Hild 2010). Dort wird dafür plädiert (und das deckt sich paradoxerweise mit dem Ansatz der interkulturellen Literaturdidaktik) solche Gegenstände in den Unterricht aufzunehmen, die „vielstimmig“ sind. Die transkulturelle Literaturdidaktik unterscheidet ebenfalls zwischen dem transkulturellen Gehalt *von* Primärliteratur und dem transkulturell motivierten Blick *auf* Primärliteratur (= transkulturelle Lesarten).

4b Wo steht die Literaturdidaktik auf der Ebene der Bildungsziele?

Unter den zahlreichen Kompetenzkatalogen sei ein Beispiel für den interkulturellen Literaturunterricht und ein Beispiel für den transkulturellen Literaturunterricht ausgewählt:

Der von Kepser und Abraham³⁶ (2016, 46) vorgelegte (konservative) Kompetenzkatalog für interkulturelles Lernen listet folgende Bildungsziele und Kompetenzen auf:

Was sind zu erreichende interkulturelle Kompetenzen im Deutschunterricht?

Interkulturelles Wissen erwerben

Alterität erfahren

Mehrsprachigkeit reflektieren

Fremde Kulturen verstehen und wertschätzen lernen

Fremde Perspektiven einnehmen und Empathie entwickeln

Für Stereotypen und Ethnozentrismus sensibilisiert werden

Eine kritische Haltung gegenüber Dominanzkulturen einnehmen

Interkulturelle Konfliktsituationen erkennen und lösen

(nach Kepser/Abraham 2016, modifiziert)

Die von Matthis Kepser (2015) vorgelegte Zusammenstellung der Ziele für *transkulturelles* Lernen liest sich wie ein Dokument zum modernen *interkulturellen* Lernen unter der Ägide der *Diversität* und lautet:

³⁶ Die vierte Auflage der Einführung in die Literaturdidaktik Deutsch ist die *erste* (!) Auflage dieses Lehrbuchs, in die ein Kapitel zur Interkulturalität und Transkulturalität mit aufgenommen wurde.

Transkulturelle Bildung umfasst alle selbst- und fremdinitiierten Lernprozesse mit dem Ziel einer Persönlichkeit...

...die sich ihrer eigenen prinzipiellen kulturellen Pluralität und der daraus bedingten je spezifischen Weltwahrnehmung bewusst ist.

...die Begegnungen mit verschiedenen Kulturen für sich positiv verwerten kann.

...die in unterschiedlichen kulturellen Kontexten in einer Weise agieren kann, die idealerweise für alle daran Beteiligten weitgehend befriedigend und wechselseitig bereichernd verläuft.

(nach Kepser 2015, modifiziert)

Im Vergleich zu den Vorgaben zum interkulturellen Lernen erscheinen die Vorgaben zum transkulturellen Lernen sehr vage und unbestimmt. Engin und Olsen, die sich fragten, ob die Deutschdidaktik auf einem transkulturellen Weg sei (vgl. Engin/Olsen 2008, 6), fassen sich etwas konkreter und verstehen unter transkulturellem Unterricht, die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft in den Blick zu nehmen (das, was paradoxerweise im Katalog von Kepser und Abraham unter dem Banner des interkulturellen Lernens läuft).

Diese gehäuft auftretenden Paradoxien sind nicht die einzigen Kritikpunkte, die sich nach einer Gesamtschau der Literaturdidaktik ergeben. In der interkulturellen Literaturdidaktik wird auch das Wort „Dialog“ überstrapaziert. Es wurde allzu häufig der Versuch unternommen, Kulturbegegnungen jeglicher Art mit dem Wort „Dialog“ zu rahmen. Roche und Schiewer (2017) zum Beispiel laden im Rahmen eines dialogorientierten Unterrichts prominente Migrationsautoren und Chamisso-Preisträger ein – mit dem Ziel einer interkulturellen Dialogfähigkeit der Schülerschaft, transportiert über Migrationsliteratur. Heidi Rösch hat jedoch schon im Jahr 2000 die Reduktion der interkulturellen Literaturdidaktik auf eine reine Begegnungspädagogik kritisiert (vgl. Rösch 2000).

Für die deutschsprachige Literaturdidaktik, interkulturell wie transkulturell, ist nach wie vor wegweisend die Didaktik des Fremdverstehens, die von Lothar Bredella und Team im Rahmen des Gießener Graduiertenkollegs zum Fremdverstehen entwickelt wurde. Das Kolleg (Bredella et al. 2000a, Bredella et al. 2000b, Bredella/Christ 2007) hat die wesentlichen Aspekte des Fremdverstehens umfassend erarbeitet. Interessant ist dabei der Gedanke, dass der Rezipient eines literarischen Textes nicht alles Fremde verstehen *muss*. Es gibt keine moralische Verpflichtung, keinen ethischen Zwang zum Fremdverstehen. Was aber gefordert wird, ist die *Bereit-*

schaft zur Fremdwahrnehmung und zur (auch vorübergehenden) Perspektivenübernahme. Ansgar Nünning liefert der Didaktik eine mehrdimensionale Aufschlüsselung des Fremdverstehens:

Was ist Fremdverstehen?

Fremdverstehen=Verstehen eines literarischen Textes=Textverstehen oder literarisches Verstehen

Fremdverstehen=Verstehen der Sprache eines fremdsprachigen Textes

Fremdverstehen=Verstehen einer fremden Kultur bzw. ihrer Darstellung = fremdkulturelles Verstehen

Fremdverstehen=Verstehen von Figuren aus einer fremden Kultur

(nach Nünning 2007, modifiziert)

Mit dieser Aufteilung lässt sich im Literaturunterricht gut arbeiten. Poetische Alterität (vgl. Becker 2017: Alterität als ästhetische Erfahrung) ist mitberücksichtigt. Das sprachliche Verstehen rückt im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht im muttersprachlichen Deutschunterricht zwar in den Hintergrund, kann aber je nach Kontext (DaZ, mehrsprachige Literatur) wieder virulent werden. Im Rahmen einer Didaktik des Fremdverstehens sind (jetzt quasi ein Schritt zurück) auch die Überlegungen von Andrea Leskovec (2011) relevant. Sie entwickelt eng am Text und eng am Fremdheitsbegriff Aspekte einer interkulturellen Textanalyse, die folgende Fragen beinhaltet:

Worin besteht Fremdheit?

Wodurch erregt der Text Aufmerksamkeit oder stört die Wahrnehmung?

Verweist der Text auf die Problematik der Konstruiertheit von Wirklichkeit, Wahrnehmung, Eigenbildern oder Fremdbildern?

Existiert Fremdheit auf der Textebene oder auf der außertextlichen Ebene?

Existiert Fremdheit als Motiv oder als Strukturelement?

Gibt es eine Inszenierung oder Auflösung von Fremdheit/Homogenität?

(nach Leskovec 2011, modifiziert)

Der Stand der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik lässt sich nun wie folgt resümieren: *Die interkulturelle Literaturdidaktik* konzentriert sich vor allem auf drei Kompetenzbereiche: Vom landeskundlichen Lernen zum literarästhetischen Lernen, Förderung der Empathie-

bildung, Unterstützung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (vgl. Oomen-Welke 2014, 79) und daraus resultierende kritische Eigen- und Fremdrelexionen (vgl. Pohlmeier 2019, 74). *Die transkulturelle Literaturdidaktik* plädiert nicht nur, ausgehend von einer Poetik der Verschiedenheit, für eine Kanonerweiterung im Deutschunterricht, sondern fokussiert vor allem hybride Identitäten im Rahmen einer transkulturellen Figurenkonzeption. Beiden Literaturdidaktiken ist gemeinsam, dass sie sich für eine inter- bzw. transkulturelle Dauerperspektive im Unterricht aussprechen: Sowohl Dieter Wrobel (2006) als auch Matthis Kepser (2015) betonen, dass, wenn man nur die jeweils „richtige“ (interkulturelle oder transkulturelle) Perspektive gegenüber einem literarischen Text einnehme, prinzipiell jedweder Text (auch der kanonische Text aus der Höhenkammliteratur ohne erkennbaren Migrationsbezug) für interkulturelles oder transkulturelles Lernen geeignet sei.

4c Wo steht die Literaturdidaktik auf der Ebene der Umsetzung (Projektebene)?

An dieser Stelle soll exemplarisch von einem Projekt (vgl. Marci-Boehncke/Rath/Wulf 2016) berichtet werden, das sich durch die Berücksichtigung und Überwindung von Mehrfachalterität auszeichnet. Es handelt sich um ein Hochschulprojekt mit mehreren Akteuren (auch Schülern), das den Briefwechsel von Mitgliedern der Familie Engels, also historisches und zugleich regional angebundenes Material, genauer unter die Lupe nahm. Hier wurde nicht mit einem verkürzten Fremdheitsbegriff gearbeitet, sondern es wurden in einem multidimensionalen Ansatz unterschiedliche Alteritätsausprägungen identifiziert, involviert und aufbereitet: historische Fremdheit, mediale Fremdheit, sprachliche Fremdheit und kulturelle Fremdheit. Gleichzeitig wurde durch eine „identifikatorische Brücke“ (Marci-Boehncke/Rath/Wulf 2016, 138), die in einer Anknüpfung an jugendkulturelle Themen und Medien bestand, ein Zugang geschaffen, der modelbildend den Gedanken „von der Differenz zur Variation“ (ebda.) in den schulischen Kontext transferiert.

Kapitel 2: Theoretische Kontexte zur Metakulturalität³⁷

Diesem Kapitel sei vorausgeschickt, dass Metakulturalität keinesfalls eine universalistische „Nichtmarkierung des Kulturellen“ (Rösch 2000, 110) bedeutet, ganz im Gegenteil. Die Auswertung der Kinder- und Jugendliteratur (siehe Anhang) wird zeigen, dass Metakulturalität nie isoliert oder in Reinform in der Literatur erscheint, sondern dass sich stets eine Verschränkung mit Interkulturalität ergibt, dass sich gewissermaßen eine „interkulturelle Folie“ vor das Allgemeinmenschliche schiebt.

1 Herleitung des metakulturellen Ansatzes

Grundsätzlich gilt: Der Mensch braucht Gemeinschaft und Gemeinsames:

Es ist ein wesentliches Merkmal des Menschseins, Gemeinschaft zu suchen sowie miteinander zu sprechen und zu kommunizieren. In der Antike hat man dafür die Vorstellung des *zoon politikon* geprägt, eines zu Gemeinschaft und Gesellschaft befähigten Menschen (Ballis/Pecher/Schuler 2018, 1).

Die Herleitung des Begriffs *metakulturell* ist nicht ganz trivial. Die aus dem Griechischen stammende Vorsilbe *meta-* (englisch: *beyond*) bedeutet im Deutschen häufig *übergeordnet* oder *abstrahiert*. In einer ersten Annäherung kann *metakulturell* daher mit der Bedeutung *kulturübergreifend*³⁸ oder *von kultureller Vielfalt abstrahiert* versehen werden. Das Gegenteil wäre folgerichtig *kulturspezifisch*.

Doch schon bei der Erschließung weiterer Bedeutungsfelder wird es problematisch. Nahe liegend wäre eine Analogie zu den uns geläufigen Wortkombinationen Meta-Kommunikation, Meta-Kognition, Meta-Theorie oder Meta-Fiktion. Doch ist bei diesen Begriffen jeweils Selbstreflexivität impliziert. Selbstreflexivität bedeutet, dass der Gegenstand sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht, sich somit selbst thematisiert (also: über Kommunikation kommunizieren, über das eigene Denken nachdenken, eine Theorie entwickeln, die Theorie(n) zum Gegenstand hat, die Bewusstmachung der Fiktionalität eines fiktionalen Werkes u.a.). Im Rahmen der Neuinterpretation von *metakulturell* soll es aber nicht um Selbstreflexivität gehen. Vielmehr soll *Metakultur* als eine Art übergeordnete Ur-Kultur interpretiert werden, quasi als eine Essenz aus allen Kulturen, die zum Ursprung zurückführt. Das Gegenteil wäre folgerichtig *Partikularkultur*.

³⁷ Hier wurden Textbestandteile aus dem Aufsatz Grimm 2023 übernommen und nur leicht angepasst. ³⁸ Dieser Begriff wird später noch modifiziert.

Ein Blick in benachbarte, kulturwissenschaftlich relevante Fächer ist an dieser Stelle hilfreich. Denn *Metakultur* ist als Fachterminus bereits in etlichen Disziplinen beheimatet, auch in der Religionsphilosophie, Kulturanthropologie, Ethnologie, Soziologie und in vielen anderen.³⁹ Auch wenn der Begriff nie einheitlich gebraucht, sondern stets fachspezifisch ausgedeutet wird, lassen sich dennoch Indizien finden, dass mit *Metakultur* etwas Übergreifendes gemeint sein soll.

Die soziologische Raum- und Stadtforschung zum Beispiel erweist sich in diesem Zusammenhang als anschlussfähig, denn dort heißt es bezüglich des Konzepts einer „Offenen Stadt“:

Die interkulturelle Kommunikation wird erleichtert, wenn sich die Mitglieder der einzelnen kulturellen Gruppen auf etwas Gemeinsames beziehen können. Dieses Gemeinsame bezeichnen wir als Metakultur. (...) Die Identifikation mit einer Stadt ist ein Ausdruck metakultureller Überzeugung. Es handelt sich dabei nicht um eine Anpassung an eine dominante Mehrheitskultur, sondern um kulturelle Gemeinsamkeiten jenseits der eigenen, partikularen Kultur. Deshalb bezeichnen wir dies als eine städtische Metakultur (Ipsen 2007, 90).

Übertragbar wäre hier die Betonung des Gemeinsamen bzw. der Gedanke an kulturelle Gemeinsamkeiten jenseits der eigenen Kultur (das können in einer Stadt beispielsweise gemeinsame kulturelle Lieblingsorte sein). Andere Gesichtspunkte lassen sich hingegen nicht mit der in dieser Studie anvisierten Neuinterpretation des Begriffs *Metakultur* in Einklang bringen. Der oben zitierte Raumsoziologe Detlev Ipsen schreibt nämlich auch:

Wir formulieren die Hypothese, dass das entscheidende Kriterium für die Offenheit einer Stadt die Entwicklung einer dritten Kultur ist, die alle Partikularkulturen, einschließlich der dominanten, transzendiert. Wir schlagen vor, diese Kultur Metakultur zu nennen. (...) Sie enthält mit anderen Worten Elemente der verschiedenen Partikularkulturen, die sich aus dem Kontext ihrer jeweiligen Herkunft lösen und mit anderen Elementen anderer Kulturen eine neue Konfiguration eingehen (Ipsen 2000, 47).

Nicht übertragbar ist hier die Vorstellung, dass sich in einem städtischen Ensemble von mehreren Kulturen eine noch junge dritte Kultur⁴⁰ gerade erst dynamisch herausbildet. Denn *Metakultur* soll auf etwas Vertrautes, Archaisches, Ursprüngliches hinweisen. In diesem Punkt unterscheidet sich der hier vertretene metakulturelle Ansatz deutlich von einer bestimmten

³⁹ Am bekanntesten ist vielleicht die Theorie des Sozialpsychologen Hans Kilian zur neuen Entwicklungsstufe der metakulturellen Humanisation des postmodernen Menschen (vgl. die Homepage des Kilian-Preises, den es seit kurzem nicht mehr gibt).

⁴⁰ Zu den Konzepten *Third Culture* und *Third Place* und zur kulturellen Dynamik im Klassenraum aus Sicht der anglistischen Fremdsprachendidaktik vgl. Matz et al. 2014.

neueren Variante des transkulturellen Ansatzes, der ebenfalls das Gemeinsame ins Zentrum rückt, aber in einem ganz anderen Sinne. Die transkulturelle Eigenschaft „Wir sind alle Studierende *einer* Universität“ (unabhängig von der Nationalität) ist zwar eine kulturübergreifende, aber keine archaische, ur-menschliche (vielleicht besser: allgemeinmenschliche) Eigenschaft.

Das folgende Schaubild (Begegnung zweier Studenten aus unterschiedlichen Kontinenten) illustriert, was nach diesem modernen Ansatz mit „transkulturell“ gemeint ist:

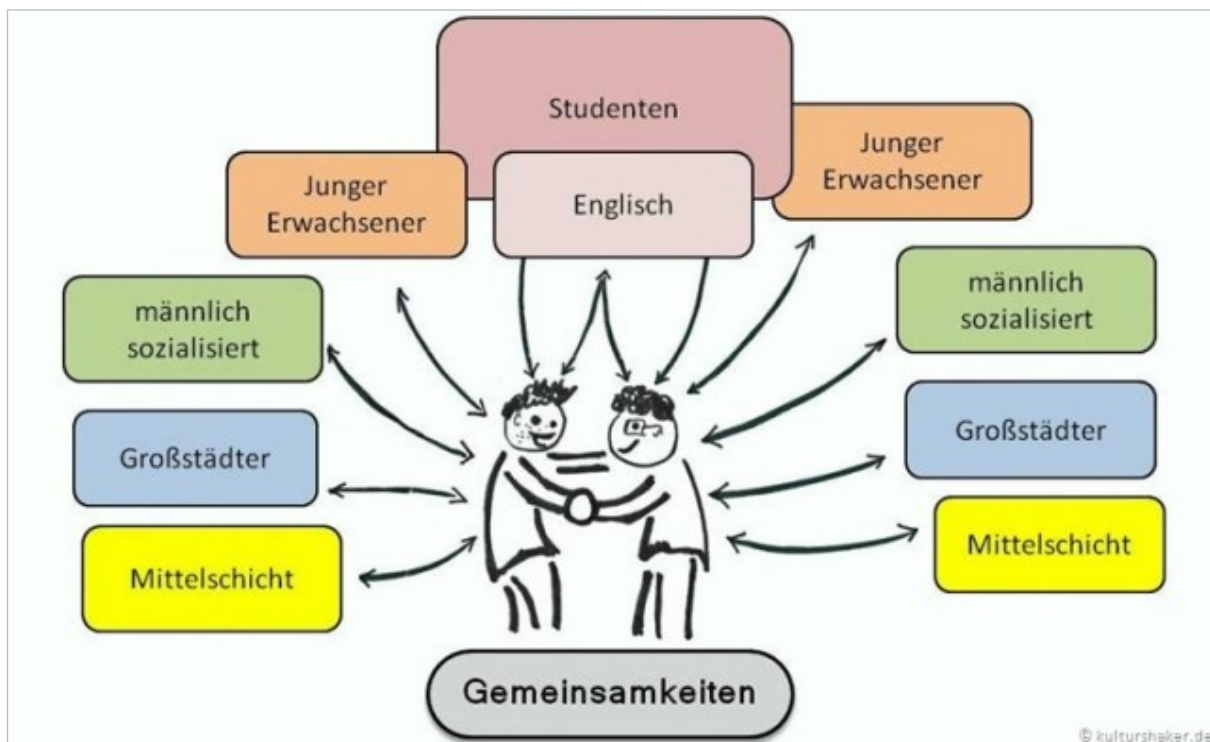


Abbildung 6: Gemeinsamkeiten unter Studierenden einer Universität
Quelle: <https://kulturshaker.de/kulturkonzepte/transkulturalitaet/>

Um die Abgrenzung zu diesem Ansatz deutlich zu machen, wird vorgeschlagen, künftig *kulturübergreifend* durch *kulturverbindend* zu ersetzen, also:

transkulturell=kulturübergreifend

metakulturell= kulturverbindend.

2 Universalien – Anthropologische Konstanten – Archetypen

2a Universalie oder anthropologische Konstante?

In der Forschungsliteratur werden die Begriffe *Universalie*⁴¹ oder *anthropologische Konstante* oder auch *anthropologische Universalie* entweder ohne weitere Erläuterung wie selbstverständlich gebraucht oder mit einer fachspezifischen Definition versehen. In beiden Fällen geht es um eine im Wesen des Menschen verankerte Größe, die über alle Epochen und Kulturen hinweg (zeitlich und örtlich invariant) als fest stehende, immer gleich bleibende Größe postuliert wird.

Es wird nun dafür plädiert, die Begriffe nicht wie sonst üblich⁴² synonym zu verwenden, sondern präziser voneinander abzugrenzen: Mit *Universalie* sollen naturgegebene Phänomene in ihrer ungeschliffenen, noch nicht kultivierten Erscheinungsform bezeichnet werden, also Phänomene, die nicht exklusiv auf den Menschen zutreffen, sondern auch auf Säugetiere⁴³ (Geburt, Krankheit und Tod, Atmung, Nahrungsaufnahme, Schlaf u.a.), und mit dem Begriff der *anthropologischen Konstante* soll das ausschließlich dem Menschen Vorbehaltene betitelt werden. Das kann sowohl eine durch den Menschen kultivierte ehemalige Universalie sein (aus Nahrungsaufnahme wird Esskultur) als auch menschliche Grundeigenschaften, Grundfähigkeiten, Grundtätigkeiten oder Grunderfahrungen. Von dieser Einteilung unberührt bleibt allerdings der schon lange etablierte traditionelle Universalitätsgedanke aus der vergleichenden Märchenforschung, die von *universellen Märchenmotiven* spricht.⁴⁴

Ferner wird dafür plädiert, die anthropologische Konstante trotz der gebotenen Relativierung ihrer Invariabilität⁴⁵ und trotz der zu erwartenden Kritik und des Zweifelns an ihrer Daseinsberechtigung in Zeiten von Genderdebatten und politischer Korrektheit prinzipiell als Größe zu respektieren. Beispiele für eine anthropologische Konstante wären: für Friedrich Schiller

⁴¹ Man könnte den Begriff *Universalie* kategorisch ablehnen, man denke nur an die Gefahr der Verwechslung mit dem berühmten philosophischen Universalienstreit oder mit der Universalienforschung der Linguistik. Man könnte sich diesen Begriff, wie hier geschehen, aber auch definitorisch zunutze machen, um stärker zwischen Tier und Mensch zu unterscheiden.

⁴² Kramer und Röhnert zum Beispiel bezeichnen Literatur mal als „kulturübergreifende Universalie“, mal als „anthropologische Konstante“, ohne eine Unterscheidung zu treffen oder zu erläutern, warum mal die eine, mal die andere Bezeichnung verwendet wird, vgl. Kramer/Röhnert 2010.

⁴³ Ein Argument für dieses Vorgehen wäre der lateinische Ursprung der Wortbedeutung (*universalis* = allumfassend). Die Universalie kann also, wenn der explizite Hinweis auf den Menschen durch ein Adjektivattribut fehlt, von der ursprünglichen Wortbedeutung her auch auf das Tier oder die Pflanze verweisen.

⁴⁴ Ausführlicher Grimm 2017b.

⁴⁵ Man zweifelt berechtigterweise die zeitliche und kulturelle Invariabilität an und sieht in ihr eine Fiktion, eine Zuschreibung, ein Konstrukt, vor allem mit Blick auf den Part *Konstante*. Darauf wird später noch eingegangen.

das Spiel⁴⁶, für Julia Kristeva das Bedürfnis zu glauben⁴⁷ und für Roland Barthes das Erzählen.⁴⁸

Angesichts des bisher Dargelegten kann *Metakultur* nicht zum Oberbegriff für *Universalien* und *anthropologische Konstanten* avancieren, da Universalien nach der obigen Normierung nicht dem Bereich des Kulturellen angehören.⁴⁹ *Metakultur* kann jedoch, wenn der Blick weg vom beobachtbaren, ethnologisch untersuchbaren Phänomen hin zur literarisch-künstlerischen Verarbeitung gelenkt wird, eine semantische Erweiterung erfahren. Hierzu ist das folgende Kapitel aufschlussreich. Denn Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik haben in der Literatur weitaus komplexere, aber ebenfalls auf dem Grundgedanken des Gemeinsamen fußende Konstellationen entdeckt.

2b Wie die Literatur Ur-Themen, Ur-Stoffe und Ur-Motive verarbeitet

Ein Archetypus ist ein Urbild, ein idealtypisches Bild oder ein Grundmuster. In der Biologie entspricht dies einem prototypischen Bauplan, zum Beispiel für den artspezifischen Aufbau des Körpers bei Blütenpflanzen oder Insekten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschäftigten sich Vertreter der Psychologie (darunter auch Carl Gustav Jung) mit drängenden Fragen: Was treibt den Menschen im Innersten an? Was ist für den Menschen handlungsleitend? Carl Gustav Jung bezeichnet Grundmuster menschlicher Handlungen (auch Antriebskräfte der Seele) als Archetypen (*archē*=griechisch für Ursprung). Diese Grundmuster werden häufig symbolhaft in der Bildenden Kunst dargestellt und sind daher kulturgeschichtlich von Interesse.

In der Literaturwissenschaft kann ein Thema, Stoff oder Motiv zum Archetypus werden, wenn in der Folge eine relevante kulturgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem Grundmuster erfolgt. Wir nennen diese Art von Archetypus im Rahmen der Studie Archetypus A. So ist das *Don Juan*-Grundmuster des frivolen Verführers und Lebemanns in der europäischen Kulturgeschichte mehrfach dargestellt und variiert worden – mindestens 50 Mal (also nicht nur in Mozarts und Lorenzo da Pontes *Don Giovanni*, sondern auch bei Molière,

⁴⁶ Friedrich Schiller schreibt zum Spiel: „Denn (...) der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Stenger 2013).

⁴⁷ Julia Kristeva sagt in einem Interview mit dem Deutschlandfunk: „Ich versuche zu erklären, dass alle Religionen, jede auf ihre Weise, in der Menschheitsgeschichte sich auf das universelle Bedürfnis zu glauben stützen, das präreligiös ist und eine anthropologische Konstante darstellt“ (Kristeva 2011).

⁴⁸ Roland Barthes zufolge findet sich das Erzählen „zu allen Zeiten, an allen Orten und in allen Gesellschaften“ (Barthes 1967).

⁴⁹ Was als kulturell-menschlich verstanden wird, hängt stark vom jeweiligen Menschenbild ab. Das Menschenbild ist je nach Position des Betrachters großen Schwankungen unterworfen, wie Eckart Liebau konstatiert: „Da Menschenbilder (...) in hohem Maße historisch und kulturell variabel sind, ist ihre Entwicklung immer im historischen und kulturellen Kontext zu sehen. Im Zeitalter der Globalisierung kann und darf man dabei nicht bei einer eurozentristischen Perspektive stehen bleiben“ (Liebau 2013).

E.T.A. Hoffmann, Alexander Puschkin, Charles Baudelaire, George Bernard Shaw, Ödön von Horváth, Max Frisch, Peter Handke u.a., vgl. Helmes/Hennecke 2011) – und wurde damit zum anerkannten Archetypus. Kennzeichen von Archetypus A ist die Genese über den Weg der intertextuellen Referenzbildung (zum Beispiel über den Weg der Parodie wie bei Max Frisch).

Eine andere Archetypus-Variante, in dieser Studie Archetypus B genannt, geht auf die vergleichende Märchenforschung⁵⁰ zurück.⁵¹ Schon lange beschäftigt sich dieser Forschungszweig mit der völkerverbindenden Funktion des Volksmärchens. Schon seit geraumer Zeit existieren umfangreiche Märchentypologien⁵², die Aufschluss darüber geben sollen, ob sich, unabhängig von der Herkunft des Märchens, wiederkehrende Grundmuster identifizieren lassen. Wilhelm Grimm formulierte es 1856 so:

Es gibt aber Zustände, die so einfach und natürlich sind, daß sie überall wiederkehren, wie es Gedanken gibt, die sich wie von selbst efinden, es konnten sich daher in den verschiedensten Ländern dieselben oder doch sehr ähnliche Märchen unabhängig voneinander erzeugen.⁵³

Dieses Zitat bringt die Theorie der Polygenese (ohne dass damit gesagt ist, dass Wilhelm Grimm ihr folgte) auf den Punkt.⁵⁴ Anders als bei Archetypus A gibt es im Rahmen dieser Entstehungstheorie keine Vorlage (Urfassung), die über Nachahmung und Abwandlung des Grundmusters verschiedene Tradierungen durchläuft, sondern jedes Märchen für sich gilt als Original. Übereinstimmungen im Märchengut der Völker wären damit nicht auf nachbarschaftlichen Kontakt oder Wanderbewegungen zurückzuführen, sondern auf *anthropologisch begründete* Gemeinsamkeiten. Max Lüthi fasst darunter „Gehorsam und Ungehorsam, Dulden und Verbrechen, Lohn und Strafe, Armut und Pracht, Glück und Unglück, Begnadung und Versagen“ (Lüthi 2008). Damit spiegeln Märchen die „ganze Fülle menschlicher Möglichkeiten und zwischenmenschlicher Beziehungen“ (Lange/Petzoldt 2018, 155).

⁵⁰ Lange und Petzoldt definieren Textarten didaktisch, so auch das Märchen. Sie verstehen darunter „phantastisch-wunderbare Erzählungen, in denen die Naturgesetze weitgehend aufgehoben sind und in denen außerwirkliche Gestalten, Zauber und Verwandlung die bestimmenden Elemente der Handlung darstellen“ (Lange/ Petzoldt 2018, 154).

⁵¹ Selbstverständlich darf die weitaus umfassendere vergleichende Volkserzählforschung respektive vergleichende Motivforschung nicht einseitig verengt werden auf die vergleichende Märchenforschung. Thompsons Motivkatalog zur Volksliteratur (1955–1958) enthält eine Sammlung von ca. 40 000 Einzelmotiven aus der gesamten volkstümlichen Dichtung, ohne Beschränkung auf das Märchen.

⁵² Am bekanntesten sind: Antti Aarne (1910), Stith Thompson (1928), Stith Thomson (1961).

⁵³ Zitiert nach Edita Jurčáková 2010.

⁵⁴ Ausführlicher zur Theorie der Monogenese als Pendant zur Theorie der Polygenese mit Literaturhinweisen Grimm 2017b.

Ein Beispiel: Die Grundmuster in *Frau Holle* (KHM 24) und *Hungbu und Nolbu*⁵⁵ (unbekannter Verfasser, Erzählung aus Korea) ähneln sich in frappierender Weise (es geht um Neid unter ungleichen Geschwistern). Goldmarie, tugendhaft und fleißig, wird am Ende belohnt. Pechmarie, faul und charakterlos, wird am Ende bestraft. Hungbu, der jüngere Bruder, entspricht Goldmarie. Nolbu, der ältere Bruder, entspricht Pechmarie. Nur regnet es am Ende nicht Gold oder Pech, sondern die Belohnung / Bestrafung quillt aus frisch geernteten Kürbissen. Auch die Aufgabenstellung ist eine andere, doch ähnlich wie Pechmarie versucht auch Nolbu, schneller an Reichtümer zu gelangen – ohne den unbequemen Umweg über die gute Tat bzw. Hilfsbereitschaft. Beide Texte wurden vor dem offiziellen Erscheinen mündlich überliefert und sind ähnlich unverzichtbar im kulturellen Gedächtnis⁵⁶ des jeweiligen Herkunftslandes verankert. Ein Archetypus B liegt nach der hier erfolgten Festlegung also immer dann vor, wenn im volksliterarischen (Märchen-)Vergleich frappierende Übereinstimmungen in essentiellen, anthropologisch ableitbaren Grundmustern vorhanden sind.

Hier wird bewusst nicht mit der psychologischen Märchenforschung (und der Theorie vom kollektiven Unbewussten) gearbeitet, da diese nicht unumstritten ist. Lange und Petzold bringen ihre Schwäche auf den Punkt:

Die psychologische Märchenforschung versteht Märchen als Darstellung seelischer Reifungsprozesse und unterzieht sie psychoanalytischer Deutung. Ihre Schwäche liegt darin, dass die Deutungsansätze die Grenzen der *spekulativen Konstruktion* oft beträchtlich überschreiten (Lange/Petzoldt 2018, 157).

Wie die vergleichende Märchenforschung so ist auch die Literaturdidaktik an anthropologisch begründeten Gemeinsamkeiten interessiert – nachvollziehbarerweise mit einem besonderen Augenmerk auf dem didaktischen Nutzen. Zwei herausragende Vertreter sind Kaspar H. Spinner und Harro Müller-Michaels.

3 Grundmotive nach Kaspar H. Spinner

Kaspar H. Spinner (2010) beispielsweise stellt sich die (didaktische) Frage, nach welchen Kriterien Kinder- und Jugendliteratur (für den Literaturunterricht) ausgewählt werden soll. Im Rahmen der Beantwortung dieser Frage greift er auf das Konzept der Entwicklungsaufgabe(n) zurück, das sowohl in der Entwicklungspsychologie als auch in der Lesesozialisationsforschung von Bedeutung ist. Ein literarischer Text ist nach Spinner dann auswahlwürdig,

⁵⁵ Aus: Mirok Lee: *Iyagi*. Kurze koreanische Erzählungen.

⁵⁶ Zum kulturellen Gedächtnis siehe Assmann 2006.

wenn er „durch seine literarische Gestaltung menschliche Grunderfahrungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben anspricht“ (Spinner 2010, 31)

Was gehört nach Spinner konkret zu diesen menschlichen Grunderfahrungen?

Über die Jahrtausende hin sind in (...) literarischen Texten immer wieder bestimmte anthropologische Grundprobleme angesprochen worden. Sie beziehen sich vor allem auf die Subjektwerdung des Menschen (...), auf die Auseinandersetzung mit dem Bösen, auf Liebe und Trennung. Es sind bestimmte Bereiche der menschlichen Erfahrungswelt, für die die Literatur offenbar das privilegierte Medium der geistig-emotionalen Verarbeitung ist (Spinner 2010, 32).

Nach Spinners Terminologie werden literarisch verarbeitete menschliche Grunderfahrungen, die als (fiktive) Entwicklungsaufgaben die literarische Figur herausfordern, *Grundmotive* (und sobald sie interpretatorisch erhellt sind, *Grundsymbole*) genannt. Spinner listet exemplarisch fünf häufig in der Literatur auftretende Grundmotive auf, von denen an dieser Stelle zwei referiert werden sollen:

Die Erfahrung von Minderwertigkeit und Selbsterprobung als Grundmotiv (im Kontext der Identitätsentwicklung) beinhaltet nach Spinner die Entwicklung von der schwachen, benachteiligten Figur zum Helden und ist bei ihm mit folgenden Beispielen unterlegt:

Der Dummling

Aschenputtel

Der kleine Ritter Trenk

Harry Potter

Das Grundmotiv des Fliegens in Verbindung mit Freiheit ist nach Spinner ebenfalls häufig in der Literatur anzutreffen und beinhaltet einen emanzipatorischen Prozess, der räumliche Grenzen überwindet. Spinner nennt wiederum prägnante Beispiele:

Der kleine Häwelmann

Mio, mein Mio

Die unendliche Geschichte

4 Denkbilder nach Harro Müller-Michaels

Auch Harro Müller-Michaels hat sich mit anthropologischen Konstanten intensiv auseinandergesetzt. Nach seiner Terminologie, die er unter Rückgriff auf die Denkbild-Theorie

bei Johann Gottfried Herder und Walter Benjamin entwickelt⁵⁷ (und die partiell von der Denkbild-Konzeption der modernen Literaturwissenschaft abweicht), wird die menschliche Grunderfahrung (Leid, Einsamkeit, Glück), sobald sie künstlerisch verarbeitet wurde, zum *Denkbild*. Ein Denkbild ist für Müller-Michaels ein literarisch verdichtetes Sinnbild, ein philosophisch-anthropologisches Konzentrat im Kern des Textes. Reich an Denkbildern sind seiner Auffassung nach zum Beispiel *Der Fischer und seine Frau*, *Hans im Glück*.⁵⁸ Ähnlich wie bei Spinner ist der Anlass, sich überhaupt der Problematik zu stellen, die didaktisch drängende Frage nach der Auswahl guter Literatur:

Literatur macht seit ihren Anfängen Grunderfahrungen des Menschen zu ihrem zentralen Thema. Literaturunterricht muss wieder zu solchen Themen zurückfinden, die Jugendliche wirklich berühren (...)“ (Müller-Michaels 1999, 164 ff).

An anderer Stelle schreibt er:

Anders als die Literaturkritik kann die Literaturdidaktik sich der Antwort auf die Frage nicht entziehen, welche der Werke und Paradigmen für Bildungsprozesse mehr oder minder wirkungsmächtig sind. Die Suche nach geeigneten Texten ist die Suche nach anregenden Denkbildern für das unterrichtliche Gespräch (...) (Müller-Michaels 1993, 2ff).

Aufgrund des Dargestellten soll der Begriff *Metakultur* wie angekündigt eine semantische Erweiterung erfahren. Als Ensemble metakultureller Elemente bzw. als Prototypen werden festgelegt: Anthropologische Konstanten in der Literatur, Archetypen A, Archetypen B, Grundmotive nach Spinner und Denkbilder nach Müller-Michaels.

Similarität war der neu eingeführte Kernbegriff in Kapitel 1. Hier muss Similarität nochmals aufgegriffen werden, denn bezogen auf die soeben erfolgte Prototypenbildung eröffnet Similarität/Ähnlichkeit im Gegensatz zu Differenz die Möglichkeit, vertraute Elemente zu identifizieren, Bekanntes aufzuspüren und mit Bekanntem zu verbinden.

Nachdem in Kapitel 1 und 2 über Inter-, Trans- und Metakulturalität gesprochen wurde und im Zuge dessen auch über Identität, Alterität und Similarität, wird nun der Blick auf eine bildungswissenschaftliche Neuerung geworfen, die sich gewissermaßen quer oder parallel zum bisher Gesagten verhält und deren Potenzial ebenfalls in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien „schlummert“.

⁵⁷ Zur Denkbild-Theorie bei Johann Gottfried Herder und Walter Benjamin vgl. Müller Michaels 1996a.

⁵⁸ Ausführliche Darstellung bei Müller-Michaels 1996b.

Kapitel 3: THE NEW LONDON GROUP und die Folgen⁵⁹

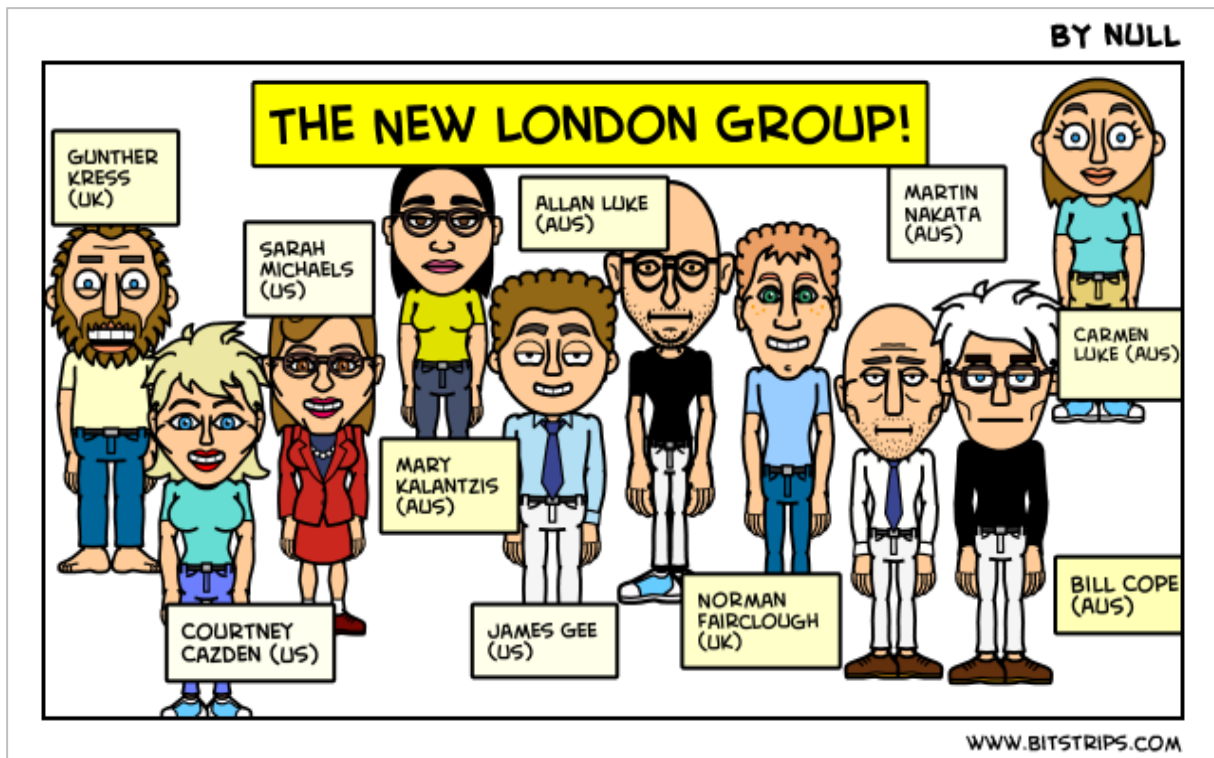


Abbildung 7: Führende Köpfe der NEW LONDON GROUP

Quelle: www.bitstrips.com

1 Hintergrund

Hinter dem Begriff *Multiliteralität* (nach Alvermann 2009 *New Literacies*) verbirgt sich ein Konzept, das im angloamerikanischen Raum beheimatet ist und seinen Anfang in den Bildungswissenschaften nahm. Der internationale Diskurs wurde u.a. durch das Engagement und die Pionierleistungen der NEW LONDON GROUP angestoßen, die 1996 ein Manifest zu den sogenannten *Multiliteracies* veröffentlichte, in dessen Zentrum die Zukunftsfähigkeit junger Menschen angesichts großer gesellschaftlicher Umwälzungen stand (vgl. Bach 2007). Als Reaktion auf weltweite Migrationsströme wurde *Multilingualität*, als Antwort auf die digitale Revolution *Multimodalität* zum Leitbegriff erhoben (vgl. Küster 2014). Die Rezeption der NEW LONDON GROUP fand im deutschsprachigen Raum überwiegend im Bereich der Fremdsprachendidaktik statt (vgl. Elsner et al. 2007). In der Deutschdidaktik wurde das Thema zuerst von Anja Wildemann (2011) aufgegriffen und fasst heute Schritt für Schritt auch in der Literatur- und Lesedidaktik Fuß.

⁵⁹ Hier wurden Textbestandteile aus dem Aufsatz Grimm 2017a übernommen und nur leicht angepasst.

2 Die zwei Säulen der Multiliteralität

Das Konzept steht im Wesentlichen auf den beiden genannten Säulen *Multimodalität* und *Multilingualität* und stellt mit seinem breiten Katalog multiliteraler Kompetenzen eine pädagogisch-didaktische Antwort auf den aktuellen Wandel in der Gesellschaft dar (vgl. Küster 2014, 4 und Hallet 2013, 67). Mehrsprachigkeit⁶⁰ – und im Zuge dessen mehrsprachige Literalität – ist also ein Kompetenzbereich, der durch die Ausdifferenzierung des Konzepts Multiliteralität entstanden ist.

Die allen multiliteralen Ansätzen⁶¹ innewohnende Tendenz zur Komplexität (vom gedruckten Fließtext zum multimedialen Hypertext, vom Schreiben zum Konstruieren, von *Computer Skills* zur *Electronic Literacy*; vgl. Hallet 2013, 68) schlägt sich auch im Bereich der Mehrsprachigkeit nieder. Entsprechend fällt auf, dass zusätzlich zur Anforderung, mehrere Sprachen zu beherrschen, häufig eine komplexe Kombination aus sprachbezogenen und nicht sprachbezogenen Fähigkeiten (darunter die Fähigkeit zur Selbstorganisation sowie kritisch-reflexive Urteilskompetenzen) für nötig gehalten wird, um (allgemein und sprachlich) komplexen Gegenständen begegnen zu können (vgl. Bach 2007, 23 und Wildemann 2013, 99).

Mehrsprachig zu sein bedeutet nach Wildemann und Vach, „mehr als eine Sprache“ zu beherrschen bzw. „mindestens zwei Sprachen zur Verfügung“ zu haben (Wildemann/Vach 2015, 21). Damit ist Mehrsprachigkeit personenbezogen definiert und erscheint als konkretes Merkmal eines Individuums. Diese Form der Mehrsprachigkeit ist unter anderem „Gegenstand der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung“ (ebd.) und der Psycholinguistik.⁶²

Multilingualität wird hier synonym zu *Mehrsprachigkeit* verwendet und nicht zu *Bilingualität* oder *Zweisprachigkeit* abgegrenzt. Präziser und enger angelehnt an den lateinischen Ursprung müsste *Multilingualität* mit *Vielsprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* mit *Plurilingualität* gleichgesetzt werden. Noch genauer differenziert Anja Wildemann (2011, 281) mit einer Unterscheidung von *gesellschaftlicher* Vielsprachigkeit (Multilingualität) und *individueller* Mehrsprachigkeit (Plurilingualität). Individuelle Mehrsprachigkeit wird je nach Erwerbskontext nochmals unterteilt in *retrospektive* (in die Institution mitgebrachte) und *prospektive* (in-

⁶⁰ Der Begriff ist nach Brigitta Busch „nicht ganz unproblematisch“ (Busch 2013, 8) – vor allem unter dem Aspekt der zu hinterfragenden Abgrenzbarkeit und Zählbarkeit der Sprachen (analog zur Diskussion um kulturelle Entitäten).

⁶¹ Das Konzept der Multiliteralität existiert in verschiedenen, vor allem von der jeweiligen Fachdisziplin abhängigen Ausprägungen.

⁶² Eine andere Betrachtungsweise sieht Mehrsprachigkeit als kollektives Phänomen und fragt entsprechend nach politisch-gesellschaftlichen Implikationen.

stitutionell initiierte) bzw. *retrospektiv-prospektive* Mehrsprachigkeit (vgl. Königs 2004 zitiert nach Rösch 2013, 144).

3 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Mehrsprachigkeit ist für viele Menschen der „Normalfall“. Dies trifft beispielsweise auf die Bevölkerung des indischen Subkontinents zu oder auf Metropolen wie London, wo – migrationsbedingt – etwa 300 Sprachen vertreten sind. Auch an Schulen in Deutschland kommunizieren mehrsprachige Menschen miteinander.⁶³ Entsprechend hat die auf Schule und Unterricht bezogene Mehrsprachigkeitsforschung bereits Tradition; sie trägt maßgeblich dazu bei, dass Mehrsprachigkeit in der Öffentlichkeit nicht mehr als defizitärer „Sonderfall“ wahrgenommen wird, sondern zunehmend als Ressource für den Bildungserfolg gilt (vgl. Fürstenaу/Gomolla 2011 und Siebert-Ott 2011). Ingrid Gogolins Habilitationsschrift „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (1994) oder Ingelore Oomen-Welkes Plädoyer für eine „Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht“ (1997) haben bis heute nichts von ihrer Relevanz verloren.

Die Linie der Mehrsprachigkeitsdidaktik (zurückgehend auf frühe grundlegende Arbeiten Ingelore Oomen-Welkes ab 1990), eine „Didaktik der Sprachenvielfalt“ zu sein, hat bis heute Gültigkeit. Dabei kommt es nicht unbedingt darauf an, die im Klassenzimmer vertretenen Sprachen wie eine Fremdsprache zu „erlernen“. Heidi Rösch z.B. sieht vielmehr bereits im Erleben unterschiedlicher Klänge einen Gewinn:

Um lebensweltliche Mehrsprachigkeit auch im Klassenzimmer lebendig werden zu lassen, sind minderheitensprachliche Werke (...) einzubeziehen. (...) Dabei geht es nicht darum, diese Sprachen zu lernen, sondern sich ein Bild von der Sprachenvielfalt zu machen, ihren Klang zu vernehmen und sich darauf einzulassen, mit Mehrsprachigkeit konstruktiv umzugehen (Rösch 2013, S. 146).

Vertreter einer „Didaktik der Sprachenvielfalt“ fordern auch, Mehrsprachigkeit als offizielles Bildungsziel curricular zu verankern (zu den Zielsetzungen eines solchen Curriculums vgl. Kalkavan-Aydin 2015, 55ff) – unter anderem aus der Überzeugung heraus, dass die systematische und durchgängige Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht für alle Beteiligten, auch für monolinguale Gruppen, eine Gratifikation darstellt (vgl. Oomen-Welke 2015, 79ff mit ausführlichen Beispielen).

⁶³ Einen Überblick über die Ergebnisse aktueller Studien zur Mehrsprachigkeit an Deutschlands Schulen (vor allem an Grundschulen) gibt Zeynep Kalkavan-Aydin (vgl. Kalkavan-Aydin 2015, 53ff). Die dort genannten Sprachenerhebungen fanden beispielsweise in Erfurt (36 Familiensprachen), Freiburg (85) und Essen (122) statt.

(Mentale) Hindernisse auf diesem Weg könnten Vorbehalte der betroffenen Lehrkräfte sein. Wildemann und Vach gehen mit ihren Befunden in diese Richtung:

Der Einbeziehung von Erstsprachen in den Deutschunterricht (...) begegnen Lehrkräfte mehrheitlich noch mit großer Zurückhaltung. Die Argumentationslinie reicht dabei von der Vielzahl der vorhandenen Sprachen, die es unmöglich macht, allen (...) gerecht zu werden bis hin zur Angst vor Kontrollverlust angesichts der Tatsache, die Sprachen der Schüler/-innen nur ungenügend oder gar nicht zu beherrschen. (...) Aus Untersuchungen zu Einstellungen und Wünschen von Lehrkräften, die in mehrsprachigen Lerngruppen unterrichten, geht jedoch auch hervor, dass sie diese Mehrsprachigkeit nicht grundsätzlich ablehnen, sondern dass es ihnen vielmehr an Wissen, Können, Materialien und Zeit fehlt, um ihren Unterricht mehrsprachigkeitsbezogen zu gestalten (Wildemann/Vach 2015, 208f).

Die empirische Studie von Ekinci und Güneşli (vgl. Ekinci/Güneşli 2016 – eine groß angelegte deutschlandweite Datenerhebung in allen Schulformen) hat ergeben, dass Mehrsprachigkeit schon lange realer Bestandteil des schulischen Alltags in Deutschland ist und dass vor allem Lehrkräfte, die eigene Mehrsprachigkeitsressourcen besitzen, dafür sensibilisiert sind, vielversprechende Potenziale aus der sprachlich heterogenen Schülerschaft zu heben.

Sichtet man didaktische Modelle und Anregungen für den Unterricht, so reicht die Bandbreite von einfach zu realisierenden Ansätzen des sprachenbiografischen Arbeitens (vgl. Fürstenau 2016 zum vielfach bekannten Sprachenporträt) über Ansätze des sprachenvergleichenden Arbeitens (vgl. Rösch 2013 zum Vergleich verschiedensprachiger Titel von Kinderbuchklassikern und Oomen-Welke 2015 zum Vergleich der Schriftsysteme) bis hin zu Ansätzen des sprachenpolitischen Arbeitens (vgl. Eder 2015).⁶⁴ Das Arbeiten mit mehrsprachigen Bilderbüchern verdient besondere Erwähnung und Aufmerksamkeit, da in den letzten Jahren im Zuge des allgemeinen Aufschwungs der Bilderbuchdidaktik sehr vielversprechende Modellierungen entstanden sind. Unterstützend wird in der Forschung darauf hingewiesen, dass auch Kinder- und Jugendliteratur in den jeweiligen Familiensprachen für „die sprachliche und literarische Sozialisation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte“ eine bedeutende Rolle spielt (Siebert-Ott 2011, 9).

4 Mehrsprachige Literatur und literarische Mehrsprachigkeit

Mehrsprachige Literatur wird hier, der obigen schlichten Definition von Mehrsprachigkeit (eines Individuums) folgend, als Literatur verstanden, bei der mehr als eine Sprache involviert

⁶⁴ Weitere Ansätze bei Wildemann 2011, 273.

ist. Mehrsprachige Literatur bzw. mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur gerät immer öfter in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses. So fand im Wintersemester 2015/2016 am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache (LMU München) die Ringvorlesung „Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur“ statt – unter Berücksichtigung von „Einsatzfeldern“, „Didaktischen Denkanstößen“ und „Potenzial für schulisches Lernen“ (zitiert aus dem Programm).

Ulrike Eder unterscheidet *implizit mehrsprachige* und *explizit mehrsprachige* Literatur (vgl. Eder 2009). Damit ist gemeint, dass Literatur sowohl die mehrsprachige (gesellschaftliche oder individuell gelebte) Realität thematisieren als auch im Text selbst mehrsprachig, d.h. in mindestens zwei Sprachen verfasst sein kann. Bei der *explizit mehrsprachigen*, d.h. mehrsprachig konzipierten Literatur, die – im Gegensatz zu einer tatsächlich gelebten Mehrsprachigkeit – eine sogenannte literarische Mehrsprachigkeit (auch literarische Polyglossie genannt) aufweist, gibt es verschiedene Varianten: *mischsprachige Literatur* (auch interlinguale Literatur genannt) und *parallel mehrsprachige* Literatur.⁶⁵

Mischsprachigkeit liegt vor, wenn einzelne Textelemente einer anderen Sprache angehören als der (sprachlich dominierende) Haupttext, d.h. wenn die Mehrsprachigkeit innertextlich auftritt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn im Rahmen mittelalterlicher Dichtung griechische Elemente in einen lateinischen Text eingeflochten werden (vgl. Ernst 2004 zitiert nach Eder 2009, 14) oder wenn José F.A. Oliver verschiedene Herkunftssprachen durch integrativ mehrsprachiges Schreiben von Gedichten sichtbar macht (vgl. Rösch 2013, 150). Eine besondere Form der mischsprachigen Literatur ist die *Glossarliteratur* (vgl. Grimm 2011). Hier werden die in den Text eingestreuten anderssprachigen Ausdrücke in einem angehängten Glossar erläutert.⁶⁶

Eine weitere Sonderform der Sprachmischung liefern O’Sullivan und Rösler. Sie haben in den 1980er Jahren erstmals *genuin* zweisprachige, d.h. von vornherein in muttersprachlicher Qualität zweisprachig produzierte Jugendliteratur veröffentlicht; überwiegend handelt es sich um deutsch-englische Freundschaftsgeschichten. Das Prinzip wird bis heute von anderen (auch Nicht-Muttersprachlern) fortgeführt. Bei *genuin* zweisprachigen Büchern findet innerhalb des Textes laufend ein Sprachwechsel statt, wobei jede Sprache einen eigenständigen und gleichberechtigten Beitrag liefert (vgl. O’Sullivan/Rösler 2013, 116). Bereits durch den Titel wird

⁶⁵ Zu weiteren Varianten paralleler Mehrsprachigkeit (Eigenübersetzung, Parallelschöpfung) und der nicht ganz eindeutigen Verwendung der Begriffe vgl. Eder 2009, 16 und Rösch 2013, 151.

⁶⁶ Der gezielte Einsatz von Mehrsprachigkeit wie hier im Rahmen der Sprachmischung zählt laut Simone Höfer (vor allem aus postkolonialer Perspektive) zu den interkulturellen Erzählverfahren. Muttersprachliche Elemente werden dabei bewusst in die Sprache des Gastlandes eingebaut (vgl. Höfer 2007, 51ff).

die Zweisprachigkeit markiert: *I like you – und du?* und *It could be worse – oder?* Reizvoll im Hinblick auf das multilinguale Lernen ist das Verfahren des Code-Switching, weil es hier literarisch abgebildet wird: Die Handlung wird somit abwechselnd mal in der einen, mal in der anderen Sprache erzählt; die jeweilige Sprachwahl gibt die Perspektive der betroffenen Figur wieder. So entsteht ein zweisprachiger Text, der ohne Übersetzung und ohne Paraphrasierung auskommt.

Parallele Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn nicht nur einzelne Bestandteile variieren, sondern der Text als Ganzes in verschiedenen Sprachen auftritt – wobei jeder Part für sich einsprachig ist (vgl. Knauth 2004 zitiert nach Eder 2009, 15). Der häufigste Fall paralleler Mehrsprachigkeit ist die nachträgliche Übersetzung. Originär einsprachige Texte werden im Nachhinein (und damit additiv, nicht integrativ) von einem professionellen Übersetzer in eine andere Sprache übertragen. Werden Ursprungstext und Übersetzung parallel abgedruckt, liegt „echte“ Parallelität vor. Bekannte Prototypen aus der Kinder- und Jugendliteratur sind zweisprachige Ausgaben. Besonders der Bilderbuchsektor ist hier auf Wachstumskurs (vgl. Vach 2015, 146). So gibt es den Bilderbuchklassiker *Elmar* von David Mc Kee in deutsch-türkischer, deutsch-arabischer, deutsch-polnischer u.a. Fassung. Üblich ist eine Übersetzung in alle in Deutschland relevant vertretenen Herkunftssprachen (vgl. Rösch 2013, die darauf hinweist, dass bedauerlicherweise nicht immer das Original, sondern vielmehr die deutsche Übersetzung Ausgangspunkt für alle weiteren Übersetzungen ist). Neben den Übersetzungen des europäischen „Mainstreams“ (David Mc Kee = britischer Autor; Hans de Beer = niederländischer Autor; Marcus Pfister = Schweizer Autor; Jutta Bauer = deutsche Autorin) sind heute parallel mehrsprachige Werke von Interesse, die z.B. aus der Feder von persischen (*Busfahrt ins Ungewisse*), arabischen (*Das Notizbuch des Zeichners*) oder chinesischen (*Kleiner Spaziergang*) Künstlern stammen (vgl. Vach 2015 und Scherer/Vach 2019).

C Analytischer Teil (kumulativ)

1 Vorüberlegungen zum Untersuchungsgegenstand und zur Untersuchungsmethode

Um welchen Untersuchungsgegenstand geht es?

Die Studie untersucht ins Deutsche übersetzte⁶⁷ Kinder- und Jugendliteratur aus Asien. Präziser hätte man auch formulieren können „Kinder- und Jugendliteratur mit Bezug zu Asien“, da sich im Textkorpus auch Jugendromane befinden, die von (in den angloamerikanischen Raum migrierten) asienstämmigen Autoren stammen, die in ihrer Zweitsprache Englisch schreiben, so dass ihre Literatur streng genommen nicht mehr aus Asien, sondern aus dem jeweiligen Einwanderungsland oder aus einem *Third Space* kommt. Ähnliches gilt für die Werke des asienstämmigen Bilderbuchkünstlers Chen Jianghong, der nach Frankreich ausgewandert ist und dessen Titel im Original französischsprachig erscheinen.

Die Studie untersucht aus didaktischen Gründen⁶⁸ bewusst fremdkulturelle⁶⁹ Literatur (= übersetzte Literatur internationaler⁷⁰ Autoren) und klammert hierdurch sowohl Werke bekannter deutscher Kinder- und Jugendbuchautoren als auch in ihrer Zweitsprache Deutsch schreibende Migrationsautoren aus, so dass beispielsweise Klaus Kordons Indienromane oder *Im Jahr des Affen* von Que du Luu nicht im Textkorpus enthalten sind. Nicht enthalten ist auch die in der Deutschdidaktik derzeit hochkonjunkturelle⁷¹ sogenannte Fluchtliteratur, die sich auf Motive der Flucht und Vertreibung konzentriert.⁷²

EXKURS: Im Gegensatz zum angloamerikanischen Sprach- und Kulturraum, in dem sich in der Allgemeinliteratur (ähnlich der *Black British Literature*) eine *Asian American Literature*

⁶⁷ Es wurde bei der Aufnahme in den Textkorpus nicht nach Primär-, Sekundär- oder Tertiärübersetzung unterschieden, obwohl einige Werke nicht auf direktem Wege ins Deutsche übersetzt wurden, sondern zuerst in eine andere westliche Sprache, etwa *Das Haus der sechzehn Krüge* (wurde zuerst aus dem Thailändischen ins Englische übersetzt: *The Happiness of Kati*).

⁶⁸ Der metakulturelle „Aha-Effekt“ durch Foregroundings und Stützpunkte (dazu später) ist wesentlich größer, wenn Literatur auf den ersten Blick sehr „fremd und fern“ erscheint.

⁶⁹ Fremdkulturelle Literatur ist ein Synonym zu „International verbreitete Literatur“; nach der Definition von Heidi Rösch handelt es sich um eine „Literatur aus und über uns fremde(n) Regionen der Welt“ (Rösch 2005, 102). Fremdkulturelle Literatur kann interkulturell oder transkulturell gestaltet sein.

⁷⁰ Nach Dieter Lamping 2013 (zitiert nach Ewers 2020, 18) existieren drei Varianten eines Internationalitätskonzepts für kulturelle Austauschprozesse. Wenn deutsche Schriftsteller*innen wie etwa Mirjam Pressler als Übersetzer*innen aktiv werden (zum Beispiel bei *Das Haus der sechzehn Krüge*), dann liegt eine der drei Varianten vor. Mit diesem Konzept sind nach Hans-Heino Ewers 2020, 18 aber noch nicht alle Konstellationen des Kulturtransfers erfasst. Der Übersetzerberuf ist auch nur selten in Personalunion mit dem Schriftstellerberuf anzutreffen.

⁷¹ Vgl. von Dall'Armi 2017.

⁷² Hier besteht aufgrund des aktuellen Hypes die Gefahr einer bald eintretenden „Problembuch-Müdigkeit“ (Begriff aus einem anderen Kontext übernommen von Weinkauff 2013, 47).

als Gattung bzw. Genre durchsetzen konnte, kristallisierte sich in Deutschland kein vergleichbarer Schwerpunkt heraus. Es existieren zwar die *Asian German Studies* als relativ junge interdisziplinäre Forschungsrichtung bzw. auch als Strömung innerhalb der internationalen Germanistik, doch damit ist etwas anderes gemeint, nämlich bestimmte kulturelle Verflechtungen mit Asien, wie etwa „Brechts chinesische Gedichte“. Das bereits erwähnte Handbuch zur Interkulturellen Literatur in Deutschland (von Carmine Chiellino), eine enzyklopädisch anmutende Topographie der Stimmen, die 15 Kultur- und Sprachräume abdeckt, unterstreicht diesen Befund der fehlenden einheitlichen Literatur-Bewegung:

Eine gemeinsame Geschichte der auf Deutsch schreibenden Autor/innen aus Indien, Indonesien, Vietnam, Thailand, China, Japan, Korea und der Mongolischen Volksrepublik lässt sich nicht darstellen (Reeg 2007, 263). EXKURS ENDE

Der Kontinent Asien⁷³ ist zwar ein Kontinent der Superlative (größte Fläche, größte Bevölkerungszahl, höchster Berg, tiefste Stelle unter dem Meeresspiegel), aber dennoch gehört Kinder- und Jugendliteratur aus Asien zur sogenannten „Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten“ (Kliwer/Massingue 2006), die als besonders *förderungswürdig* gilt, da sie sich nur schwer auf dem deutschsprachigen Buchmarkt behaupten kann. Die Gesellschaft zur Förderung von Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika (LITPROM) besitzt einen Zweig für Kinder- und Jugendliteratur, nämlich die Initiative „Guck mal überm Tellerand“. Durch den Kontakt mit Schulen, Bibliotheken und anderen Bildungseinrichtungen sollen übersetzte Kinder- und Jugendbücher aus der „südlichen Hemisphäre“ (geografisch nicht ganz korrekt, aber bewusst programmatisch so gewählt) einer breiten Öffentlichkeit bekannt gemacht werden.⁷⁴

Die Kinder- und Jugendliteraturforschung hat zu Primärwerken „aus dem Süden“ ausgesprochen interessante Studien hervorgebracht.⁷⁵ In vor allem imagologischer⁷⁶ Perspektive wurden beispielsweise die Kontinente Schwarzafrika (Attikpoe 2003, Sonyem 2018) und La-

⁷³ Nach Weinkauff 2006 und Seifert/Weinkauff 2006 gehören Asien, Afrika und Lateinamerika zur „fernen Fremde“, während Schweden zur „nahen Fremde“ gehört. Fremdheit ist ebenso ein *relationaler Begriff* wie Ferne (vgl. Nassen/Weinkauff 2000).

⁷⁴ Es gab eindeutig eine Hochphase des Asien-Supports in den Jahren 2005ff. Danach flachte die Kurve ab, und es wurden weniger Titel auf den Markt gebracht. Dies lässt sich auch deutlich den Zahlen aus der Auswertung im Anhang entnehmen.

⁷⁵ Der Textkorpus wurde in diesen Studien umfangreicher angelegt, d.h. es wurden auch Werke von deutschen Kinder- und Jugendbuchautoren berücksichtigt, die Afrika-Bilder bzw. Lateinamerika-Bilder generieren.

⁷⁶ Nach Angelika Corbineau-Hoffmann spricht man von komparatistischer Imagologie, wenn „die Fremdheit Züge einer nationalen Imago annimmt“ (Corbineau-Hoffmann 2004, 195). Die Imagologie untersucht die Darstellung nationalkultureller Formationen in der Literatur, um eine Verbindung zwischen literarischem Diskurs und der Konstruktion nationaler Identitäten herzustellen (vgl. Rösch 2015, 27). Zur Position der international vernetzten Kinderliteratur als genuin komparatistischer Forschungsgegenstand vgl. Ewers/Lehnert/O’Sullivan 1994.

teinamerika (Schütte 2010, Dierckx 2010) erforscht. Asien ist mit einer komparatistischen Studie zur thailändischen Kinderliteratur der Gegenwart vertreten (Topeongpong 2005).

Was die Lehrwerke des Faches Deutsch für die Sekundarstufe betrifft, so scheint Asien eine nicht unbedeutende Rolle zu spielen. In der Lehrwerk-Analyse von Brigitte Schulte (2013) heißt es:

Asien wird in den Lehrwerken ein größerer Raum als anderen Gebieten außerhalb des westlichen Kulturraumes zugemessen; 47 Texte handeln von diesem Kontinent (...) Das Asienbild konzentriert sich hauptsächlich auf die Länder Indien, China und Tibet (Schulte 2013, 155).

Als Tendenz in der Darstellung Asiens überwiegt in den Schulbüchern die dichotome Gegenüberstellung zweier getrennter Kulturräume, ganz im Sinne der klassischen Interkulturalität:

Deutlich wird, dass Indien in den Lehrwerktexten als eine Nation mit einer fremdartigen, vielfältigen und exotisch-schillernden Kultur dargestellt wird. Die Betonung der kulturellen Gegensätze zwischen Indien und der westlichen Welt findet sich als Leitmotiv sowohl in der Auswahl der Sachtexte als auch in der Auswahl der literarischen Textauszüge wieder (Schulte 2013, 157).

Zum Kontinent Asien gehören weit über 40 international anerkannte Staaten. Um eine sinnvolle Textauswahl treffen zu können, ist eine Eingrenzung des asiatischen Kontinents erforderlich. Ferner muss der Untersuchungszeitraum beschränkt werden. Und schließlich ist eine Qualitätskontrolle nach den Richtlinien des Kinderbuchfonds Baobab vorzunehmen.

Bei der Entscheidung für einen passenden Untersuchungszeitraum waren folgende Überlegungen ausschlaggebend: Einerseits sollte der Zeitraum unter Aktualitätsgesichtspunkten möglichst weit in die Gegenwart hineinreichen, andererseits sollte die Phase des literarischen „Asien-Booms“ (siehe oben) unbedingt mitberücksichtigt werden. Nicht zufällig hießen die Gastländer der Frankfurter Buchmesse 2005 Korea, 2006 Indien und 2009 China. Nicht zufällig widmete die Fachzeitschrift JULIT ihre Ausgabe 1/2006 unter der Überschrift „Faszination Asien. Kinderliteratur aus dem fernen Osten“ gerade diesem Kontinent. Nicht zufällig explodierte die Zahl der vom Kinderbuchfonds Baobab empfohlenen Buchtitel mit Bezug zu Asien ausgerechnet in den Jahren vor 2012. Untersucht wurden daher die Empfehlungsverzeichnisse⁷⁷ aus dem Zeitraum 2008–2020 (Ausgabe 17-27). Die Jury des Kinderbuchfonds Baobab sichtet fremdkulturelle Kinder- und Jugendliteratur nicht nur nach allgemeinen

⁷⁷ Früher: „Fremde Welten“ - heute: „Kolibri“.

Qualitätskriterien, sondern verpflichtet sich auch zur Überprüfung der folgenden ethischen Grundsätze:

Grundsatz I: Wertevielfalt statt Ethnozentrismus

Grundsatz II: Gleichwertigkeit statt Paternalismus

Grundsatz III: Respekt statt Rassismus

Grundsatz IV: Dialog statt Fundamentalismus

Aus 1017 von der Jury nach diesen Grundsätzen vorausgewählten Titeln wurden zunächst 161 Titel mit Bezug zu Asien identifiziert. Davon wurden 41 Titel *aussortiert*, und zwar nach folgenden Kategorien:

Kategorie I: Sachbücher, Blog-Bücher, Spiel-, Bastel- und Ratebücher, Fotobände

Kategorie II: Literatur mit Schauplatzpluralität (Asien erscheint dort nur als ein Kontinent unter vielen)

Kategorie III: Kultureller Bezug zum Orient, zum Nahen Osten, zu Ländern wie Afghanistan, Pakistan oder Bangladesch

Damit ergab sich ein Asien-Schwerpunkt in Ostasien, Südasien und Südostasien.

Die verbleibenden 120 Titel wurden unter Anwendung der Matrix „Kulturalität“ (Interkulturalität, Transkulturalität, Metakulturalität) in Kombination mit „Altersstufe“ (Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch) ausgewertet (siehe Anhang).

Das Bilderbuch erwies sich im Zuge der Auswertung als das ergiebigste Medium in Bezug auf das neu entwickelte Konzept der Metakulturalität. Das Jugendbuch hingegen erwies sich als das ergiebigste Medium in Bezug auf Transkulturalität in Verbindung mit dem Spannungsfeld Identität – *Hybridität* – Adoleszenz (vgl. Marci-Boehncke 2016a) sowie als das ergiebigste Medium in Bezug auf Interkulturalität in Verbindung mit dem Spannungsfeld Identität – *Alterität* – Adoleszenz. Das Kinderbuch oszillierte zwischen diesen beiden Polen und entzog sich einer eindeutigen Zuordnung. Somit wurde das Bilderbuch als tragfähiges Medium für die metakulturelle Prototypenbildung ausgewählt. Unter den 55 Asien-affinen Bilderbüchern aus den Jahren 2008–2020 wurden nur diejenigen zurückbehalten, die den folgenden Kriterien entsprachen:

Kriterium I: Im Bilderbuch werden kulturelle Gemeinsamkeiten bewusst als Fore-groundings inszeniert – im Gegensatz zu Bilderbüchern, die zwar auch kulturverbindende Gemeinsamkeiten enthalten (Figuren essen, Figuren schlafen etc.), aber auf „banale“ Weise, also nicht literarisiert im Sinne von Spinner und Müller-Michaels.

Kriterium II: Im Bilderbuch findet eine künstlerische Verschränkung von Interkulturalität und Metakulturalität statt (die „interkulturelle Folie“ schiebt sich vor das metakulturelle Element), d.h. das bei jedem gelungenen Bilderbuch ohnehin vorhandene komplexe Wechselspiel von Textnarration und Bildnarration wird nochmals intensiviert durch beispielsweise interkulturelle Bilder auf der einen Seite und metakulturelle Inhalte auf der anderen Seite.

Welche Untersuchungsmethode wurde gewählt?

Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. Mayring 1995, Mayring 2015) bzw. eine inhaltsanalytische Auswertung fremdkultureller Texte mittels MAXQDA erwogen. Diese Vorgehensweise bietet mehrere Vorteile. Über eine Frequenzanalyse zum Beispiel kann ermittelt werden, wie häufig eine bestimmte Kategorie im Untersuchungsmaterial abgebildet ist. Es wird also computertechnisch ausgezählt, wie oft welcher thematische Aspekt im Textkorpus enthalten ist. Im Verlauf des Forschungsprozesses stellte sich jedoch heraus, dass das Bilderbuch im Hinblick auf den neu entwickelten metakulturellen Ansatz ergiebiger ist als rein textbasierte Literaturformen. Folglich kam eine Datenauswertung mittels MAXQDA nicht mehr in Betracht, da aufgrund des hohen Bildanteils die Interdependenzen zwischen Bild und Text sowie die Verteilung von Interkulturalität, Transkulturalität und Metakulturalität auf Bildnarration und Textnarration nicht erfasst werden konnten.

Um im Einklang mit der Forschungsfrage inter-, trans- und metakulturelle Elemente aus Bilderbüchern extrahieren zu können, bot es sich an, zunächst mit den gängigen Analyseverfahren aus der aktuellen Bilderbuchforschung nach Michael Staiger, Tobias Kurwinkel und Mareile Oetken (vgl. Staiger 2014, Kurwinkel 2017, Oetken 2017) zu operieren (unter besonderer Berücksichtigung der bildfokussierenden und Bildkunst wertschätzenden Analyse nach Wildeisen 2013), um anschließend mit kulturwissenschaftlichen Zugriffen (vgl. Hallet 2010, Hofmann 2006) das methodische Portfolio zu ergänzen. Selbstverständlich ist trotz aller Bemühungen um Objektivität die Gefahr einer eurozentrisch geprägten Auswertung des Untersuchungsmaterials allgegenwärtig.

2 Die Übersetzungsproblematik und ihre Lösung⁷⁸

In diesem Abschnitt wird zuerst das Problem benannt und anschließend eine Lösung vorgeschlagen. In der kinderliterarischen Übersetzungsforschung wird immer wieder thematisiert, dass literarische Übersetzungen nur bedingt an den künstlerischen Gehalt oder die Botschaft des Ausgangstextes heranreichen (vgl. O'Sullivan 2000, Shavit 2014, Blümer 2016), denn im Rahmen eines Kulturtransfers ergäben sich unweigerlich Änderungen auf dem Weg in die Zielsprache. Zohar Shavit (2014) nennt diesen Vorgang *adjustment, adaptation, abridgment* und bringt die Erklärung hierfür auf eine griffige Formel: „term translation is cultural translation“. Sie schreibt:

We understood cultural translation as a semiotic concept, as part of a process by means of which textual and cultural models, not just texts, of the source system, are transferred to the target system. This process always involves a certain degree of adaptation and adjustment of texts and models of the source system to the needs and requirements of the target system (Shavit 2014, 31).

Die Bedürfnisse und Erfordernisse des Zielsprachensystems sind oft deckungsgleich mit den Bedürfnissen und Erfordernissen des Buchmarktes. Allein die Praxis der Buchtitelübersetzung zeigt, wie weit die Anpassung an den Markt gehen kann. So wird aus *Ich will ein gutes Kind sein Seidenraupen für Jin Ling*, aus *Wait for me Minas Lied* und aus *The Happiness of Kati Das Haus der sechzehn Krüge*. Auch der Klassiker *Alice im Wunderland* ist ein bekanntes Beispiel dafür, dass gelungenes Übersetzen eine große Herausforderung darstellt: Wortspiele, humoristische Einlagen, Neologismen, Parodien bekannter englischer Gedichte und Kinderlieder, Eigennamen, Nonsense-Dichtung u.a. lassen sich nicht ohne weiteres in die deutsche Sprache übertragen.

Gina Weinkauff findet markante Worte, um die Übersetzungsproblematik zu charakterisieren:

Wenn von einer Übersetzung verlangt wird, dass sie das Original möglichst exakt reproduziert, dann ist die Rede vom literarischen Übersetzen der klassische Fall eines Widerspruchs in sich selbst. Wie soll ein Text, der *qua definitionem* hochgradig komplex und überstrukturiert ist, der sich niemals auf eine eindeutig feststehende manifeste Botschaft reduzieren lässt und dessen zentrales Referenzobjekt die Sprache selbst ist, in eine allen Facetten seiner Bedeutung äquivalente fremdsprachliche Version transformiert werden? (Weinkauff 2013, 13).

⁷⁸ Zur grundlegend positiven Bewertung der Rolle übersetzter Kinder- und Jugendliteratur im Nationalkanon vgl. Ewers 2020, zur Spezifik kinderliterarischen Übersetzens vgl. Blume 2018.

An anderer Stelle schreibt sie:

Der literarische Übersetzer ist – notwendigerweise und unabhängig von seinem Talent, seiner Versiertheit und der Redlichkeit seines Tuns – ein Verräter. Auf seiner Suche nach Entsprechungen unterschlägt er Bedeutungsaspekte von Sprachbildern, verfälscht er Rhythmus oder Klang, nimmt er dem Text Teile seiner Komik und/oder seiner tragischen Tiefe. Wenn er sich beim Übersetzen zu sehr an den ästhetischen Konventionen der Zielsprache orientiert, verrät er unweigerlich den Ausgangstext; übertreibt er dagegen die Loyalität gegenüber dem Ausgangstext, wird er diesem nur einen Bären dienst leisten, weil das Zielpublikum die Übersetzung dann nicht versteht (Weinkauff 2013, 13).

Und schließlich resümiert sie:

Die Übersetzung ist, wie Walter Benjamin in seinem berühmten Essay *Die Aufgabe des Übersetzers* schrieb, immer nur eine irgendwie vorläufige Art, sich mit der Fremdheit der Sprachen auseinanderzusetzen (...) (Weinkauff 2013, 13).

Die Lösung für das Übersetzungsproblem ist nicht auf der Ebene des Gegenstands (übersetzte Literatur) zu suchen, sondern auf der Rezeptionsebene (im Zusammenhang mit der individuellen Rezeptionserwartung im Rahmen der Lektüre übersetzter Literatur). Als Lösung bietet sich im Rahmen einer Analogiebildung (oder vielmehr Umkehrbildung) die Fokussierung auf *Foregroundings* (vgl. Carl/Jörgens/Schulze/Rosebrock 2020 und van Holt/Groeben 2005) bzw. *Stützpunkte* (vgl. Carl et al. und Ingendahl 2000) an. *Foregroundings*⁷⁹ wurden ursprünglich von der Prager Schule der Linguistik „entdeckt“ und beforscht, dann aber in der Textverarbeitungspsychologie und in der empirischen Rezeptionsforschung adaptiert. Der Kernbegriff ist „künstlerisch gewollte Normabweichung, die Aufmerksamkeit erregt“ (*artistically motivated deviation*). Zuerst standen auffällige sprachlich-stilistische Mittel im Fokus, später kamen im Zuge einer gewollten De-Automatisierung der Rezeption literarisch-ästhetische „Überraschungen“ (*elements of interest and surprise*) hinzu. Aus der empirischen Rezeptionsforschung (Carl et al. 2020) ist bekannt, dass Lesende eines literarischen Textes, wenn sie denn (mit den Worten Umberto Eco gesprochen) keine naiven Leser sind, sondern gewitzte Leser, zu über 90% genau die gleichen Textstellen als überraschend oder auffällig markieren wie das Forscherteam im Vorfeld. Ingendahl (2000) geht in eine ähnliche Richtung wie van Holt/Groeben 2005 und spricht von Stützpunkten, weil der Leser über bestimmte Textstellen stolpert und dann „stutzt“.

⁷⁹ Der Begriff wurde aus der Malkunst entlehnt: Vordergrund des Bildes/Hintergrund des Bildes.

Bezogen auf die untersuchten Werke der Kinder- und Jugendliteratur aus Asien lässt sich (da noch nicht empirisch überprüft, abgesehen von einer kleinen „Pilotstudie“ mit Studierenden) hypothetisch vermuten, dass (und jetzt kommt die Umkehrbildung) es dort ebenfalls deutlich erkennbare Foregroundings oder Stützpunkte gibt, nur dass anstelle der Irritation eben genau das Gegenteil eintritt, nämlich ein unerwarteter Reichtum an Vertrautheitseffekten. Es sind gewissermaßen „Aha-Effekte“ die den Leser zum Staunen bringen, wenn auf den ersten Blick extrem fremd erscheinende Literatur dank metakultureller Elemente plötzlich so überraschend nah ist.

Die Lösung für das Übersetzungsproblem lautet also: Entweder man folgt dem Ansatz von Weinkauff und Josting (2013) und macht das Übersetzungsproblem in einem kognitiv anspruchsvollen Unterrichtssetting selbst zum Thema, oder man konzentriert sich bei übersetzter Literatur auf Foregroundings oder Stützpunkte mit maximalem Wohlfühleffekt, so dass es geradezu erwünscht ist, dass die Übersetzung (zielgruppen- und zielsprachenadaptiert) etwas „weichgespülter“ ist als das Original. Im Zuge dessen spielt es auch keine Rolle mehr, ob es sich um eine Primär-, Sekundär- oder Tertiärübersetzung handelt, solange das Übersetzungsergebnis Metakultur in den Vordergrund rückt.

Kumulativer Teil (Auflistung):

Grimm, Lea (2010): Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien. In: *kjl&m* Ausgabe 10.4. S. 31–35.

Grimm, Lea (2011): Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur. Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar. In: *interjuli* Ausgabe 01/2011. S. 61–73.

Grimm, Lea (2017a): Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 170–179.

Grimm, Lea (2017b): Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur. In: *JULIT* Ausgabe 2/2017. S. 35–41.

Grimm, Lea (2023): Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. In: Thielking, Sigrid/Hofmann, Michael (Hrsg.): *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kumulativer Teil (Kommentierung):

In *Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur* (I) und in *Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur* (D) werden markante Signaturen von Interkulturalität anhand von Jugendliteratur (I) bzw. Kinderliteratur (D) exemplifiziert. Fremdkulturelle, unübersetzbare Hotwords in Jugendromanen, also kulturspezifisch „heiß“ aufgeladene Begriffe, und fremdkulturelle Schriftzeichen im mehrsprachigen Bilderbuch bieten einen Ausgangspunkt für die Modellierung von kompetenzorientiertem interkulturellen Lernen im Literaturunterricht, die einen mündigen Lerner favorisiert und interkulturelles Lernen in einen größeren didaktischen Zusammenhang bringt, etwa in den Kontext von Multilingualität und Multiliteralität. In beiden Aufsätzen wird deutlich, worin der besondere Gewinn liegt, wenn anderssprachige Begriffe (I) und anderssprachige Schriftzeichen (D) bewusst im Original belassen werden und auf diese Weise die *Cultural Awareness* und *Language Awareness* des Rezipienten gezielt herausfordern.

In *Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien* (K) und in *Das Vertraute im Fremden entdecken* (V) werden metakulturelle Elemente anhand von Jugendliteratur (K) bzw. Kinderliteratur (V) in einem Modus des Ineinandergreifens von Induktion und Deduktion identifiziert und zugleich exemplifiziert. In beiden Aufsätzen wird neben der kulturverbindenden (vertrauten) Komponente die kulturspezifische (fremde) Komponente gleichwertig herausgearbeitet

In *Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik* erfolgt eine Zusammenfassung des metakulturellen Ansatzes – einschließlich seiner terminologischen Herleitung, seiner theoretischen Fundierung, einer Prototypenbildung, einer tabellarischen Aufschlüsselung aller in der Literatur vorgefundenen Varianten von Metakulturalität (anthropologische Konstanten, Archetypen, Grundmotive, Denkbilder), einer Fülle von kinderliterarischen Beispielen und einer didaktischen Modellierung für den Literaturunterricht.

Kumulativer Teil (Übersicht):**Tabelle 2:** Übersicht zum kumulativen Teil

	Interkulturalität	Transkulturalität	Metakulturalität
Jugendbuch	„Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur“ (2011) <i>Im Himmel spricht man Englisch; Rani & Sukh</i>	<i>Minas Lied</i>	„Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien“ (2010) <i>Das Haus der sechzehn Krüge; Seidentochter</i>
Bilderbuch	„Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur“ (2017a) <i>Wann kommt Mama</i>	<i>Gui Gui, das kleine Entodil</i>	„Das Vertraute im Fremden entdecken“ (2017b): <i>Wolkenbrot</i> <i>Kleiner Spaziergang</i> <i>Der Tigerprinz</i> <i>Lian</i> <i>Das machen wir</i> <i>Der weise Hase Isopo</i> „Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik (2023): <i>Prinzessin Kemang</i> <i>Issun Bôshi</i> <i>Allein</i> <i>Welle – Schatten – Spiegel</i>

Quelle: Eigene Darstellung

3 Interkulturalität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien

Enthalten in:

Grimm, Lea (2011): Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur. Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar. In: *interjuli* Ausgabe 01/2011. S. 61–73.

Grimm, Lea (2017a): Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 170–179.

4 Metakulturalität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien⁸⁰

Enthalten in:

Grimm, Lea (2010): Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien. In: *kjl&m* Ausgabe 10.4. S. 31–35.

Grimm, Lea (2017b): Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur. In: *JULIT* Ausgabe 2/2017. S. 35–41.

Grimm, Lea (2023): Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. In: Thielking, Sigrid/Hofmann, Michael (Hrsg.): *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Tabelle 3: Metakulturelle Elemente in der Literatur

Metakulturelle Elemente	Beispiele
<p>Anthropologische Konstanten in der Literatur Das kindliche Spiel sowie die kindliche Vorstellungskraft</p>	<p>Aus Taiwan <i>Kleiner Spaziergang</i> Ein Mädchen lässt auf einem Spaziergang Alltagsgegenstände lebendig werden.</p>
<p>Archetypen A Grundmuster der sogenannten literarischen Wolfskinder, die bei Tieren aufwachsen</p> <p>Allerdings: Intertextuelle Referenzbildungen sind hier nicht wissenschaftlich gesichert, zufällige Referenzen sind wahrscheinlicher.</p>	<p>Aus China <i>Der Tigerprinz</i> (erinnert an: <i>Romulus und Remus</i>, <i>Asena</i>-Legende aus der Türkei, <i>Mowgli / Dschungelbuch</i>) Der Sohn des Königs wird aus einem tragischen Anlass von einer Tigerin großgezogen.</p>
<p>Archetypen B Grundfigur des verzauberten Prinzen, der erlöst wird</p> <p>Grundfigur des kleinwüchsigen Menschen, der sein Glück im Leben findet</p>	<p>Aus Indonesien <i>Prinzessin Kemang</i> (erinnert an: <i>Der Froschkönig</i>, <i>Schneeweißchen und Rosenrot</i>) Der Mangobaum ist ein verzauberter Prinz, der sich durch die Anwesenheit eines anderen Menschen wieder in einen Jüngling verwandelt.</p> <p>Aus Japan <i>Issun Bôshi</i> (erinnert an: <i>Daumesdick</i>, <i>Däumelinchen</i>) Lange hatte sich das Elternpaar ein Kind gewünscht, und sei es noch so klein. Als es auf die Welt kommt, ist es nicht größer als ein Daumen.</p>

⁸⁰ Die tabellarische Übersicht zur Metakulturalität ist bereits im Aufsatz Grimm 2023 enthalten.

Metakulturelle Elemente	Beispiele
<p>Grundmotive nach Spinner Das Grundmotiv des Fliegens in Verbindung mit Freiheit</p> <p>Die Erfahrung von Minderwertigkeit und die Entwicklung von der schwachen, benachteiligten Figur zum Helden</p>	<p>Aus Korea <i>Wolkenbrot</i> (erinnert an: <i>Karlsson vom Dach</i>) Dank des Verzehrs von Wolkenbrötchen werden die Katzenkinder schwerelos-leicht, erheben sich in die Lüfte und überwinden die Grenzen der asiatischen Rush Hour.</p> <p>Aus China <i>Allein</i> (erinnert an: <i>Mio, mein Mio</i>) Die Eltern gehen zur Arbeit und lassen das Kind einsam und unbeaufsichtigt zurück. Durch einen Hirsch gelangt das Kind in die asiatische Version des Lindgrenschen „Lands der Ferne“. Im Reich der Fantasie wächst das Kind über sich hinaus.</p>
<p>Denkbilder nach Müller-Michaels Habgier führt zum Untergang. Auch das, was nicht zu Gold werden soll, wird zu Gold. Wer alles will, hat am Ende nichts.</p>	<p>Aus China <i>Lian</i> (erinnert an: <i>König Midas</i>) Lian stammt aus einer Lotusblüte und hat eine besondere Gabe. Alles, was sie mit ihrem Zauberlotus berührt, verwandelt sich in Reichtum. Doch diese Gabe ruft Neid hervor, und man will ihr den Zauberlotus entreißen. Mit fatalen Folgen.</p>

Quelle: Eigene Darstellung

5 Transkulturalität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien

Transkulturalität wird vor allem in der Adoleszenzliteratur oder im Adoleszenzfilm virulent (vgl. Marci-Boehncke 2016a am Beispiel von *Persepolis*), da sich mehrere Identitätssuchen der adoleszenten Hauptfigur überlappen können. Auch Kinder- und Jugendliteratur aus Asien hält Textbeispiele bereit, in denen kulturelle und entwicklungsbedingte Hybridisierungsprozesse komplex ineinandergreifen. Im folgenden Abschnitt soll anhand eines Romanvergleichs deutlich werden, inwiefern transkulturelle Literatur im Vergleich zur interkulturellen Literatur aufgrund der soeben angedeuteten Überlappung einen höheren Komplexitätsgehalt aufweisen kann und auf welcher Ebene sich dieser erhöhte Grad an Komplexität manifestiert. Es handelt sich um die Jugendromane *Seidenraupen für Jin Ling* von Beijia Huang (interkulturell) und *Minas Lied* von An Na (transkulturell).

Beijia Huang (Jahrgang 1955) ist in China geboren und aufgewachsen und seit 1973 schriftstellerisch tätig. Ihre Werke für Erwachsene, Kinder und Jugendliche wurden mit zahlreichen Preisen bedacht, verfilmt, für die Bühne adaptiert und in andere Sprachen übersetzt. *Seidenraupen für Jin Ling* erschien 2008 in deutscher Sprache, die chinesische Originalausgabe 1996 unter dem Titel *Ich will ein gutes Kind sein*.

An Na (Jahrgang 1972) ist in Südkorea geboren und wuchs in Kalifornien/USA auf. Nach ihrem Studium arbeitete sie zunächst als Grundschullehrerin, bevor sie einen Master in *Writing Children's Literature* erlangte. Seitdem widmet sie sich ganz dem Schreiben. 2005 war sie auf dem Internationalen Literaturfestival in Berlin zu Gast. Dort wurde sie als eine der „bedeutendsten neuen Stimmen der asiatisch-amerikanischen Jugendliteratur“ vorgestellt, der mit ihrem Erstlingswerk *Im Himmel spricht man Englisch* ein „fulminantes Debüt“ gelungen sei. *Minas Lied* ist der zweite Roman der Autorin. Er erschien unter dem Originaltitel *Wait for me* im Jahr 2006 in den USA. Die deutsche Übersetzung kam 2008 auf den Markt.

Inhaltlich geht es in beiden Romanen um die Vorbereitung auf eine bedeutende, zukunftsentscheidende und persönliche Opfer abverlangende Prüfung. Die ambitionierte Mutter der jeweils titelgebenden Hauptfigur (Jin Ling, Mina) ist hier die treibende Kraft. Die Protagonistinnen selbst sind weniger ehrgeizig. Aus eigener Kraft gelingt es ihnen nicht, dem familiären Leistungsdruck zu entkommen. Erst als Personen von außen auf den Plan treten (eine ältere gütige Dame bei Jin Ling, ein junger attraktiver Mann bei Mina), eröffnen sich Wege und Möglichkeiten, aus dem Korsett des Leistungszwangs und der familiären Enge auszubrechen.

In einem Kurzvergleich sollen zunächst allgemeine Unterschiede zwischen den beiden Romanen herausgearbeitet werden, bevor Fremdheit und Vertrautheit als Kategorien ins Blickfeld rücken:

- Beide Romane wurden ins Deutsche übersetzt, doch die Originalsprache ist in einem Fall chinesisch (*Seidenraupen für Jin Ling*), im anderen Fall amerikanisches Englisch (*Minas Lied*).
- Beide Autorinnen stammen aus Asien, doch während Beijia Huangs Heimat China ist, weist An Na einen Migrationshintergrund und damit eine hybride bzw. transkulturelle Identität auf. Das Gleiche gilt für die Protagonistinnen des Romans: Während Jin Ling monokulturell ist, gehört Mina als Tochter koreanischer Einwanderer, die in den USA leben, zu mehreren Welten.
- Während in *Seidenraupen für Jin Ling* die moderne chinesische Leistungsgesellschaft schlechthin abgebildet wird, spiegelt *Minas Lied* das sehr spezielle Schicksal von Angehörigen der sog. Zweiten Generation von Auslandskoreanern in Kalifornien. Dies bedeutet für die Romanfigur Jin Ling eine einfache, für Mina hingegen eine zweifache Unterwerfung unter die Gesetze des Bildungswesens.

- Während in *Seidenraupen für Jin Ling* eine heitere Grundstimmung herrscht, wirkt *Minas Lied* vom Romanbeginn bis zum Ende schwermütig. Das Phänomen der Leistungsgesellschaft wird im erstgenannten Werk zwar problematisiert, doch erscheint es eher lästig, nicht aber existenz- oder identitätsgefährdend wie im zweitgenannten Werk, wo eine Identitätskrise ausgelöst wird. Der Schluss des Romans korrespondiert mit diesem Befund: In *Seidenraupen für Jin Ling* endet der Roman halboffen mit der Aufnahmeprüfung, in *Minas Lied* offen mit dem Entschluss zur Wahrheit und dem Aufbruch in ein neues Leben.
- Beijia Huang⁸¹ gehört zur „Muttergeneration“ und hat selbst mit ihrer Tochter auf chinesische Prüfungen gelernt, An Na gehört hingegen zur „Tochtergeneration“ und damit potenziell zur „Opfergeneration“. Dieser Generationenunterschied bei den Autorinnen ist für die Frage der gesamten Romanperspektivierung von erheblicher Bedeutung. Es ist sicher kein Zufall, dass die Zeichnung der Mutterfigur im chinesischen Beispiel wesentlich positiver ausfällt als im koreanisch-amerikanischen.
- Jin Ling ist mit 12 Jahren fast noch Kind, Mina ist Heranwachsende und hat ihre adoleszenten Krisen zusätzlich.

In Bezug auf Fremdheit und Vertrautheit (relationale Größen) klaffen die beiden Romane ebenfalls auseinander: Das wie bereits angedeutet humorvoll und mit einer gewissen Leichtigkeit geschriebene Buch *Seidenraupen für Jin Ling* entführt den Leser in eine unerwartet vertraut wirkende Welt (Jin Lings Unordnung im Schulranzen, das kindliche Entsetzen, als eine Seidenraupe verschluckt wird, das Amt der Klassensprecherin – all das kommt dem westlichen Leser bekannt vor). Größere Fremdheitseffekte gehen auch nicht zwingend von chinesischen Namen oder Speisen aus. Was jedoch die im Roman zentrale Leistungsthematik angeht, so wird der Leser an vielen Stellen des Romans irritiert (etwa durch den verabsolutiert erscheinenden Aufopferungs-gedanken und durch die Härte der Methoden, die zum Erreichen von Bildungszielen eingesetzt werden). *Minas Lied* wirkt aufgrund des besonderen, sehr nüchtern gehaltenen Erzählstils und des Schleiers von Schwermut, der über dem ganzen Roman hängt, von der ersten Seite an so fern, dass selbst potenziell vertraute Elemente rund um das Erwachsenwerden diesen Eindruck kaum verändern können. Das Verhalten der Mutter

⁸¹ Sie schreibt: „Warum müssen unsere Kinder einen so harten Weg einschlagen? Warum müssen sie eine beinahe unmögliche, lebensfeindliche Hürde überwinden, um in der Gesellschaft ihren Platz zu finden? Diese Fragen beschäftigten mich derart, dass (...), und so entstand dieses Buch. (...) Später haben mir Kinder (...) immer wieder dieselbe Frage gestellt: „Jin Ling ist mir wirklich sehr ähnlich! Tante, woher kennst du meine Geschichte so gut?“ Natürlich kannte und kenne ich alle diese Kinder nicht, aber ich kenne unsere Tochter. Sie ist eine von ihnen und die Geschichte unserer Tochter ist eigentlich die Geschichte von vielen chinesischen Kindern im sechsten Schuljahr“ (aus dem Nachwort der Autorin).

scheint überzeichnet – jedenfalls ist es für den westlich erzogenen Leser unverständlich und kaum nachvollziehbar. Anders als bei *Seidenraupen für Jin Ling* sorgt nicht nur die Leistungsproblematik für Irritationen, sondern die negativ gezeichnete Figur der Mutter in ihrer Gesamtheit.

Minas Lied ist im Vergleich zu *Seidenraupen für Jin Ling* der wesentlich komplexer gestaltete Roman, der Hybridität und Übergänge auf mehreren Ebenen inszeniert (das Ineinandergreifen von Adoleszenzhybridität und transkultureller Hybridität wurde bereits angesprochen). Auch Erzählperspektive und Erzählzeit sind hybrid gestaltet, denn die Geschichte von Mina wird abwechselnd aus Minas Sicht im Präteritum und aus Sunas Sicht im Präsens erzählt (Suna ist die durch eine leichte Behinderung eingeschränkte, aber lebensfrohe und gegenwartsbezogen lebende kleine Schwester von Mina). Ferner ist der Buchtitel hybrid zu lesen: „Minas Lied“ ist zum einen der poetische Song, den der junge Mann für Mina schreibt, zum anderen ist „Minas Lied“ das Lied ihres Lebens, ihr Lebenslied. Auch der englischsprachige Originaltitel ist hybrid zu lesen: „Wait for me“ ruft Mina ihrer kleinen Schwester zu, um sie vor einem Verkehrsunfall zu bewahren. Zugleich ist die Bitte an den jungen Mann gerichtet, der ihr den Weg in die Freiheit bahnt. Eine weitere Form der Hybridität manifestiert sich in der Synopse erste Generation – zweite Generation. Wir werden beim transkulturellen Lernen darauf zu sprechen kommen.

6 Multilingualität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien

Das parallel mehrsprachige Bilderbuch

Warum ist gerade das mehrsprachige Bilderbuch so erwähnenswert? Bettina Kümmerling-Meibauer sieht es so:

Was ist nun das Besondere an *mehrsprachigen* Bilderbüchern und inwiefern unterscheiden sie sich von Bilderbüchern, die nur *eine* Sprache vorweisen? (...) Beim mehrsprachigen Bilderbuch muss der Betrachter (...) zwischen verschiedenen Codes changieren. Zunächst zwischen den *visuell* vermittelten Codes der Bilder und den *sprachlichen* Codes des Textes. In einem weiteren Schritt wird vom Betrachter aber verlangt, hinsichtlich der visuellen und sprachlichen Codes nochmals zu diversifizieren, indem auf der Textebene mindestens zwei unterschiedliche Sprachen mitsamt ihren möglicherweise unterschiedlichen Schriftsystemen differenziert werden müssen. (...) Code-Switching findet hier folglich auf mehreren Ebenen statt: zwischen mindestens zwei Sprachen, zwischen verschiedenen visuellen Codes und zwischen den medialen Formen Text und Bild (Kümmerling-Meibauer 2013, 65 und 67).

Durch den Gedanken des verschärften Code-Switching nähert man sich dem multiliteralen Komplexitätsanspruch, der sich nicht mit einer einzigen Verstehensebene begnügt. Anja Wildemann geht in Bezug auf Komplexität noch einen Schritt weiter, indem sie ein neun Dimensionen umfassendes Modell der Multiliteralitätsdidaktik entwickelt, das unter anderem Kategorien wie Identitätsentwicklung und schriftsprachliches Lernen miteinbezieht (vgl. Wildemann 2011, 280ff). Mit diesem Modell verbindet sie Mehrsprachigkeitsdidaktik und Multiliteralitätsdidaktik auf eine Weise, die sprachbildende, (inter-)kulturelle und multimediale Lernmomente elegant und ganz im Sinne der Leitlinien der NEW LONDON GROUP miteinander vernetzt. Zwei konkrete mehrsprachige Gegenstände sollen daher vorgestellt und später in dieses Modell integriert werden.

Ein mehrsprachiges Bilderbuch für die Primarstufe

Das parallel zweisprachige und laut Jana Mikota (2016, 14) aufgrund der anspruchsvollen visuellen und kulturellen Codierung zudem „doppelt mehrsprachige“ deutsch-koreanische Bilderbuch *Wann kommt Mama?* bietet Ansatzpunkte für multilinguales und multiliterales Lernen, und zwar bereits aufgrund der Möglichkeit, zwei Sprachen *und* zwei Schriftsysteme *und* zwei mediale Codierungen *und* zwei kulturelle Codierungen miteinander zu vergleichen (siehe oben zur Komplexität des mehrfachen Code-Switching).

Es ist 2007 beim NordSüd-Verlag erschienen und war für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2008 nominiert. Mit diesem Bilderbuch liegt ein Kunstwerk vor, das bei der ersten Begegnung vor allem durch die asiatischen Schriftzeichen auffällt. Die Entstehungsgeschichte ist ebenfalls ungewöhnlich. Bereits 1938 erschien die Geschichte als Kurzgeschichte in einer koreanischen Zeitung. Der Schriftsteller Lee Tae-Jun ist 1904 in Korea geboren, wurde in den 1930er Jahren ein etablierter Journalist und Autor und starb 1956 in Nordkorea. Die heute vorliegende Bilderbuchversion mit den Illustrationen von Kim Dong-Seong kam in Korea erst 2004 auf den Markt (vgl. Kümmerling-Meibauer 2013, 54).

Inhaltlich geht es um ein kleines Kind, das in der Kälte des Winters an einer Straßenbahnhaltestelle auf seine Mutter wartet. Die sich bei jeder neuen Ankunft eines Straßenbahnwagens wiederholende Frage des Kindes lautet: „Wann kommt Mama?“. Das Buch schließt im textlichen Teil, auf den noch drei textfreie Bildseiten folgen, mit der Feststellung, dass das Kind aufhört zu fragen und weiterhin wartet – d.h. mit einem scheinbar offenen Ende. Im allerletzten Bild jedoch sieht der aufmerksame Betrachter (kaum erkennbar) Mutter und Kind gemeinsam fortgehen (alternativ Kümmerling-Meibauer 2013, 57, die auch im bildlichen Teil

von einem ambivalenten Ausgang der Geschichte spricht, da nicht geklärt ist, ob es sich möglicherweise nur um ein Traumbild des Kindes handelt).⁸²

Ein mehrsprachiger Migrationsroman für die Sekundarstufe

Der in deutscher Sprache verfasste, aber mit türkischen u.a. Elementen angereicherte Roman *Das Leben ist eine Karawanserei*⁸³ von Emine Sevgi Özdamar hält reichhaltiges Textmaterial als Basis für multilinguales und multiliterales Lernen bereit, weil prototypisch nahezu alle Aspekte von Mehrsprachigkeit enthalten sind, die bisher zur Sprache kamen. Der Roman macht nicht nur das Leben in mehreren Sprachen zum Thema, sondern setzt dies gleichzeitig innertextlich um. Damit avanciert er zum Musterbeispiel für literarische Mehrsprachigkeit in Gestalt von künstlerisch-ästhetisch gesetzten Sprachmischungen bzw. für die Anwendung interkultureller Erzählverfahren (Cushioning, Contextualization, Relexification⁸⁴) im Kontext sprachlicher Hybridität, die von Simone Höfer als symbiotisch charakterisiert wird:

Der Text besteht aus einem deutsch-türkischen Sprachengemisch, in das sich gelegentlich auch arabische und englische Sprachfetzen einschleichen. In die deutsche Satzstruktur mischen sich türkische Wörter, Redewendungen und Volksweisheiten, meist wörtlich ins Deutsche übersetzt, so dass man von einem getürkten Text oder einer deutsch-türkischen Sprachsymbiose spricht (Höfer 2007, 75).

Emine Sevgi Özdamar, die aufgrund ihrer Biografie und ihrer schriftstellerischen Tätigkeit zu den deutschsprachigen Migrationsautoren gehört, wurde 1946 in Malatya/Türkei geboren und ist seit den 1980er Jahren freie Schriftstellerin (daneben erhielt sie zahlreiche Theater- und Filmrollen und produzierte eigene Regiearbeiten). Ihre Lebensstationen waren u.a. Berlin-Istanbul-Berlin-Paris-Avignon-Bochum. Özdamar bekam neben zahlreichen weiteren Auszeichnungen den Ingeborg Bachmann Preis, den Adalbert von Chamisso Preis, den Fontane Preis und die Carl Zuckmayer Medaille verliehen. Sie wurde 2007 in die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung aufgenommen und erhielt 2014 eine Hamburger Gastprofessur für interkulturelle Poetik. *Das Leben ist eine Karawanserei* (1992) ist ihr erster Roman – Familiengeschichte und Aufbruchsgeschichte zugleich. Er erschien in ca. zwölf Ländern und wurde von der Süddeutschen Zeitung als „literarisches Ereignis“ gefeiert. Dieser Roman wurde spä-

⁸² Eine mögliche Interpretation der Geschichte wird durch das Hinzuziehen des historischen Hintergrunds unterstützt. Das Jahr 1938 fällt in die Zeit der japanischen Besatzung. In dieser Zeit kam es häufig vor, dass Erwachsene verschleppt wurden und spurlos verschwanden. Der kindliche Rezipient weiß zeitgeschichtliche und politische Implikationen nicht zu deuten, der erwachsene Rezipient hingegen kann zwischen den Zeilen des mehrfach adressierten Werkes lesen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2013, 56).

⁸³ Vollständiger Titel: *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus*.

⁸⁴ Detaillierte Belege für diese Verfahren unter Angabe der Textstellen liefert Höfer 2007, 82.

ter Teil einer umfangreichen Trilogie, einem „deutsch-türkischen Wintermärchen“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung). Unter dem Titel *Sonne auf halbem Weg* kam 2006 ein Sammelband auf den Markt, der die großen autobiografisch inspirierten Romane der Autorin in einem monumentalen Istanbul–Berlin-Epos versammelt: *Das Leben ist eine Karawanserei – Die Brücke vom goldenen Horn – Seltsame Sterne starren zur Erde*. In diesen drei Romanen hat Emine Sevgi Özdamar „die vielschichtige Erfahrung der Migration, des Lebens in mehreren Kulturen zu einem sprachlichen Kunstwerk von internationalem Rang verdichtet“ (zitiert aus der Ankündigung des Verlags).

Inhaltlich geht es in dem in Ich-Perspektive verfassten Roman um Kindheit und Jugend eines türkischen Mädchens von der Geburt bis zum Alter von 19 Jahren in der Türkei der 1950er und 1960er Jahre. Der durch Umzüge mit der Familie ausgelöste häufige Schauplatzwechsel sorgt für ein Changieren der Protagonistin zwischen archaisch-dörflichen Strukturen (Anatolien) und modernisierter städtischer Kultur und Lebensart (Istanbul, Ankara). Der Roman endet mit einem Aufbruch nach Deutschland.

D Didaktischer Teil

„Für die interkulturelle und transkulturelle Literaturdidaktik spielt die Phase der Irritation, des Befremdens durch kulturelle oder soziale Praktiken, eine wichtige Rolle“ (Naugk/Ritter 2018, 138). Im didaktischen Teil zeigt sich die Komplementarität des metakulturellen Ansatzes, denn als Ergänzung zur Irritation soll „Wohlbefinden“ (Resonanz im Sinne Hartmut Rosas) Raum gewinnen.

1 Curriculare Rahmung

Der exemplarisch ausgewählte Bildungsplan für die Grundschule⁸⁵ in Baden-Württemberg von 2016 enthält ein Kapitel zum Thema „Kultur und Vielfalt“. Dort sind Denkanstöße formuliert und Teilkompetenzen beschrieben. Zu den ausschließlich vom Diversitätsprinzip geleiteten Denkanstößen gehören die Fragen: Wie wird kulturelle Vielfalt wertschätzend in den Unterricht integriert? Wie erleben Kinder die Akzeptanz von Vielfalt in der Klasse? Welche Zugänge ermöglichen Kindern die ganzheitliche Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt? Bei den Teilkompetenzen hingegen findet sich ansatzweise eine curriculare Verankerung des metakulturellen Gedankens: Die Schüler*innen können *Vertrautes und Unvertrautes* in unterschiedlichen kulturellen Lebensweisen beschreiben und sich darüber austauschen. Die Schüler*innen können sich in die Lage anderer kultureller Lebensweisen hineinversetzen und *Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede* beschreiben.

⁸⁵ Eine Sichtung bezüglich der Sekundarstufenlehrpläne ergab mehrheitlich die Beschreibung interkultureller kommunikativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht.

2 Gesamtmodellierung zum kulturellen Lernen im Deutschunterricht

Tabelle 4: Übersicht zum kulturellen Lernen in einem zeitgemäßen Deutschunterricht

	Literaturdidaktisch relevante Begriffe	Kompetenzen	Empfohlene Gegenstände	Kulturelle Vertiefung der Rezeption durch
Interkulturelles Lernen	Identität/Alterität	<i>Cultural Awareness</i>	Glossarliteratur aus Asien	Hotwords
Transkulturelles Lernen	Identität/Hybridität	Perspektiven-Jonglage	Mehrperspektivische Jugendliteratur aus Asien	Komplexität in der Erzählperspektive
Metakulturelles Lernen	Identität/Similarität	Kulturell geschärfte <i>Visual Literacy</i> und <i>Metacultural Literacy</i>	Überprüfte Bilderbücher aus Asien, die mindestens einen metakulturellen Prototypen enthalten Überprüfte Jugendliteratur aus Asien, die mindestens einen metakulturellen Prototyp enthält	Foregroundings Stützpunkte Resonanzen
Multiliterales Lernen	Multilingualität	<i>Language Awareness</i>	Mehrsprachige und mehrschriftliche Bilderbücher aus Asien	Fremdkulturelle Schriftzeichen

Quelle: Eigene Darstellung

3 Interkulturelles Lernen nach dem Hotword-Modell (nach Hans-Jürgen-Heringer)

Enthalten in:

Grimm, Lea (2011): Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur. Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar. In: *interjuli* Ausgabe 01/2011. S. 61–73.

4 Transkulturelles Lernen nach dem Modell der Perspektiven-Jonglage (nach Lothar Bredella)

Beim transkulturellen Lernen geht es nicht nur darum, die Identitätssuche hybrider (adoleszenter) Identitäten (sei es auf Autorenebene, auf Erzählerebene oder auf Figurenebene) nachzuvollziehen (was nach dem Gießener Graduiertenkolleg um Lothar Bredella durch Perspektivenwahrnehmung und Perspektivenübernahme geleistet werden kann), es geht auch darum, multiple Perspektiven zu koordinieren und zueinander in Beziehung zu setzen. Nicht jeder Roman eignet sich für eine solche Steigerung, die hier mit dem Terminus der Perspektiven-Jonglage begrifflich neu gefasst werden soll. *Minas Lied* ist daher ein Glücksfall. Romanimmanente, romanvergleichende und romanexterne Dimensionen der Multiperspektivität

können entfaltet werden und einen mehrfachen Perspektivenwechsel provozieren. Zunächst identifiziert und solidarisiert sich der Leser da naheliegend mit der leidenden Hauptfigur Mina und folgt der offensichtlichen Lesart. Doch mit zunehmender Kenntnis der historischen Bezüge, respektive der Einwanderungsgeschichte der Elterngeneration aus den 1960er Jahren (und es ist Aufgabe des transkulturellen Literaturunterrichts, diese Bezüge herzustellen), sieht sich der Leser mit einem mehrfachen Perspektivenwechsel konfrontiert. Er entwickelt Verständnis und Mitleid für die Elterngeneration (und sieht in ihr nicht mehr nur eine Tätergeneration, sondern auch eine Opfergeneration), changiert aber gleichzeitig zwischen empathischer Innenperspektive und kritischer Außenperspektive (zur Unterscheidung vgl. Bechtel 2017, 40).

Transkulturelles Lernen unter der Ägide der Multiperspektivität in Bezug auf den Roman muss daher berücksichtigen:

- Eine romanimmanente Dimension: Minas und Sunas Perspektive, figurenbezogen
- Eine romanvergleichende Dimension: Muttergeneration versus Tochtergeneration, kindliche Sicht versus adoleszente Sicht, Nähe und Distanz aufgrund der unterschiedlichen Originalsprachen
- Eine romanexterne Dimension: die zeitlich-historische Dimension der 1960er Jahre, Sachinformationen zur Einwanderungsgeschichte, konfuzianistische Ethik, kulturell geprägte Familienstrukturen

Das Grobziel eines transkulturellen Literaturunterrichts mit komplex perspektivierter Literatur ist Fremdverstehen als Folge eines umfassenden Perspektiven-Managements. Ziel ist der Lerner als mündiger Leser, der souverän mit Perspektiven jonglieren kann und ein breites wie auch sorgfältig ausdifferenziertes Perspektivenrepertoire beherrscht. Feinziele sind (hier nur auszugsweise) entsprechende kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten (einzelne Kompetenzen des Lesers bzw. Lerners), etwa in der Lage sein,

- mehr als einen Perspektivenwechsel durchzuführen und die Brechung der gewohnten Perspektive mehrmals zuzulassen
- im interkulturellen Bereich fiktionale Literatur in enger Verbindung mit nicht-fiktionaler Literatur zu sehen, Textaussagen falls erforderlich zu relativieren, über die rein identifikatorische Leserrolle hinauszuwachsen
- mit Hilfe der Lehrkraft/unter fachkundiger Anleitung romanimmanente, romanvergleichende und romanexterne Dimensionen von Multiperspektivität auszuschöpfen

- zu erkennen, worauf sich die persönliche Fremdwahrnehmung konkret bezieht, welche Ebenen betroffen sind (Figurenebene, Normen- und Wertesystem einer ganzen Gesellschaft, zeitlich-historische Distanz)

5 Metakulturelles Lernen nach dem Resonanz-Modell (nach Hartmut Rosa)

Enthalten in:

Grimm, Lea (2023): Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. In: Thielking, Sigrid/Hofmann, Michael (Hrsg.): Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. Würzburg: Königshausen & Neumann.

6 Multiliterales Lernen nach dem Modell der Mehrsprachigkeit (nach Anja Wildemann)

Enthalten in:

Grimm, Lea (2017a): Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 170-179.

Der in diesem Aufsatz enthaltene multilinguale Ansatz muss in zweifacher Hinsicht erweitert bzw. modifiziert werden. Zum einen geht es bei Mehrsprachigkeit nicht nur um Zukunftsfähigkeit, sondern in historischer Perspektive auch um eine Fähigkeit, die früher als selbstverständlich vorausgesetzt wurde. Damals gehörte die mehrsprachige Bildung zur literarischen Bildung dazu:

Von der bzw. dem literarisch Gebildeten erwartete man, sofern ihr bzw. ihm an Weltliteratur gelegen war, seit jeher die Beherrschung mehrerer Sprachen und damit die Fähigkeit, Werke anderer Sprachräume im Original zu lesen (Ewers 2018, 11).

Ferner beinhaltet mehrsprachige Bildung nicht nur sprach(en)bezogene Kompetenzen, sondern auch literaturbezogene Kompetenzen, darunter auch die Fähigkeit, bildliche Rede (Metaphern, Allegorien, Symbole u.a.) zu deuten: „Mehrsprachigkeit heißt auch, die Bildsprache beherrschen“ (Ewers 2018, 11). Bezogen auf nachfolgende Übersicht bedeutet dies, dass beispielsweise die Sprachexperimente von Özdamar in ihrer *literarischen* (auch symbolischen) Funktion ausgedeutet und didaktisiert werden müssen.

Tabelle 5: Zieldimensionen für multiliterales Lernen mit mehrsprachiger Literatur⁸⁶

Dimensionen einer Multiliteralitätsdidaktik modelliert nach Wildemann 2011	Transfer in den Unterricht mit mehrsprachiger Literatur
<p>„Multilingualität als Erfahrungs- und Lernraum“ <i>Weltweit und in der Gesellschaft vorhandene Mehrsprachigkeit als Phänomen erfassen</i></p>	<p>Arbeit mit dem Bilderbuch: Sich Sprachenvielfalt vergegenwärtigen, indem zwei (oder mehr) Schriftsysteme miteinander verglichen werden Buchstabenschrift (Korea); Logographische Schrift (China); Silbenschrift (Japan)</p>
<p>„Unterstützung individueller Mehrsprachigkeit“ <i>Individuell gelebte Mehrsprachigkeit einer einzelnen Person nachempfinden</i></p>	<p>Arbeit mit dem Roman: Die Sprachbiografie von Emine Sevgi Özdamar nachvollziehen und eine eigene Sprachbiografie erstellen (oder ein Sprachenportfolio der Klasse anfertigen)</p>
<p>„Literacy-Erfahrungen“ <i>Literacy zu einer mehrsprachigen interkulturellen Lernerfahrung ausbauen</i></p>	<p>Arbeit mit dem Bilderbuch: Lesen und Schreiben in einer anderen Sprache ausprobieren, indem der eigene Name unter Anleitung mit Hilfe koreanischer Schriftzeichen kalligrafisch ausgestaltet wird</p>
<p>„Language Awareness“ <i>Mehrsprachigkeit auch auf literarischer Ebene verstehen</i></p>	<p>Arbeit mit dem Roman: Klären, was literarische Mehrsprachigkeit bei Emine Sevgi Özdamar heißt und wie sich ihre Art, die Sprachen zu mischen, von anderen Sprachmischungen abgrenzt (Glossarliteratur, genuin zweisprachig produzierte Literatur)</p>
<p>„Intercultural Awareness“ <i>Alterität erkennen</i> <i>Alteritätseffekte aushalten</i></p>	<p>Arbeit mit dem Bilderbuch: Auseinandersetzung mit dem kulturell codierten Arbeitsmaterial des Künstlers (Hanji-Papier) Mit zusätzlichen Alteritätseffekten, die durch die große historische Distanz entstehen (Setting der 1930er Jahre; nicht Setting des modernen Korea), umgehen können Erkennen, dass Vertrautheit auf der Textebene und Fremdheit auf der Bildebene inszeniert wird (Auseinanderklaffen von Text und Bild)</p>
<p>„Identitätsentwicklung“ <i>Den Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Identität herstellen</i></p>	<p>Arbeit mit dem Roman: Ausgehend von der inneren Zerrissenheit der Romanfigur (u.a. zwischen Tradition und Moderne) über lokale, regionale, nationale und globale Identitäten ins Gespräch kommen</p>

Quelle: Eigene Darstellung

⁸⁶ Nicht alle neun Dimensionen der Multiliteralitätsdidaktik von Anja Wildemann (vgl. Wildemann 2011, 280ff) sind berücksichtigt; es wurden die zum literarischen Gegenstand passenden Kategorien ausgewählt und aufbereitet.

E Zusammenfassung

Die Zusammenfassung erfolgt zunächst durch synoptische Übersichten, die das Wesentliche bündeln, und später durch Ausführungen zum Erkenntnisgewinn der Studie und zu ihren Limitationen.

Tabelle 6: Klassische Inter- und Transkulturalität

	Klassische Interkulturalität	Klassische Transkulturalität
Ausgangspunkt	Johann Gottfried Herder: Kugelmodell	Wolfgang Welsch: Fluiditätsmodell
Kernbegriff zur individuellen kulturellen Identität	Alterität	Hybridität
Kernbegriff zum Aufeinandertreffen der Kulturen	Differenz	<i>Homo mundanus</i>
Verhältnis zu den <i>Postcolonial Studies</i>	<i>Othering</i> wird von dort übernommen	<i>Third Space</i> wird von dort übernommen
Verhältnis zum Konzept der Transdifferenz	Transdifferenz: Infragestellung des binären Differenzdenkens unter gleichzeitiger Anerkennung des Phänomens	Transdifferenz: Kritische Weiterentwicklung der klassischen Transkulturalität unter Postulierung von temporären Fluiditäten
Literaturwissenschaft	Alois Wierlacher Norbert Mecklenburg Michael Hofmann	Frank Schulze-Engler
Literaturdidaktik	Heidi Rösch, Frühwerk Dawidowski/Wrobel Lothar Bredella und Team	Werner Wintersteiner

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 7: Aktuelle Erweiterungen zur klassischen Inter- und Transkulturalität

Interkulturell orientierte Erweiterungen	Transkulturell orientierte Erweiterungen
Heimböckel/Weinberg 2014 <i>Kultur als laufendes interkulturelles Projekt mit utopischem Potenzial</i>	Papadimitriou/Rosebrock 2014 <i>Transkulturelle Identität in der Differenz</i>
Beate Laudenberg 2016 <i>Synkulturalität: kreative Kultursynthesen der Migrationsliteratur</i>	Laurenz Volkmann 2014 <i>Global Education: Umwelt als globales Thema</i>
Heidi Rösch, Spätwerk 2017 <i>Postmigrantischer Ansatz</i>	Matthis Kepser 2015 <i>Transkulturelle Dauerperspektive</i>
Scherer/Vach 2019 <i>Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis</i>	Irmgard Honnef-Becker 2019 <i>Verwestlichung als kulturelle Gemeinsamkeit</i>

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 8: Metakulturalität als komplementäres Konzept zu Inter- und Transkulturalität

Interkulturalität	Transkulturalität	Metakulturalität
Differenz	Kongruenz	Kohärenz
Alterität	Hybridität	Similarität

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 9: Metakulturelle Prototypen

Metakultureller Prototyp	Beispiel
Anthropologische Konstante	Das menschliche Erzählen
Archetyp A	Das <i>Don Juan</i> -Muster
Archetyp B	Das <i>Froschkönig</i> -Muster
Grundmotiv nach Spinner	Fliegen in Verbindung mit Freiheit
Denkbild nach Müller-Michaels	Menschliche Hybris

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 10: Metakulturell ausgelöste Resonanzen im Klassenzimmer

Metakultureller Prototyp	Mögliche Resonanzen
Anthropologische Konstante	„Die Figuren fühlen, denken und handeln so wie ich!“
Archetyp A	„Ich kenne diese Geschichte irgendwoher.“
Archetyp B	„Dieses Märchen erinnert mich an ein Märchen aus meiner Kindheit.“
Grundmotiv nach Spinner	„Einer solchen Herausforderung musste ich mich auch schon einmal stellen.“
Denkbild nach Müller-Michaels	„Das interessiert mich, das betrifft auch mein Leben.“

Quelle: Eigene Darstellung

F Schlussbetrachtung und Ausblick

1 Erkenntnisgewinn der Studie

Der metakulturelle Ansatz, der in dieser Studie theoriegeleitet entwickelt, anhand von Kinder- und Jugendliteratur aus Asien expliziert und für den Literaturunterricht operationalisiert wurde, konzentriert sich auf die Identifizierung anthropologischer Konstanten und weiterer metakultureller Elemente (Prototypen). Durch diesen Ansatz eröffnet sich die Möglichkeit, im Deutschunterricht gezielt für kulturelle Gemeinsamkeiten zu sensibilisieren und die Aufmerksamkeit auf das Kulturverbindende, Ur-Menschliche zu lenken. Dies schließt nicht aus, dass Kulturspezifika ebenfalls thematisiert werden. Man beginnt (mit Blick auf potenzielle Resonanzräume im Sinne Hartmut Rosas) nur mit dem, was auf den ersten Blick vertraut wirkt – eine Herangehensweise, die dazu beitragen kann, den Zugang zu anderen Kulturen zu erleichtern.⁸⁷

2 Limitationen der Studie

Ähnlich wie der Ansatz der Transdifferenz stößt auch der metakulturelle Ansatz an Grenzen und kann gewisse Paradoxien nicht auflösen. Einerseits möchte der metakulturelle Ansatz in der Konzentration auf das Gemeinsame Differenzen überwinden (ähnlich wie der Ansatz der Transdifferenz), andererseits muss und will der metakulturelle Ansatz (faktische) Differenzen anerkennen und respektieren (ebenfalls ähnlich wie der Ansatz der Transdifferenz). Es ist also ein „sowohl als auch“ und nicht ein „entweder oder“. Die klassischen Kulturalitätskonzeptionen tun sich da leichter. Die klassische Interkulturalität kann sich notfalls immer auf den binären Trennungsgedanken berufen, die klassische Transkulturalität notfalls immer auf den Fluiditätsgedanken. Für modernere konzeptionelle Ausprägungen von Interkulturalität und Transkulturalität gilt dies jedoch nicht. Sie haben sich größtenteils so angenähert, dass sie dem Ansatz der Transdifferenz sogar näher stehen als ihren eigenen klassischen Vorläufern. Denn nicht nur Vertreter der Transdifferenz⁸⁸, nicht nur der metakulturelle Ansatz, auch Vertreter anderer (vor allem transkulturell ambitionierter) Ansätze betonen, dass kulturelle Unterschiede selbstverständlich nicht geleugnet, sondern anerkannt und respektvoll gewürdigt werden sollen. Hierfür finden sich vor allem in der aktuellen anglistischen Fremdsprachendidaktik Beispiele:

⁸⁷ Vgl. Grimm 2017, 41.

⁸⁸ Vgl. Roche 2019, 6ff, der dem Anerkennen von Differenz zu Recht eine sinnstiftende und orientierende Funktion zuspricht.

World Studies und *Global Education* – wie auch verwandte Konzepte der Friedenserziehung (...) oder der *Ecodidactics* (...) – erkennen Differenzen an und berücksichtigen kulturell geprägte, divergierende Sichtweisen auf ein bestimmtes Problem, finden sich damit aber nicht ab, sondern zielen auf die Vereinbarung eines für alle Beteiligten akzeptablen Lösungsansatzes im Sinne einer *Third Culture* (...) (Matz et al. 2014, 10).

Limitativ wirkt ferner die Tatsache, dass die kulturelle Invariabilität des anthropologischen Kerns letztlich ein normatives Konstrukt bleibt und dass selbst unstrittige Universalien wie Krankheit und Tod stets ihre jeweils kulturspezifischen Ausprägungen entfalten (vgl. Grimm 2010 für Korea und Thailand).

Folgerichtig wird in den seltensten Fällen das Vertraute in der Literatur quasi destilliert in Reinform präsentiert werden, viel wahrscheinlicher ist eine bunte Mischung von Vertrautem und Fremdem. Ein Zitat (aus den Empfehlungen des Kinderbuchfonds Baobab) deutet dies an:

Vordergründig scheinen das alltägliche Leben des Mädchens, seine Gedanken, Gefühle, Sorgen und Ängste sehr verwandt mit dem Leben eines Mädchens von hier. In subtiler Art werden jedoch Besonderheiten aus dem modernen indischen Leben eingeflochten. Fremdes und Vertrautes werden in diesem Roman so verbunden, dass sich Leserinnen und Leser mit der inneren Welt des Mädchens *identifizieren*, aber auch *stutzen* und *innehalten* können (Fremde Welten 2012/2013, 77).⁸⁹

Erwähnt wurde zwar bereits, dass beispielsweise die Zugehörigkeit zweier internationaler Studenten zu einer gemeinsamen Universität als kulturübergreifende und damit im modernen Sinne transkulturelle, nicht jedoch als archaisch-kulturverbindende und damit metakulturelle Eigenschaft gelten kann. Noch nicht explizit genug ausgeführt wurde, dass es an dieser Stelle zu konzeptionellen Überschneidungen mit anderen Ansätzen bzw. zur Notwendigkeit einer Abgrenzung kommen kann.

Irgard Honnef-Becker beispielsweise würde alles einheitlich unter das Konzept der (modernen) Transkulturalität fassen. Sie schreibt im Rahmen einer Analyse zum Film *Das Mädchen Wadjda* (Saudi-Arabien, 2012):

Im Film werden die Themen Freundschaft, Liebe, Erwachsenwerden, Selbstbestimmung als universell und kulturübergreifend dargestellt, womit ein großes Potenzial geschaffen wird, ‚Übergreifend-Gemeinsames‘ zu entdecken. Erwachsenwerden und das Verfolgen von

⁸⁹ Über den Roman *Ein Querkopf kommt selten allein*.

Träumen und Zielen im Leben sind universelle, transkulturelle Themen, die für Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe wichtig sind (Honnef-Becker 2019, 81).

Und gleichzeitig führt sie aus:

Gemeinsamkeiten zeigen sich auch in den Einflüssen globaler Vermischung und Durchdringung der Kulturen (Kleidung, Musik, Medien); hierbei dienen Ton und Musik der Akzentuierung transkultureller Bezüge: Wadjda unterscheidet sich, wenn sie Musik hört, kaum von einem Teenager aus Europa (Honnef-Becker 2019, 81).

Der Unterschied zum metakulturellen Ansatz springt sofort ins Auge: Hier handelt es sich um temporäre Zustände (der Musik- oder Modegeschmack junger Leute kann sich ändern), während das Ur-Menschliche fortbesteht.

Abweichend von der in dieser Studie vertretenen Differenzierung zwischen *kulturübergreifend* und *kulturverbindend* (die den metakulturellen Ansatz als archaisch fundiert schärfen soll), ergibt sich nach Honnef-Becker 2019 die vereinheitlichende Formel:

transkulturell = kulturübergreifend = universell = Gemeinsamkeiten
--

Auch das Konzept der *Global Citizenship Education* (adaptiert für den Deutschunterricht durch Anja Ballis, vgl. Ballis 2019) zielt auf eine Hervorhebung von kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten, allerdings geht es nicht um den gemeinsamen Musik- oder Modegeschmack wie bei Honnef-Becker, sondern um weltpolitische, global relevante, ökonomische und ökologische Themen (Klimawandel, Welternährung u.a.).

Fazit zu den Limitationen der Studie: Der metakulturelle Ansatz stößt gewiss an einige Grenzen, stellt aber auch eine gewinnbringende zusätzliche Option und Ressource dar, um das Potenzial fremdkultureller Literatur im Deutschunterricht noch stärker als zuvor zur Geltung zu bringen.

3 Ausblick: Empirische Überprüfung des metakulturellen Ansatzes und Erweiterung des Gegenstands

Bisher wurde gegenstandsorientiert geforscht. Desiderat sind daher rezipientenorientierte Untersuchungen, die der Frage nachgehen, wie Kinder und Jugendliche im Literaturunterricht Varianten der Kulturalität, insbesondere metakulturelle Elemente, wahrnehmen. Auch ist eine Erweiterung des Gegenstands angezeigt, denn bisher wurden nur Print-Texte herangezogen und nur ein Teil des asiatischen Kontinents abgedeckt. Denkbar wäre eine Anschluss-Studie zu Differenz-, Kongruenz- und Kohärenzerfahrungen im Filmunterricht der gymnasialen Se-

kundarstufe. Es böte sich beispielsweise eine qualitativ-empirische Untersuchung von Filmgesprächen im Kontext von kultureller Alterität, Identität und Similarität an.⁹⁰

Etwas neue Forschungsfragen würden folglich lauten:

Welche Aspekte der schülerseitigen Wahrnehmung von kultureller Identität, Alterität und Similarität lassen sich in literarischen Filmrezeptionsprozessen rekonstruieren? Werden weitere Aspekte von Alterität⁹¹ wahrgenommen (z.B. Aspekte der literaturinhärenten Alterität, Aspekte der historischen Alterität)?

Die Anschluss-Studie würde sich bei der Datenerhebung auf die Videographierung von literarischen Filmgesprächen (vgl. Möbius 2008, Abraham 2016, Härle 2011, Heizmann et al. 2020) im Rahmen eines teilgeskripteten Filmunterrichts konzentrieren. Die Datenauswertung würde mittels der Dokumentarischen Methode vorgenommen (vgl. Bohnsack et al. 2013, Bohnsack 2014, Bohnsack et al. 2018, Asbrand/Martens 2018).

Nach der rekonstruktiven Erfassung von Differenz-, Kongruenz- und Kohärenzerfahrungen im Filmunterricht würden diese unter Berücksichtigung verschiedener Bezugsebenen typologisiert werden. In der Folge könnte daraus eine medien- und kulturdidaktische Ausdehnung von *Cultural Awareness* hervorgehen. In der geplanten Begriffserweiterung könnten a) filmästhetische Perspektiven und b) Perspektiven des Umgangs mit literaturinhärenter (vgl. Maiwald 2001) und historischer (vgl. Becker/Mohr 2012, Reinhardt-Becker 2006) Alterität mit aufgenommen werden. Ohne Zweifel hat das Medium Film bereits per se (also ganz abgesehen von interkulturellen oder transkulturellen Aspekten) ein hohes Potenzial, zu einem Diskrepanz-Auslöser zu werden.

Das genannte Ziel könnte die Anschluss-Studie in folgenden Klassen mit folgenden Gegenständen verfolgen⁹²:

⁹⁰ Eine interkulturelle Filmrezeptionsstudie zu *Homo Faber* ergab, dass die kulturelle Aneignung von Filmfiguren je nach Herkunft der Rezipierenden ganz unterschiedlich ausfallen kann, vgl. Marci-Boehncke 2008.

⁹¹ Vgl. Marci-Boehncke/Rath/Wulf 2016.

⁹² Alternativen zu den ausgewählten Filmen wären „kanonisierte“ Migrationsfilme (Auswahl bei DKJ 2016, Holzwarth 2013) oder postkoloniale Filme (zum postkolonialen Erbe vgl. Kanjo 2013, Kießling 2020) gewesen, mit entsprechendem Konfliktpotenzial in Bezug auf Invektivität und Intersektionalität. Dieter Wrobel schreibt zur Gegenstandsauswahl im interkulturellen Literaturunterricht (ähnlich äußert sich Matthis Kepser in Kepser 2015 in Bezug auf den transkulturellen Filmunterricht): „Interkulturelle Aspekte sind an (fast) allen literarischen Texten zu erarbeiten und nicht an Texte der Migrationsliteratur gebunden, sondern durch differenzierte Rezeptionsweisen anzusteuern“ (Wrobel 2006, 40).

Tabelle 11: Gegenstände der Anschluss-Studie

Klassenstufe	Gegenstand
7/8	<i>Chihiros Reise ins Zauberland</i> ⁹³ Japan 2001 1 Oscar-Verleihung
9/10	<i>Persepolis (Verfilmung der Graphic Novel von Marjane Satrapi)</i> Frankreich 2007 ⁹⁴ 1 Oscar-Nominierung Preis der Jury bei den Filmfestspielen von Cannes

Quelle: Eigene Darstellung

Die bei Literatur-Verfilmungen allgegenwärtige Gefahr der Verflachung und bei kulturwissenschaftlich interessanten Stoffen zusätzlich der Einbuße von künstlerisch angelegter Interkulturalität (vgl. Marci-Boehncke 2016b am Beispiel der Verfilmung des Romans *Sibirische Erziehung* von Nicolai Lilin) war bei Marjane Satrapi nicht gegeben, da sie darauf bestand, die Verfilmung ihrer Graphic Novel selbst in die Hand zu nehmen. Ähnliche Qualitätserfolge hatten schon Astrid Lindgren und Paul Maar vorzuweisen, die sich ebenfalls rechtzeitig in die Filmproduktion einklinkten.

Der Film, hier verstanden als Zeichensystem, künstlerische Ausdrucksform, Erzählmedium und Bildungsmedium (vgl. die Filmdidaktiker Staiger 2008, Maiwald 2013, Anders/Staiger et al. 2019) ermöglicht Alteritätserfahrungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen. So vielschichtig wie die Filmsprache zusammengesetzt ist (Analysekategorien bei Kuhn 2011, Kaul/Palmier 2016, Kaul 2019), so vielfältig sind auch die Bezugsebenen für potenzielle literarische Erfahrungen mit dem Medium Film.⁹⁵

Dieser Ausblick sollte zeigen, in welcher Zukunftsperspektive weitergeforscht werden könnte. Schließen möchte ich daher mit einem Zitat von Isaac Newton:

Was wir wissen, ist ein Tropfen. Was wir nicht wissen, ein Ozean.

⁹³ Ähnlich wie *Prinzessin Mononoke* („voll von Symboliken, visualisierten Traditionen und kulturellen Zitate“; Marci-Boehncke/Thomitzni 2010) bietet auch *Chihiros Reise* eine Fülle an intertextuellen und kulturellen Referenzen.

⁹⁴ An dieser Stelle findet eine Asienerweiterung (Iran) statt: Der französische Animationsfilm thematisiert Kindheit und Jugend der Regisseurin während und nach der Islamischen Revolution.

⁹⁵ In der Forschungsliteratur wird der Befund thematisiert, dass junge Menschen Filme anders rezipieren als Erwachsene. Ganzheitliches und emotional geleitetes Filmerleben tritt an die Stelle einer zergliedernden wissenschaftlichen Filmanalytik (vgl. Tatsch 2012, Kurwinkel/Schmerheim 2013, Frederking/Krommer/Maiwald 2018). Dieser Umstand würde selbstverständlich bei der Erstellung des Skripts berücksichtigt werden.

Anhang

Anhang 1: Auswertung von Kinder- und Jugendliteratur aus Asien (2008–2020)

Tabelle 12: Auswertung von Kinder- und Jugendliteratur aus Asien (2008–2020)

1	„Asien weit gefasst“ im Verhältnis zu „Asien eng gefasst“	Interkulturalität	Transkulturalität	Metakulturalität
Fremde Welten 2008/2009 Ausgabe 17 Gesamtzahl der Titel: 189	26 zu 26	4+12=16	10	12
Bilderbuch	<i>Der Tigerprinz</i> <i>Han Gan und das Wunderpferd</i> <i>Junger Adler</i> <i>Wann kommt Mama</i> <i>Sori feiert Tschusok</i> <i>Lius Reise</i> <i>Eins, zwei, drei</i>	Ja Ja Ja Ja Ja	Ja, auf der Ebene der Maltechnik	Ja Ja Ja Ja
Kinderbuch	<i>Die Höhle des gelben Hundes</i> <i>Steppenwind und Adlerflügel</i>	Ja	Ja, im Gegensatzpaar Stadt-Land	
Jugendbuch	<i>Kick it like Beckham</i> <i>Das Mädchen Lu Si-Yan</i> <i>Karma Girl</i> <i>Seebarsch und Süßkartoffeln</i> <i>Im Schein der Lotoslaterne</i> <i>Im Himmel spricht man Englisch</i> <i>Ailins Weg</i> <i>Ein Meer dazwischen, eine Welt entfernt</i> <i>Bloß keine Heirat</i> <i>Rani und Sukh</i> <i>Schwarzer Vogel, süße Mango</i> <i>Das Haus der sechzehn Krüge</i> <i>Hinter deiner Tür aus Papier</i>	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja

2	Asien weit/eng gefasst	Inter- kulturalität	Trans- kulturalität	Meta- kulturalität
Fremde Welten 2010/2011 Ausgabe 18 Gesamtzahl der Titel: 179	32 zu 26	6+12=18	8	12
Bilderbuch	<i>Gui-Gui, das kleine Entodil</i> <i>Der Tigerprinz</i> <i>Lian</i> <i>Welle</i> <i>Wann kommt Mama</i> <i>Sori feiert Tschusok</i> <i>Der kleine Drache</i> <i>Eins, zwei, drei!</i> <i>Das Geheimnis der Bäume</i>	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja	Ja	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja
Kinderbuch	<i>Ein Pferd für Winky</i> <i>Ein neuer Morgen für Munir</i> <i>Grosser Tiger und Christian</i> <i>Ein neues Land</i> <i>Rotes Land Gelber Fluss</i>	Ja Ja Ja	Ja Ja	
Jugendbuch	<i>Ein Querkopf kommt selten allein</i> <i>Train Man</i> <i>Ina aus China</i> <i>Seidenraupen für Jin Ling</i> <i>Kira-Kira</i> <i>Seebarsch und Süßkartoffeln</i> <i>Im Himmel spricht man Englisch</i> <i>Made in Vietnam</i> <i>Rani & Sukh</i> <i>Schwarzer Vogel, süße Mango</i> <i>Das Haus der sechzehn Krüge</i> <i>Hinter deiner Tür aus Papier</i>	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja	Ja Ja Ja Ja Ja	Ja Ja Ja Ja Ja

3	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Fremde Welten 2012/2013 Ausgabe 19 Gesamtzahl der Titel: 175	29 zu 22	6+12=18	4	12
Bilderbuch	<i>Gui-Gui, das kleine Entodil</i> <i>Kleiner Spaziergang</i> <i>Der Tigerprinz</i> <i>An Großvaters Hand</i> <i>Das machen wir</i> <i>Welle</i> <i>Schatten</i> <i>Wann kommt Mama</i> <i>Sori feiert Tschusok</i> <i>Der Tiger und die Katze</i> <i>Der Neunfarbige Hirsch</i>	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja	Ja	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja
Kinderbuch	<i>Ein neues Land</i> <i>Sommerferien in Peking</i>		Ja Ja	
Jugendbuch	<i>Ein Querkopf kommt selten allein</i> <i>Der Flug auf dem Drachen</i> <i>Seidenraupen für Jin Ling</i> <i>Tage des Zorns</i> <i>Kampung Boy</i> <i>Im Himmel spricht man Englisch</i> <i>Schwarzer Vogel, süße Mango</i> <i>Ein Zoo im Winter</i> <i>Dida</i>	Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja Ja	Ja	Ja Ja Ja Ja Ja

4	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Kolibri 2014 Ausgabe 20 Gesamtzahl der Titel: 85	13 zu 8	2+5=7	1	5
Bilderbuch	<i>Das Tomatenfest</i> <i>Kunterbunt von Kopf bis Fuß</i> <i>Der rote Baum</i> <i>Der weise Hase Isopo</i>	Ja Ja Ja Ja		Ja Ja Ja Ja
Kinderbuch	<i>Der Mond zu Gast</i> <i>Das Mädchen am Rande der Stadt</i>	Ja Ja		Ja
Jugendbuch	<i>Torte mit Stäbchen</i> <i>Trash</i>	Ja	Ja	

5	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Kolibri 2014/2015 Ausgabe 21 Gesamtzahl der Titel: 42	7 zu 4	2+2=4	0	2
Bilderbuch	<i>Ein Gerücht geht um in B.</i> <i>Wenn meine Haare lang wachsen</i>	Ja Ja		Ja Ja
Kinderbuch	<i>Töpfe zerschlagen und Schiffe versenken</i>	Ja		
Jugendbuch	<i>Schneesütteln in Kamusari</i>	Ja		

6	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Kolibri 2015/2016 Ausgabe 22 Gesamtzahl der Titel: 50	12 zu 6	2+4=6	0	4
Bilderbuch	<i>Sansarinaga und der fliegende Büffel</i> <i>Der kleine Fischer Tong</i> <i>Wer hat den roten Ball</i> <i>Der Kamishibai-Mann</i> <i>Oma trinkt im Himmel Tee</i>	Ja Ja Ja Ja Ja		Ja Ja Ja Ja
Kinderbuch				
Jugendbuch	<i>Lotusfüsse</i>	Ja		

7	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Kolibri 2016/2017 Ausgabe 23 Gesamtzahl der Titel: 47	9 zu 6	2+3=5	1	3
Bilderbuch	<i>Prinzessin Kemang</i> <i>Ich werde Berge versetzen</i> <i>Der große Pandabär</i> <i>Unter dem Kirschblütenbaum</i>	Ja Ja Ja Ja		Ja Ja Ja
Kinderbuch	<i>Kartoffels Reise</i>	Ja		
Jugendbuch	<i>Im Jahr des Affen</i>		Ja	

8	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Kolibri 2017/2018 Ausgabe 24 Gesamtzahl der Titel: 58	13 zu 11	4+5=9	2	5
Bilderbuch	<i>Straßenlaterne Nummer 8</i> <i>Ein Weiser, ein Kaiser und viel Reis</i> <i>Allein</i> <i>Wasserwelten</i> <i>Unter dem Kirschblütenbaum</i>	Ja Ja Ja Ja		Ja Ja Ja
Kinderbuch	<i>Moin und das Monster</i>	Ja		Ja
Jugendbuch	<i>Die Eisenbahn über den Wolken</i> <i>Running Girl</i> <i>Irgendwo zuhause</i> <i>Nainai erzählt</i> <i>Ihr Name war Tomoji</i>	Ja Ja Ja	Ja Ja	Ja

9	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Kolibri 2018/2019 Ausgabe 25 Gesamtzahl der Titel: 64	7 zu 5	2+2=4	1	2
Bilderbuch	<i>Issun Bôshi</i> <i>Das Friseur-Dilemma</i>	Ja Ja		Ja
Kinderbuch	<i>Sadako</i> <i>Yaotaos Zeichen</i> <i>Am Ende des Sommers</i>	Ja Ja	Ja	Ja
Jugendbuch				

10	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Kolibri 2019/2020 Ausgabe 26 Gesamtzahl der Titel: 69	7 zu 5	2+2=4	1	2
Bilderbuch	<i>Bist du der Frühling</i> <i>Taro der Dauerschläfer</i>	Ja Ja		Ja Ja
Kinderbuch	<i>Großvaters Reise</i> <i>Spatzen</i>	Ja	Ja	
Jugendbuch	<i>Revolution ist keine Dinnerparty</i>	Ja		

11	Asien weit/eng gefasst	Inter-kulturalität	Trans-kulturalität	Meta-kulturalität
Kolibri 2020/2021 Ausgabe 27 Gesamtzahl der Titel: 59	6 zu 5	2+1=3	2	1
Bilderbuch	<i>Sohn des Himmels</i> <i>Der Kranichbaum</i> <i>Im Garten von Oma Apo</i> <i>Zähnen und Zähnen auf das</i> <i>Dach</i>	Ja Ja Ja	Ja	Ja
Kinderbuch				
Jugendbuch	<i>Frankly in Love</i>		Ja	

ERKLÄRUNGEN

Asien weit gefasst: ganz Asien

Asien eng gefasst: Ostasien, Südasien, Südostasien

Interkulturalität: Primärwerk enthält fremdkulturelle Elemente auf verschiedenen Ebenen (auch paratextuell auf der Ebene des Buchherstellungsverfahrens), die besonders markiert sind und als „interkulturelle Folie“ wirken.

Transkulturalität: Primärwerk enthält Aspekte der kulturellen Hybridität, zumeist angebunden an die adoleszente Figurengestaltung jugendlicher Protagonisten, die aufgrund von Migrationsbewegungen in zwei Kulturen aufwachsen.

Metakulturalität: Primärwerk bringt durch Foregroundings bzw. Stützpunkte anthropologische Konstanten oder andere metakulturelle Elemente in den Vordergrund. Wie zu erwarten war, tritt Metakulturalität nie in Reinform auf, sondern stets in der Verschränkung mit Interkulturalität.

Gelbe Markierung: Literarästhetische Verschränkung von Interkulturalität und Metakulturalität

NOTA BENE: Mehrfachlistungen durch den Kinderbuchfonds Baobab sind als Auszeichnung zu verstehen und wurden daher nicht statistisch bereinigt.

Quelle: Eigene Darstellung

Anhang 2: Aufsatzpublikationen (Bestandteil der kumulativen Dissertation)

Grimm, Lea (2010): Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien. In: *kjl&m* Ausgabe 10.4. S. 31–35.

Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien

[31]

Lea Grimm

Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien

Die Begegnung mit Krankheit und Tod zählt im Kern zu den kulturübergreifenden menschlichen Grunderfahrungen. Unabhängig vom jeweiligen kulturellen Kontext sind Krankheit und Tod mit Attributen wie Unausweichlichkeit, Schmerz oder Trauer belegt. Über den (anthropologischen) Kern hinaus gibt es unbestritten einen von Kultur zu Kultur variierenden Umgang mit Krankheit und Tod.

Durch Literatur mit Bezug zu Asien, die in jeweils sehr eigener Weise das Thema Krankheit und Tod aufgreift, eröffnen sich sowohl dem landeskundlich interessierten als auch dem nach literarischen Besonderheiten suchenden Leser vielfältige Möglichkeiten eines intensiven Lektüre-Erlebnisses, das über einen flüchtigen Blick in fremde Kulturen hinausgeht. Zwei Texte, die in diesem Zusammenhang ergiebig erscheinen (Bezug zu den Ländern Thailand und Korea), sind *Das Haus der sechzehn Krüge* von Jane Vejjajiva (2006) und *Seidentochter* von Anneli Schinkel (2007). Beide Protagonistinnen haben ein außergewöhnliches Schicksal zu erleiden: Im Roman *Das Haus der sechzehn Krüge* lebt die Mutter der Hauptfigur Kati aufgrund ihrer unheilbaren Krankheit zurückgezogen am Meer und sieht ihre Tochter, die bei den Großeltern wohnt, erst kurz vor dem Tod wieder. In der autobiografischen Darstellung *Seidentochter* findet Anneli, die bei ihren Adoptiveltern in Deutschland aufwächst, als junge Erwachsene ihre leibliche Mutter in Korea wieder, verliert

sie jedoch nach nicht sehr langer Zeit durch Krankheit und Tod.

Während *Das Haus der sechzehn Krüge* von einer – nicht nur in Thailand¹ – anerkannten Autorin geschrieben, von Mirjam Pressler übersetzt und mehr als nur ein Mal vom Kinderbuchfonds Baobab in *Fremde Welten* empfohlen wurde, handelt es sich bei *Seidentochter* um ein Stück private Lebensgeschichte – erzählt von einer bis zum Erscheinen des Buches unbekanntem Studentin. Dieser Umstand lässt – neben weiteren gewichtigen Faktoren – vermuten, dass beide Werke nicht miteinander verglichen werden können. Daher konzentriert sich dieser Beitrag auf die inhaltliche Ebene und lässt Gattungsfragen zurücktreten. Nach dem Urteil der Presse ist das Buch von Anneli Schinkel, obwohl es streng genommen zur Sparte Sachbuch gehört, „spannend“ und liest sich „wie ein Roman“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Stuttgarter Nachrichten).

Was erscheint fremd², was erscheint vertraut?

Krankheit und Tod als anthropologische Grunderfahrung in der Mutter-Tochter-Beziehung

Vertraut erscheint das Element Mutter-Tochter-Beziehung. In beiden Texten ist

¹ Jane Vejjajiva erhielt 1999 den französischen Kulturpreis *Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres*.

[32] kjl&m 10.4 thema

Lea Grimm

das Thema Krankheit und Tod untrennbar mit der besonderen Geschichte um Mutter und Tochter verknüpft. Diese Geschichte durchläuft die Phasenfolge: Verlust der Mutter – lange Zeit der Trennung – kurzes Wiedersehen – erneuter Verlust der Mutter. Der erneute Verlust ist gleichzeitig der endgültige Verlust durch Krankheit und Tod.

In *Das Haus der sechzehn Krüge* wird der erste Verlust durch den persönlichen und freiwilligen Entschluss der Mutter eingeleitet, die vierjährige Tochter Kati fortan in der Obhut der Großeltern zu lassen, da sie an ALS in fortgeschrittenem Stadium leidet und eine sichere Versorgung der Tochter nicht mehr gewährleisten kann. In *Seidentochter* geht der erste Verlust auf ein Fremdhandeln zurück: Es ist die Großmutter, die der Mutter nach der Niederkunft verheimlicht, dass sie das Kind weggegeben hat. Während der Zeit der Trennung sind beide Mädchen gut aufgehoben. Kati wird von den Großeltern umsorgt und verwöhnt, Anneli von ihrer deutschen Adoptivfamilie liebevoll aufgenommen und behütet großgezogen. Dennoch klafft eine Lücke. In *Das Haus der sechzehn Krüge* ist die Mutter trotz Weggang und obwohl im Haus der Großeltern nie über sie gesprochen wird, latent anwesend, quasi omnipräsent. Dies erkennt der Leser vor allem an den Untertiteln eines jeden Kapitels. Jane Vejjajiva spinnt im ersten Teil des Romans eine Geschichte neben der Geschichte. Jedes Kapitel ist mit einem Untertitel versehen, der an die Mutter erinnert:

Die Mutter hat nie versprochen zurückzukommen. – Kati wartet jeden Tag auf ihre Mutter. – Im Haus gibt es keine Fotos der Mutter. – Niemand spricht von Mutter. – Kati erinnert sich nicht mehr an das Ge-

2 Es wird der enge Alteritätsbegriff zugrunde gelegt. Das Fremde ist hier das einer anderen Kultur Zugehörige.

sicht ihrer Mutter. – Kati wünscht sich, ihre Mutter würde sie manchmal von der Schule abholen. – Kati wünscht sich, ihre Mutter zu sehen, wie sie die Einkäufe vom Markt nach Hause trägt. – Kati fragt sich, ob ihre Mutter je an sie denkt. – Es ist nur Mutters Stimme, an die sich Kati erinnern kann.

In *Seidentochter*, wo eine feste Bezugsperson (die Adoptivmutter) bereits vorhanden ist, macht sich die Lücke primär unter dem Aspekt der Identitätsfindung bemerkbar. Die Beziehung zur leiblichen Mutter ist vor allem mit der Frage nach den eigenen Wurzeln verknüpft.

Das Wiedersehen zwischen Mutter und Tochter steht bei Kati bereits unter dem Schatten des Todes, während Anneli zu diesem Zeitpunkt noch nicht weiß, dass ihre leibliche Mutter, die sie just auf sensationelle Weise über das koreanische Fernsehen wiedergefunden hat, in wenigen Monaten schwer erkranken und der Krankheit erliegen wird. Doch ist in beiden Fällen die Wiedersehensfreude groß. Beide Mütter nutzen die knapp bemessene Phase des Wiedersehens zur Rekonstruktion der Vergangenheit, zum regen Gedankenaustausch und zum Zeigen von Fotos. Nach dieser intensiven und als viel zu kurz empfundenen Zeit der neu gewonnenen Gemeinschaft zwischen Mutter und Tochter trifft der erneute und endgültige Verlust umso härter.

Die Schilderung der Mutter-Tochter-Beziehung (konkret bezogen auf den Umgang mit Krankheit und Tod) wirkt nicht kulturell fremd, sondern kulturübergreifend wahr und zutreffend sowie menschlich nachvollziehbar. Sie bewirkt nicht Distanz, sondern Nähe. Der Leser wird durch die Auswahl der Informationen und die feinsinnige Art, diese Informationen zu präsentieren, weit mehr in die schmerzliche Erfahrung der Tochter integriert, als ihm lieb ist.

Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien

[33]

Krankheit und Tod in westlicher Perspektive

In *Das Haus der sechzehn Krüge* entsteht Vertrautheit durch die Mutterfigur. Die Mutter von Kati wird auffallend westlich orientiert gezeichnet. Sie erscheint im Rahmen einer Rückblende als erfolgreiche Juristin, als moderne, selbstbewusste, welterfahrene und kosmopolitisch denkende und handelnde Frau, die sich aufgrund ihrer zahlreichen Auslandsaufenthalte die westliche Weltsicht zu eigen gemacht hat. Als Kati nach dem Tod der Mutter die Stadtwohnung aufsucht, in der beide vor Eintritt der schweren Erkrankung gelebt haben, findet sie ein Arrangement zur Biografie ihrer Mutter vor, das ihr eine weitere Entdeckungsreise in die Vergangenheit ermöglicht:

„Manche Menschen bereiten ein Erinnerungsbuch für ihre eigene Beerdigung vor, damit man etwas hat, mit dessen Hilfe man an sie denken kann. Deine Mutter hat diesen Raum extra für dich hergerichtet“, fuhr Onkel Dong fort. „Sie hat alles gesammelt, was sie dir von ihrem Leben erzählen konnte. Alles, was du über deine Mutter wissen willst, wirst du hier finden.“ (Vejjajiva 2006, 83f.)

Doch nicht nur in der Rückblende, d. h. in Bezug auf die gesunden und glücklichen Tage, tritt uns die Mutter von Kati als eine ambitionierte und engagierte Person entgegen. Auch als Patientin weiß sie, was sie will. Und so wird beim Leser der Eindruck von Mündigkeit erweckt, nicht von Fremdbestimmtheit. Vertraut erscheinen die Überlegungen der Mutter zu ihrem eigenen Tod bzw. zum Sterben als bewusst wahrgenommenen Prozess. Katis Mutter wehrt sich gegen Hilfen und den Anschluss an Maschinen, die eine Lebensverlängerung bringen könnten:

„Mutter wollte unbedingt vermeiden, an ein Beatmungsgerät angeschlossen zu werden, das für sie atmete. Ihr Blick war

stark und entschlossen, als sie das sagte, und alle, die sie liebten, konnten nur zustimmen.“ (Vejjajiva 2006, 68)

Besonders wichtig ist ihr, dass sie ihre Kommunikationsmöglichkeiten aufrechterhalten kann:

„Die Mutter schlief noch. Kati setzte sich neben sie. Das Gesicht der Mutter war ruhig unter der Maske mit dem Schlauch, der mit dem Sauerstoffgerät verbunden war, und Kati dachte an das, was Onkel Kunn gesagt hatte: dass Mutter sich gegen einen Tubus in der Luftröhre entschieden hatte, obwohl das ihr Leben verlängert hätte. Aber das hätte bedeutet, dass sie nicht mehr sprechen konnte [*hätte können*; LG]. Mutter hatte sich dazu entschieden, die Zeit zu verkürzen, die ihr noch blieb, damit sie bis zuletzt mit ihnen sprechen konnte. Kati dachte an das Märchen von der kleinen Seejungfrau [*Meerjungfrau*; LG], die sich ihre Zunge heraus-schneiden ließ, damit ihr Fischschwanz sich in Beine verwandelte.“ (Vejjajiva 2006, 47f.)

In *Seidentochter* entsteht Vertrautheit durch die Person Anneli. Es ist die westliche Sicht der in Deutschland aufgewachsenen und in Ich-Erzählform berichtenden Anneli, die wie ein Filter wirkt und somit Fremdheitseffekte abmildert. Informationen über den Umgang mit Krankheit und Tod in Asien werden von Anneli mit Erläuterungen und Kommentierungen versehen, sodass der Leser sich stets an die Hand genommen fühlt.

Krankheit und Tod in fremdkulturellem Kontext

Das soziokulturelle Umfeld in Asien bzw. die Bedeutung von Familie und Verwandtschaft im Angesicht von Krankheit und Tod werden in beiden Texten authentisch dargestellt. Dabei lernt der Leser sowohl Asien-spezifisches als auch länderspezifische Ausprägungen des Familienzusammenhalts kennen. So heißt es in *Seidentochter*:

[34] kjl & m 10.4 thema

Lea Grimm

„In Korea erledigen Krankenschwestern nur die medizinische Versorgung, die Angehörigen pflegen die Kranken und kümmern sich um alles andere, was anfällt, um die Verpflegung, das Waschen der Angehörigen [...] und so weiter. Jetzt wird mir auch klar, warum So-Hyeun derart mitgenommen aussieht: Sie ist rund um die Uhr für Omma [*das ist die leibliche Mutter*, LG] da, betreut sie [...], schläft auf einer schmalen Pritsche bei ihr im Krankenzimmer [...]. Sogar ihre Stelle als Lehrerin hat sie vorübergehend aufgegeben.“ (Schinkel 2007, 140f.)

In *Das Haus der sechzehn Krüge* durchzieht thailändisches Flair den ganzen Roman auf angenehm stille und friedliche Weise. Fremdheit wird also im *Setting* erlebbar und bedeutet thailändische Lebensart, unbekannte Gerüche, reichhaltige Speisen und exotische Pflanzen. Thailand dient hier als Kulisse, nicht als Katalysator (vgl. Buchloh 2010 zum thailändischen Film). Da im Zentrum des Romans die Mutter-Tochter-Geschichte in Verbindung mit Krankheit und Tod steht, tritt das Fremdkulturelle an sich in den Hintergrund. Nur im ersten Teil, in dem der Alltag von Kati und den Großeltern beschrieben wird, der sich in der Idylle einer ländlichen Gegend abspielt, nimmt der Leser fremdkulturelle Elemente deutlicher wahr. Zwar erfolgt später die Beerdigung der Mutter nach „fremdem“ buddhistischem Ritus, nimmt aber insgesamt betrachtet keinen sehr großen Raum in der Geschichte ein.

In *Seidentochter* hingegen beansprucht nicht das Thema Krankheit und Tod den ersten Platz, sondern die Identitäts- und Spurensuche des Adoptivkinds Anneli im Spannungsfeld Deutschland – Korea, sodass explizit auf kulturelle Unterschiede eingegangen wird. Dies geschieht, sobald Anneli auf etwas Unbekanntes stößt. Obwohl ihre koreanische Familie zum Christentum konvertiert ist, bleiben noch ge-

nügend Anlässe, um in Erstaunen und Verwunderung versetzt zu werden. So wird Anneli nach dem Tod ihrer leiblichen Mutter mit dem Begräbnisgeld, der Leichenwaschung, der Grablegung und der Rolle des Geistlichen im Rahmen der Begräbnisfeierlichkeiten konfrontiert.

In Korea ist es bei Anlässen wie Hochzeit oder Begräbnis von einer gewissen Wichtigkeit, wer wem welchen Betrag an Geld geschenkt hat. Man möchte am Ende niemandem etwas schuldig bleiben und revanchiert sich bei der nächsten Gelegenheit. Auf Anneli wirkt das Zählen von Geld befremdlich:

„Dann stellt sich die Trauerfamilie dem Trauergast gegenüber auf und man verbeugt sich voreinander. Im Anschluss an diese Geste ziehen die Gäste nacheinander weiße Umschläge hervor und stecken sie beim Verlassen des Altarraums in einen Schlitz in einem Schreibtisch, der am Eingang steht. ‚Geld von Familie für Beerdigung und Grab von Omma‘, erklärt mir meine Schwester leise. Befremdet beobachte ich, wie meine Schwestern jedes Mal in dem Schreibtisch nachsehen, wie viel Geld die Person hinterlassen hat.“ (Schinkel 2007, 199f.)

Obwohl Anneli sich eingelezen und mit kulturellen Informationen versorgt hat, trifft der Anblick der Leichenwaschung sie völlig unvorbereitet:³

„Über die rituelle Leichenwaschung habe ich in einem Artikel etwas gelesen, aber ich hatte nicht gedacht, dass dieses Bestattungsritual vor den Augen der Familie und zudem von solchen Typen vollzogen

³ Ein Bericht des Deutschkoreaners Martin Hyun, der 2008 sein autobiografisches Sachbuch über das Leben als Grenzgänger herausgebracht hat und in einem Kapitel ebenfalls über die Leichenwaschung schreibt, liest sich ganz anders, obwohl es sich um ein und dieselbe Angelegenheit handelt. Es wird deutlich, dass es auch bei Sachtexten auf die Perspektive des Schreibenden ankommt.

Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien

[35]

wird. Ich sehe mit an, wie lieblos, für meine Begriffe brutal, diese Waschung vor sich geht, und es bricht mir fast das Herz." (Schinkel 2007, 202)

Eine weitere Episode löst Befremden aus:

„Als wir später zu den Autos gehen, verteilt Appa [*das ist der leibliche Vater*, LG] noch die Mandarinen und Getränke an die Gemeindemitglieder und an den Pfarrer. Ich verstehe das nicht, frage mich, warum wir es nicht wieder mit nach Hause nehmen, schließlich ist das Obst in Korea nicht billig. ‚Als Dank für Besuch von Ommas Grab‘, erklärt Sin-Young mir später. Wieder einmal kulturelle Unterschiede, die ich nicht so ganz nachvollziehen kann. Für mich wären es entweder Freunde, die gern zum Grab meiner Mutter gehen, um sich noch einmal persönlich von ihr zu verabschieden, oder eine Delegation der Gemeinde, die nur aus Höflichkeit mitkommt, der man dann aber auch nicht danken muss.“ (Schinkel 2007, 229)

Im letzten Kapitel von *Seidentochter*, viele Wochen sind seit der Beerdigung vergangen, findet eine interkulturelle Aufarbeitung statt. Anneli lässt sich umfassend von einer koreanischen Freundin aufklären und erfährt, dass koreanische Trauer- und Abschiedszeremonien bis ins Detail geregelt sind, dass jede rituelle Handlung eine bestimmte kulturelle Bedeutung hat, dass das meiste auf konfuzianische Traditionen und im Besonderen auf das Prinzip der Ahnenverehrung zurückgeht und dass Symbolik höher gewertet wird als persönliche Trauer. Sie begreift, dass Höflichkeit eine so große Rolle spielt, dass selbst in Grenzsituationen an ihr festgehalten werden muss.

4 Sehr gelungen ist beispielsweise die Raumkonzeption. Der Roman besteht aus drei Teilen und gleichzeitig aus drei Räumen: *Das Haus am Wasser* (Katis derzeitiges Zuhause, eine ländliche Umgebung), *Das Haus am Meer* (Aufenthaltenort der kranken Mutter, Ort des Wiedersehens und Endstation), *Das Haus in der Stadt* (frü-

Auswirkungen der Gattungszugehörigkeit

Da nur das Werk von Jane Vejjajiva der Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet werden kann, lassen sich auch nur dort literarische Besonderheiten⁴, produktionsästhetische Aspekte und narratologische Fragen untersuchen. Die Darstellung von Anneli Schinkel hingegen (für ein junges Publikum sicher sehr ansprechend, aber dennoch Populärliteratur) beschränkt sich auf die Vermittlung landeskundlicher Informationen, die explizit und unverschleiert weitergegeben werden. Damit unterscheiden sich beide Texte gattungsbedingt in der Art der Präsentation fremdkultureller Elemente (implizit-explizit) und in der Ausrichtung (literarisch-landeskundlich).

Primärliteratur

- Hyun, Martin: *lautlos ja – sprachlos nein. Grenzgänger zwischen Korea und Deutschland*. Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag, 2008
 Schinkel, Anneli: *Seidentochter*. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth, 2007
 Vejjajiva, Jane: *Das Haus der sechzehn Krüge*. Hamburg: Dressler, 2006 [thail. Originalausgabe, 2003; engl. Originalausgabe 2005]

Sekundärliteratur

- Buchloh, Stephan: *Bangkok in Unterhaltungsfilm. Eine Megacity als Kulisse und Katalysator*. Vortrag, gehalten am 29.01.2010 in Ludwigsburg auf der Tagung *Megacities und Film: Südostasien auf der Leinwand*.

Lea Grimm ist Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Leiterin der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendliteratur. – Arbeitsschwerpunkte: Internationale Kinder- und Jugendliteratur und Interkulturelle Bildung. Email: grimm@ph-ludwigsburg.de

herer Wohnort von Mutter und Tochter, glückliche Zeit vor der Krankheit). Die Räume symbolisieren Gegenwart und Vergangenheit, Leben und Tod.

Grimm, Lea (2011): Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur. Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar. In: *interjuli* Ausgabe 01/2011. S. 61–73.

GRIMM | INTERKULTURELLE SEMANTIK UND JUGENDLITERATUR

INTERKULTURELLE SEMANTIK UND JUGENDLITERATUR

Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar

Lea Grimm

Interkulturelle Semantik und das Hotword-Konzept von Heringer

Die Interkulturelle Semantik beschäftigt sich unter anderem mit Fragen der Interkulturellen Kommunikation und somit mit der Beschreibung von semantisch bedingten Störungen der Kommunikation, die sich in einem interkulturellen Kontext ereignen und durch einen kulturspezifischen Wortgebrauch ausgelöst werden.

Im Bereich der Interkulturellen Kommunikation ist auch das sogenannte Hotword-Konzept beheimatet, das auf den Linguisten Hans-Jürgen Heringer zurückgeht (Heringer 174ff). Heringer hat sowohl den zugehörigen Fachterminus hervorgebracht als auch Kriterien entwickelt, die beim Erkennen von Hotwords Hilfestellung bieten. Danach sind Hotwords Wörter, die in der Regel schwer übersetzbar (oder schlicht unübersetzbar) und zugleich ausgesprochen kulturträchtig sind. Sie sind kulturell aufgeladen und

damit „hot“, d.h. sie stellen eine auffällige Verdichtung von kulturellen Sachverhalten dar¹.

Der Kriterienkatalog von Heringer enthält folgende Punkte (Heringer 175 leicht abgeändert):

1. *Die Bedeutung des Worts lässt sich schwer angeben.*
2. *Auch Muttersprachler tun sich schwer, die Bedeutung anzugeben.*
3. *Es ist ein Wort, das für Fremde schwer zu verstehen ist.*
4. *Das Wort wird von Natives als Aspekt ihrer [kulturellen] Identität verstanden.*
5. *Das Wort enthält viele kulturspezifische Bedeutungskomponenten [bzw. Konnotationen].*
6. *Die verschiedenen Bedeutungskomponenten bilden ein kulturelles Muster.*
7. *Mit dem Wort sind sozial und historisch strittige Sachverhalte verbunden.*
8. *Um das Wort zu verstehen, muss man sich intensiv mit der Kultur und der Geschichte [des Landes] auseinandersetzen.*
9. *Um das Wort zu verstehen, muss man in die Zielkultur eintauchen.*

INTERJULI 01 | 2011

Damit können unter den Hotword-Begriff sowohl Eigennamen fallen (*Schloss Neuschwanstein, Kölner Dom*) als auch Vokabular zur Beschreibung von Sitten und Bräuchen (*Polterabend, Frühstückoppen*) als auch Wörter mit Bezug zu Mentalität und Nationalcharakter (*Gemütlichkeit, Schrebergartenidylle*) als auch Termini zur Bezeichnung historisch-politischer Ereignisse oder Institutionen (*Mauerfall, Hammelsprung*).

Die Brücke zwischen Interkultureller Semantik und Jugendliteratur

Peter Kühn (2006, 28ff und 2007, 99ff) ist es zu verdanken, dass ein kinder- bzw. jugendliterarischer Text erstmals auf Hotwords hin untersucht und damit eine Brücke zwischen Interkultureller Semantik und Jugendliteratur geschlagen wurde. Sein Textbeispiel ist *Spatzenmilch und Teufelsdreck* von Ghazi Abdel-Qadir, eine heitere Geschichte rund um eine deutsch-arabische Familie, die in Deutschland lebt und durch den Besuch des Großvaters aus Jordanien in interkulturelle Verwicklungen gerät.

Hier handelt es sich allerdings nicht um übersetzte Literatur, da der Autor, seit längerem mit festem Platz im Kanon der Migrationsautoren vertreten, in deutscher Sprache schreibt. Nichtsdestotrotz enthält die Lektüre,



und darin besteht eine Parallele zu den im nächsten Abschnitt zu untersuchenden Jugendromanen, ein Glossar mit Wort- und Sacherklärungen zu arabischen Ausdrücken.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass sowohl genuin kulturspezifische, d.h. als solche erkennbare Wörter (wie *Hadsch* oder *Haram*) als auch „unechte“ Hotwords (wie *fasten* oder *rein*) existieren. Kühn berücksichtigt in seiner Untersuchung zu *Spatzenmilch und Teufelsdreck* besonders die letztgenannte Kategorie und behandelt in diesem Zusammenhang interkulturelle Missverständnisse und Kommunikationsstörungen, die überwiegend dadurch verursacht werden, dass nicht klar als kulturtypisch erkennbare (in die Kategorie Homonymie/Polysemie fallende) Begriffe aus dem Alltagswortschatz (*Sonnenunter-*

gang, Teppich) oder darüber hinausgehend (Heirat, Erwachsensein) in sogenannten Critical-Incident-Situationen zum Zündstoff werden, da sie je nach Kultur unterschiedlich konnotiert sind.

Die Analyse der im Folgenden vorgestellten Jugendromane wird weitere Möglichkeiten aufzeigen, wie von der Verknüpfung zwischen Interkultureller Semantik und Jugendliteratur profitiert werden kann. Dabei soll am Ende unter anderem der Aspekt der gelungenen Übersetzung von Literatur bzw. der Aspekt des minimalen kulturellen Bedeutungsverlustes eine Rolle spielen.

Übersetzte Jugendliteratur als Glossar-Literatur (Literatur mit Glossar)

Um (aus dem Englischen bzw. Amerikanischen) übersetzte Kinder- und Jugendliteratur handelt es sich bei den hier ausgewählten Beispielen *Rani & Sukh* (2006) von Bali Rai und *Im Himmel spricht man Englisch* (2005) von An Na (empfohlen in der Broschüre *Fremde Welten 2010/2011* des Kinderbuchfonds Baobab).

In *Rani & Sukh* wird uns eine moderne Romeo-und-Julia-Geschichte erzählt. Zwei indischstämmige Jugendliche aus Leicester halten ihre aufgrund der traditionellen Regeln des Elternhauses verbotene Liebesbeziehung

geheim. Eines Tages wird das Geheimnis entdeckt. Es kommt zum Eklat und Sukh muss sein Leben lassen. Der vorherrschende Ehrenkodex mit all seinen Konsequenzen manifestiert sich nicht nur am Ende des Romans, als der Konflikt auf tragische Weise gelöst wird, sondern auch bereits im Mittelteil des Romans, als von einer alten Familienfehde aus den 1960er Jahren berichtet wird.

Im Himmel spricht man Englisch ist eine Geschichte, die von Schwermut, Heimweh und Fremdsein handelt. Die Protagonistin Jonghu verlässt Südkorea im Kindesalter und wandert mit ihrer Familie nach Amerika aus. Die Familie scheitert letztlich an dem kulturellen Wechsel. Jonghu gelingt es als Einzige, durch Neugier, Ehrgeiz und Bildungsstreben in der neuen Umgebung Fuß zu fassen.

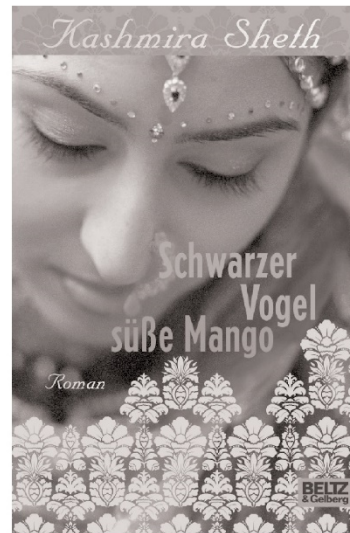
Bali Rai (Indien/GB) und An Na (Südkorea/USA) weisen beide einen Migrationshintergrund auf, schreiben und publizieren als junge Autoren in der Sprache des Einwanderungslandes und haben sich in den genannten Werken dafür entschieden, bestimmte Ausdrücke aus der Herkunftssprache (ihrer Eltern) nicht anzutasten, d.h. nicht ins Englische bzw. Amerikanische zu übertragen.

Betrachtet man die ins Deutsche übersetzten Ausgaben der beiden Ju-

INTERJULI 01 | 2011

gendromane, so fällt zunächst nur auf, dass die originalsprachlichen Ausdrücke erhalten geblieben sind, d.h. auch hier unübersetzt erscheinen. Ferner stellt der Leser fest, dass im Anhang ein Glossar zu finden ist, in dem indische bzw. koreanische Ausdrücke erläutert werden.

Die Verwendung originalsprachlicher Ausdrücke im Fließtext und die leserfreundliche Lieferung von Wort- und Sacherklärungen durch ein Glossar im Anhang ist eine Praxis, auf die man hin und wieder im Kontext „Aus dem Englischen übersetzte Jugendliteratur mit Bezug zu Asien“ stößt, die jedoch keineswegs selbstverständlich ist. Leider lässt sich hier (noch) keine Systematik ausmachen. So enthält die deutsche Ausgabe von An Nas Roman *Wait for me* (erschienen als *Minas Lied* 2008) kein Glossar, während in der deutschen Ausgabe von Bali Rais Roman *(Un)Arranged Marriage* (erschienen als *Bloß (k)eine Heirat* 2002) indisches Vokabular im Anhang erläutert wird. Eine weitere Autorin aus Asien, die mit einem Glossar arbeitet, ist Kashmira Sheth mit ihrem Roman *Koyal Dark, Mango Sweet* (erschienen als *Schwarzer Vogel, süße Mango* 2007), während Namioka Lensey anstelle des Glossars eine landeskundliche Kommentierung an das Ende ihrer Romane setzt: so in *Ties that Bind, Ties that Break*



(erschienen als *Ailins Weg* 2000) oder in *An Ocean Apart, a World Away* (erschienen als *Ein Meer dazwischen, eine Welt entfernt* 2004).

Von Interesse ist nun, welche Wörter Eingang in das Glossar gefunden haben und welche Eigenschaften diese Wörter aufweisen -- vor allem, ob es sich dabei um Hotwords handelt.

Das Glossar als Fundgrube für Hotwords bzw. Ausgangspunkt für Hotword-Analysen

Sowohl in *Rani & Sukh* als auch in *Im Himmel spricht man Englisch* sind es 20-25 Wörter, die in das Glossar aufgenommen wurden.²

Während indische Glossar-Wörter in *Rani & Sukh* überall kursiv abge-

druckt und damit explizit als „fremd“ markiert sind, so dass der Leser sie sofort erkennt bzw. über sie stolpert, fügen sich koreanische Glossar-Wörter in *Im Himmel spricht man Englisch* (bis auf wenige Ausnahmen) scheinbar nahtlos in den Text ein. Dennoch gehen im Ergebnis vom letztgenannten Roman stärkere Fremdheitseffekte aus, da der gesamte Roman in einem für westliche Leser sehr ungewohnten, bedrückend-melancholischen und karg-puristischen Stil gehalten ist, während das indische Pendant in leicht konsumierbarer Bollywood-Manier verfasst wurde und daher zu Recht durch Kursivdruck auf „störende“ oder „verstörende“ Elemente aufmerksam machen muss.

Inhaltlich entstammen die Glossar-Wörter in beiden Romanbeispielen bestimmten kulturell relevanten Lebensbereichen, nämlich „Essen und Trinken“, „Familie und Beziehungen“, „Kulturelles Leben und Gesellschaft“, „Religion und Werte“, „Heimat und Fremde“, „Begrüßung und Anrede“ sowie „Emotionaler Ausdruck“.

Die Kulturbezogenheit der Glossar-Wörter zeigt sich konsequent - sichtbar am Beispiel der Religionszugehörigkeit in *Im Himmel spricht man Englisch* wie auch in *Rani & Sukh*. So war es nicht notwendig, originalsprachliche Ausdrücke zur Beschrei-

bung der Religionsausübung in Jonghus Familie zu verwenden, da die Familie sich (zumindest formal) dem Christentum angeschlossen hat. Daher reicht das westliche Vokabular völlig aus. Es tauchen also diesbezüglich keine über die gängigen amerikanischen/deutschen Bezeichnungen hinausgehenden Spezialbegriffe im Roman auf, die einer Erklärung im Glossar bedürften. Etwas komplizierter ist die Lage in *Rani & Sukh*. Die Herkunftsfamilien der Hauptfiguren kommen aus der Region Pandschab (Fünfstromland), einer seit 1947 geteilten Grenzregion zwischen Indien und Pakistan. Die Sikh-Religion ist in diesem Gebiet vorherrschend. Diese Hintergrundinformation ist aufschlussreich in Bezug auf den Befund, dass die Glossar-Wörter aus der Rubrik „Religion und Werte“ ausnahmsweise arabischen, nicht (wie erwartet) indischen Ursprungs sind.

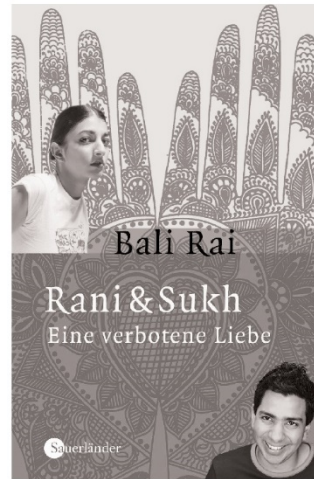
Zieht man den Kriterienkatalog von Heringer heran, um Glossar-Wörter auf Hotword-Merkmale hin zu überprüfen, so stellt man fest, dass in nahezu allen Fällen beinahe alle Kriterien erfüllt werden, so dass man von einer Kongruenz sprechen kann. Im Grunde ist dies auch einleuchtend, denn Heringer schreibt über Hotwords (siehe oben): „Die Bedeutung des Worts lässt sich schwer angeben.“

INTERJULI 01 | 2011

Auch Muttersprachler tun sich schwer, die Bedeutung anzugeben.“

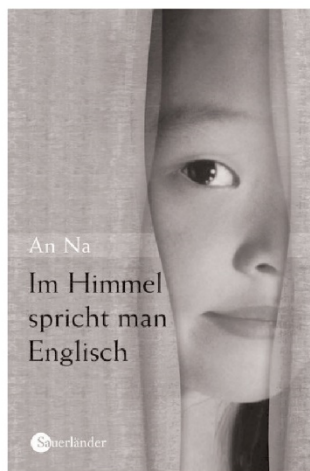
Interessanterweise sind die zwei bedeutendsten Hotwords aus dem Glossarbestand von 20-25 Wörtern zugleich die zentralen „Schlüsselwörter“ im Roman: Wörter, die den Roman strukturieren, die Handlung steuern, sich wie ein Roter Faden durch das gesamte Romangeschehen ziehen (damit wird der Begriff im untechnischen Sinne und losgelöst von seiner fachspezifischen Verwendung im Kontext der Text- und Leseverstehensforschung gebraucht). Schlüsselwörter müssen, um die eben genannten Funktionen im Roman übernehmen zu können, nicht unbedingt etwas mit Kulturbezogenheit oder mit dem Thema Hotwords zu tun haben. Es können auch ganz einfache, neutrale Wörter sein, die in keiner Weise „hot“ sind. Hier jedoch, und damit sind wir bei einer zweiten Kongruenz, fallen die „heißesten“ Hotwords mit den „heißesten“ Schlüsselwörtern des Romans zusammen.

In *Rani & Sukh* sind die Ausdrücke *Kismet* und *Izzat* zentral. *Kismet* ist arabischen Ursprungs und schwer übersetzbar: nicht einfach nur „Schicksal“ oder „Vorhersehung“, auch nicht „Karma“. Annäherungsweise könnte man sagen, dass es sich um die Determinierung des Lebensweges durch



eine höhere Macht handelt, der sich der Einzelne bedingungslos zu unterwerfen hat. Romanrelevant wird dieser Begriff im Rahmen der unglücklichen Verkettung von Umständen einschließlich der belastenden Familienvergangenheit, die schließlich zum tragischen Ausgang der Geschichte führt. *Kismet* ist „schuld“, dass sich ausgerechnet die Nachkommen der verfeindeten Familien im Ausland kennen und lieben lernen und dass sich die Geschichte der Vorfahren in der nächsten Generation wiederholt. *Izzat* ist ebenfalls arabischen Ursprungs und schwer übersetzbar: Der Ausdruck bedeutet nicht einfach nur „Ehre“ oder „Reputation/guter Ruf“. Ein Verlust von *Izzat* tritt für die gesamte Familie ein, wenn auch nur eine der Töchter ihre Unschuld verliert. Ein

Racheakt bzw. eine Bestrafung durch die betroffenen Familie ist in dieser Logik unumgänglich. Romanrelevanz hat dieser Begriff sowohl in der Haupthandlung als auch in der eingeschobenen Binnenhandlung, da beide Male *Izzat* der Auslöser für die gewaltsame Beendigung der Beziehung zwischen den Protagonisten ist.



In *Im Himmel spricht man Englisch* ist *Miguk* das „Zauberwort“ (An Na 14). Denn, so die Worte der Protagonistin, „es kann machen, dass Omma und Abba aufhören zu streiten, so als ob jemand Wichtiges an die Tür geklopft hätte“ (An Na 14). *Miguk* bedeutet übersetzt „USA“. Es ist das Land, in das die Protagonistin auswandert. Dass es sich tatsächlich um den wichtigsten originalsprachlichen Ausdruck im Roman handelt, wird

durch ein Interview mit der Autorin An Na bestätigt. Auf die Frage hin, welches koreanische Wort die größte Rolle für den gesamten Roman spiele, antwortete sie Folgendes:

Yes, I would say it is Migook since it teaches people the Korean word for America which is the Promised Land in the novel. (Mail-Interview vom 4.8.2009)

Auch die Wahl des Romantitels zeigt, dass *Miguk* bewusst in den Mittelpunkt gerückt werden soll: Dort heißt es „Himmel“ in der deutschen (übersetzten) Ausgabe („Im Himmel spricht man Englisch“) und „Heaven“ in der amerikanischen Originalausgabe („A Step from Heaven“). *Miguk* bzw. die Vereinigten Staaten stehen in der koreanischen Kultur und Denkweise (vor allem der älteren Generation, die die Folgen des Korea-Kriegs wie Armut und Zerstörung miterlebt hat) für „Himmel“ oder „Paradies“.

Zu Beginn des Romans, insbesondere vor dem Zeitpunkt der Auswanderung, ist *Miguk* eindeutig positiv konnotiert: Das *verheißene Land*, ein Ort der Träume („Where dreams come true“), Hoffnungen und Sehnsüchte, Synonym für ein besseres Leben, Wohlstand, Ansehen, Aufstieg und Glückseligkeit. Im Verlauf des Romangeschehens ändert sich dies jedoch. Für Jonghus Vater bedeutet der einstige „Himmel“ nun Armut,

INTERJULI 01 | 2011

Alkohol, Einsamkeit, Scheitern, großes Leid, Heimweh, für Jonghu hingegen Abenteuer, Mutproben, die Überwindung von Schwierigkeiten, Erfolg, verhaltene Freude. Entsprechend dieser Einteilung endet auch der Roman: Jonghus Vater kehrt in die alte Heimat zurück, während Jonghu das College besucht und in den USA bleibt.

Das Potenzial von Glossar-Literatur

Welche Vorteile bietet Glossar-Literatur im Hinblick auf das Thema „Übersetzte Kinder- und Jugendliteratur und ihre Rezeption“? Gerade unter dem Aspekt, dass eine der Hauptherausforderungen beim Übersetzen von Literatur darin besteht, (fremd-)kulturelle Elemente, für die es in der Zielsprache keine Entsprechung gibt, dennoch adäquat wiederzugeben?

Glossar-Literatur stellt insofern einen Sonderfall dar, als selbstverständlich (sonst wäre das Glossar überflüssig) und zu Recht (der Autor hat es zweifellos so beabsichtigt) vom Übersetzer gar nicht erst der Versuch unternommen wird, kulturell bedeutsame originalsprachliche Ausdrücke aus dem fremden (hier „asiatischen“) Sprachraum ins Deutsche zu übersetzen bzw. zu übertragen. Hier ist eine Konservierung ausdrücklich erwünscht, zumal eine Ablehnung der

Übersetzung ins Englische/Amerikanische in einem ersten Schritt bereits vom Autor selbst vollzogen wurde.

Der erste Vorteil von Literatur mit Glossar, die originalsprachliche Ausdrücke konserviert, liegt auf der Hand: ein geringerer Authentizitätsverlust, mehr Originaltreue und weniger Adaption. In der Übersetzungsforschung häufig genannte Probleme³ werden elegant umschifft. Wenn mit Rücksicht auf den (so wird angenommen) begrenzten Horizont der jungen Leser der Originaltext von irritierenden „fremden“ Elementen befreit und an die Zielkultur/Zielsprache angepasst wird, dann wird dabei der Originaltext nicht nur verändert, sondern zuweilen auch verfälscht. Unübersetzte Hotwords steuern dem entgegen und tragen dazu bei, mehr von der Ausgangskultur und Ausgangssprache zu erhalten.

Der zweite Vorteil bezieht sich auf den Romanrezipienten. Er ist zur aktiven Leserschaft aufgefordert, kann sich daher nicht einfach zurücklehnen und bequem konsumieren, sondern ist angehalten, Vokabular im Glossar nachzuschlagen, über Bedeutungen und Konnotationen nachzudenken und einen erhellenden Blick auf den Kontext eines bestimmten Wortes zu werfen. Auch muss er ein wenig recherchieren, um an Informationen

über den kulturellen Hintergrund zu gelangen. Heringer (siehe oben) betont, dass man in die jeweilige Kultur eintauchen müsse, um Hotwords verstehen zu können.

Ebenfalls auf den Romanrezipienten bezieht sich der dritte Vorteil. So antwortet die Autorin auf die Frage, warum sie bei den Wörtern „Abba“, „Aigu“ oder „Miguk“ darauf verzichtet habe, diese zu übersetzen, Folgendes:

I wanted readers to struggle with learning a new language the way my protagonist, Young Ju, was learning to acquire English. Many times we learn through contextual examples and sometimes we just skip over the words we don't know only to realize later on what they mean from another context. So at first the reader struggles to understand, but as the novel progresses and we see Young Ju learning more and more English, the Korean falls away. While many readers mention how they didn't get the first part of the book, meaning the Korean words made them want to stop reading, those who did persevere realize a more rewarding reading experience. (Mail-Interview vom 4.8.2009; Hervorhebung durch die Verfasserin)

In der Literaturdidaktik wird in unterschiedlichen Zusammenhängen von Fremdwahrnehmung, Alteritätserfahrung und Differenzerlebnissen

gesprochen und zwar immer dann, wenn es um die Begegnung mit einem Text geht, der nicht leicht zugänglich scheint. Wenn nun in Analogie dazu Fremdheitseffekte von „asiatischen“ Hotwords ausgehen (so intensiv, dass man offenbar das Buch beiseitelegen will), dann kann dies nur im Sinne einer Literaturdidaktik sein, die den Leser in besonderer Weise herausfordert sehen und ihn befähigen möchte, Irritationen und Unbehagen beim Lesen bewusst auszuhalten. Ulf Abraham nennt die Bezeichnung „Erschließen eines Textes“ in der Bedeutung von „Verstehen eines Textes“ eine Kolonialmetapher (vgl. Abraham 15) und meint damit, dass poetische Texte sich einer anmaßenden Eroberung entzögen und dass eine Verunsicherung des Lesers durch den Text erwünscht sei (vgl. Abraham 20).

Der vierte Vorteil ist in der Sprachwissenschaft zu verorten. „Kulturelle Sprachbewusstheit“ oder „Linguistic Awareness of Culture“ (Kühn 2006 und 2007) kann nur dann erzeugt oder gefördert werden, wenn der Blick zugleich auf die eigene Kultur und Sprache gerichtet wird. Hotwords sind nach Kühn nicht nur Träger und Indikatoren bezüglich fremdkultureller Sachverhalte, sie erleichtern auch die Einnahme einer Binnenperspektive im Rahmen von Kulturkontrastierung bzw. Kultur-

INTERJULI 01 | 2011

vergleich.⁴ So kann Glossar-Literatur durch ihren reichhaltigen Bestand an Hotwords zum Ausgangspunkt für linguistische Analysen werden.

Hotwords und ihre Platzierung im literarischen Text geben Anlass zum Nachdenken über sprachliche Hybridität, ein fünfter Vorteil. Chantal Zabus (Zabus zitiert nach Höfer 80ff) nennt drei Methoden, nach denen ein Autor mit (seiner eigenen) Mehrsprachigkeit umgehen kann:

1. Unmittelbar hinter dem fremdsprachigen Ausdruck steht eine Übersetzung in Klammern (*Cushioning* oder *Glossing*).
2. Der Ausdruck wird hervorgehoben, aber nicht erläutert; der Leser muss sich den Sinn aus dem Kontext zusammenreimen (*Contextualization*).
3. Es erfolgt eine direkte Einflussnahme der Erstsprache auf die Zweitsprache bzw. Literatursprache (*Relexification*) bis hin zur Umstrukturierung des Satzbaus.

Am ehesten trifft auf unsere Romanbeispiele der erste Punkt, das *Glossing*, zu, wenn auch in anderer Form. Der ursprüngliche Begriff der Hybridität, der als postkolonialer Leitbegriff in den Kulturwissenschaften wegweisend war und ist (vgl. Bachmann-Medick 197ff), ist bereits besetzt durch die Vorstellung „Hybridität als Ergebnis einer Bricolage“. Hybrid ist

demnach alles, was diskontinuierlich, heterogen und durch ungeordnete Vermischung zustande gekommen ist. Dieser Eindruck entsteht aber bei den hier vorgestellten Romanen nicht. Die Autoren scheinen nicht mit Sprache spielen oder experimentieren zu wollen, es geht ihnen vielmehr darum, bewusst und wohlkomponiert dem Leser ein Stück ihrer Identität mitzugeben, indem fremdsprachige Hotwords an geeigneten Textstellen eingebunden werden.

Ein Gegenbeispiel aus der Migrationsliteratur zeigt, wie „echte“ sprachliche Hybridität aussieht und dass diese die Stufe der Verfremdung der Literatursprache erreichen muss. Emine Sevgi Özdamar mit ihren Werken *Mutterzunge* und *Das Leben ist eine Karawanserei* gibt Paradebeispiele für die Vermischung des Türkischen mit dem Deutschen. Höfer beschreibt die Sprache in *Das Leben ist eine Karawanserei* so:

Der Text besteht aus einem deutsch-türkischen Sprachgemisch, in das sich gelegentlich auch arabische und englische Sprachfetzen einschleichen. In die deutsche Satzstruktur und Grammatik (...) mischen sich türkische Wörter, Redewendungen und Volksweisheiten (Höfer 75).

Auch wenn in *Rani & Sukh* sowie in *Im Himmel spricht man Englisch* anders, eben moderater mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird, so kann dennoch festgehalten werden, dass Glossar-Literatur das Potenzial hat, als Grundlage für Reflexionen zur sprachlichen Hybridität zu dienen.

Mut zur Nichtübersetzung

Die Analyse der beiden Jugendromane hat gezeigt, dass Glossar-Literatur mehr zu bieten hat, als man vielleicht vermuten würde. Glossar-Literatur bietet zahlreiche Vorteile, die im Ergebnis sowohl das Lesevergnügen steigern als auch Anlass zu weiterführenden Untersuchungen geben können. Das Belassen von Ausdrücken in der Originalsprache erweist sich als geschickter Schachzug, der maßgeblich zu einem hohen Grad an kulturellem Bedeutungserhalt beiträgt. Der Romanrezipient, ganz besonders derjenige, der sich im schulischen Kontext bewegt, wird erkennen, dass sich der zusätzliche Aufwand, der mit dem Erlesen von Glossar-Literatur verbunden ist, lohnt.

Das Fazit muss daher lauten:
Eine gute Übersetzung kann auch durch den Mut zur Nichtübersetzung zustande kommen.

*Lea Grimm (*1970) ist Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Leiterin der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendliteratur. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Internationale Kinder- und Jugendliteratur, Migrationsliteratur und Interkulturelle Bildung.*



INTERJULI 01 | 2011

ANMERKUNGEN

¹ Beispiele hierfür sind *Schloss Neuschwanstein* (Romantisches Deutschland, Märchenkönig-Kult, Massentourismus) und *Kölner Dom* (800-jährige Geschichte, berühmter Wallfahrtsort, Symbol der Deutschen Einheit im 19. Jahrhundert). Auch die beste Übersetzung könnte nicht alle historisch-politischen, kulturellen und symbolischen Implikationen mitliefern, die hier angesprochen sind.

² In *Rani & Sukh* tauchen im Fließtext weitaus mehr Hotwords auf (zum Teil auch Hot Sentences), aber nicht alle erscheinen im Glossar. Oft wird die Erklärung gleich an Ort und Stelle eingeschoben.

³ Einen sehr guten Überblick über diese Probleme liefert O'Sullivan in ihrem Werk *Kinderliterarische Komparatistik* (vgl. 172ff).

⁴ Kritiker des kulturkontrastiven Konzepts würden die gemäßigte Formulierung „Kulturvergleichende Betrachtungen“ vorziehen. Kühn resümiert den aktuellen Stand der Forschung so: „Kulturkontrastive Ansätze werden (...) mittlerweile kritisiert, und es wird zu Recht auf die Besonderheit und Dynamik des Kulturbegriffs sowie auf die Diversität und Hybridität der Kulturen hingewiesen“ (Kühn 103).

LITERATURANGABEN

PRIMÄRLITERATUR

Abdel-Qadir, Ghazi. *Spatzenmilch und Teufelsdreck*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1999 (Erstausgabe 1993).

Na, An. *Im Himmel spricht man Englisch*. Düsseldorf: Sauerländer Verlag, 2005 (Originalausgabe 2001 unter dem Titel *A Step from Heaven*).

Rai, Bali. *Rani & Sukh*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2008 (Erstausgabe 2006; Originalausgabe 2004 unter dem Titel *Rani & Sukh*).

SEKUNDÄRLITERATUR

Abraham, Ulf. „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In: Winkler, Iris/Masaneck, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 9-22.

Bachmann-Medick, Doris. *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2010.

GRIMM | INTERKULTURELLE SEMANTIK UND JUGENDLITERATUR

- Heringer, Hans-Jürgen. *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen und Basel: A. Francke, 2007.
- Höfer, Simone. *Interkulturelle Erzählverfahren. Ein Vergleich zwischen der deutschsprachigen Migranteliteratur und der englischsprachigen postkolonialen Literatur*. Saarbrücken: VDM, 2007.
- Kühn, Peter. *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Traugott Bautz, 2006.
- Kühn, Peter. „Hotwords in Critical-Incident-Situationen. Die Notwendigkeit semantischer Reflexionen bei der interkulturellen Textarbeit“. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007. 99-126.
- O’Sullivan, Emer. *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: C. Winter, 2000.

Grimm, Lea (2017a): Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 170–179.

LEA GRIMM

Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist für viele Menschen der „Normalfall“. Dies trifft beispielsweise auf die Bevölkerung des indischen Subkontinents zu oder auf Metropolen wie London, wo – migrationsbedingt – etwa 300 Sprachen vertreten sind. Auch an Schulen in Deutschland kommunizieren mehrsprachige Menschen miteinander.¹ Entsprechend hat die auf Schule und Unterricht bezogene Mehrsprachigkeitsforschung bereits Tradition; sie trägt maßgeblich dazu bei, dass Mehrsprachigkeit in der Öffentlichkeit nicht mehr als defizitärer „Sonderfall“ wahrgenommen wird, sondern zunehmend als Ressource für den Bildungserfolg gilt. Ingrid Gogolins Habilitationsschrift „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (1994) oder Ingelore Oomen-Welkes Plädoyer für eine „Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht“ (1997) haben bis heute nichts von ihrer Relevanz verloren.²

Auch mehrsprachige (Kinder- und Jugend-)Literatur gerät in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses. So fand im Wintersemester 2015/2016 am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache der LMU München die Ringvorlesung „Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur“ statt – unter Berücksichtigung von „Einsatzfeldern“, „Didaktischen Denkanstößen“ und „Potenzial für schulisches Lernen“ (zitiert aus dem Programm). Der Arbeitskreis für Jugendliteratur, zentrales Organ für Kinder- und Jugendliteratur, literarästhetische Bildung und Leseförderung in Deutschland, gab in den letzten Jahren gleich zwei Themenhefte der Fachzeitschrift JULIT zu Aspekten der Mehrsprachigkeit heraus.

Der vorliegende Beitrag soll zeigen, wie die Anbahnung *multiliteralen Lernens* mit *mehrsprachiger Literatur* im Deutschunterricht zu denken ist. Im folgenden zweiten Abschnitt wird hierfür der Zusammenhang von Multiliteralität und Mehrsprachigkeit knapp erläutert. Der dritte Abschnitt ist dem Stand der Mehrsprachigkeitsdidaktik gewidmet. Im vierten Abschnitt wird auf mehrsprachige

¹ Einen Überblick über die Ergebnisse aktueller Studien zur Mehrsprachigkeit an Deutschlands Schulen (vor allem an Grundschulen) gibt Zeynep Kalkavan-Aydn (siehe Kalkavan-Aydn 2015, S. 53ff). Die dort genannten Sprachenerhebungen fanden beispielsweise in Erfurt (36 Familiensprachen), Freiburg (85) und Essen (122) statt.

² Dies wird nicht zuletzt durch die im Oktober 2015 durchgeführte Tagung „Bildung durch Mehrsprachigkeit“ des an der Universität Hamburg angesiedelten Forschungsschwerpunktes „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ belegt.

Literatur und Möglichkeiten der unterrichtlichen Verwendung ein Blick geworfen, bevor zum Schluss Desiderate benannt werden.

2. Von der Multiliteralität zur Mehrsprachigkeit

Mehrsprachig zu sein bedeutet nach Anja Wildemann und Karin Vach „mehr als eine Sprache“ zu beherrschen bzw. „mindestens zwei Sprachen zur Verfügung“ zu haben (Wildemann & Vach 2015, S. 21). Damit ist Mehrsprachigkeit personenbezogen definiert und erscheint als konkretes Merkmal eines Individuums. Diese Form der Mehrsprachigkeit ist unter anderem „Gegenstand der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung“ (ebd.) und der Psycholinguistik.³

Mehrsprachigkeit – und im Zuge dessen mehrsprachige Literalität – ist nach der hier vertretenen Auffassung zudem ein Kompetenzbereich, der durch die Ausdifferenzierung des Konzepts Multiliteralität entstanden ist. Das Konzept der Multiliteralität (nach Alvermann 2009: *New Literacies*) geht wiederum auf Pionierleistungen der NEW LONDON GROUP (1996) zurück und fasst heute Schritt für Schritt auch in der Deutschdidaktik Fuß (vgl. Grimm & Staiger in diesem Band). Es stellt mit seinem Katalog multiliteraler Kompetenzen eine Reaktion auf die mannigfachen Veränderungen dar, die durch die digitale Revolution und weltweite Migrationsströme ausgelöst wurden (vgl. Küster 2014, S. 4; Hallet 2013, S. 67). Das Konzept steht im Wesentlichen auf den Säulen *Multimodalität* und *Multilingualität*⁴. Komplementär zu Karin Vachs Beitrag in diesem Band, der sich der Multimodalität und dem Umgang mit multimodalen Texten am Beispiel der Typografie zuwendet, soll in diesem Beitrag die Multilingualität und der Umgang mit multilingualen Texten in den Mittelpunkt gerückt werden.⁵

³ Eine andere Betrachtungsweise sieht Mehrsprachigkeit als kollektives Phänomen und fragt entsprechend nach politisch-gesellschaftlichen Implikationen.

⁴ „Multilingualität“ wird hier synonym zu „Mehrsprachigkeit“ verwendet und nicht zu „Bilingualität“ oder „Zweisprachigkeit“ abgegrenzt. Dies stellt eine um der Verständlichkeit willen vorgenommene Vereinfachung dar. Präziser und enger angelehnt an den lateinischen Ursprung müsste Multilingualität mit „Vielsprachigkeit“ und „Mehrsprachigkeit“ mit „Plurilingualität“ gleichgesetzt werden. Noch genauer differenziert Anja Wildemann (2011, S. 281) mit einer Unterscheidung von gesellschaftlicher Vielsprachigkeit (Multilingualität) und individueller Mehrsprachigkeit (Plurilingualität). Individuelle Mehrsprachigkeit wird je nach Erwerbskontext nochmals unterteilt in retrospektive (in die Institution mitgebrachte) und prospektive (institutionell initiierte) bzw. retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit (vgl. Königs 2004 zitiert nach Rösch 2013, S. 144).

⁵ Zur Uneinheitlichkeit des Konzepts (Multimodalität als Eigenschaft von Texten, aber nicht von Personen gegenüber Multilingualität als Eigenschaft von Texten und Personen) siehe Grimm & Staiger in diesem Band.

Die allen multiliteralen Ansätzen⁶ innewohnende Tendenz zur Komplexität (vom gedruckten Fließtext zum multimedialen Hypertext, vom Schreiben zum Konstruieren, von *computer skills* zur *electronic literacy*; vgl. Hallet 2013, S. 68) schlägt sich auch im Bereich der Mehrsprachigkeit nieder. Entsprechend fällt auf, dass zusätzlich zur Anforderung, mehrere Sprachen zu beherrschen, häufig eine komplexe Kombination aus sprachbezogenen und nicht sprachbezogenen Fähigkeiten (darunter die Fähigkeit zur Selbstorganisation sowie kritisch-reflexive Urteilskompetenzen) für nötig gehalten wird, um (allgemein und sprachlich) komplexen Gegenständen begegnen zu können (vgl. Bach 2007, S. 23; Wildemann 2013, S. 99).

3. Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit aus sprach- und literaturdidaktischer Perspektive

Die Linie der Mehrsprachigkeitsdidaktik (zurückgehend auf frühe grundlegende Arbeiten Ingelore Oomen-Welkes ab 1990), eine „Didaktik der Sprachenvielfalt“ zu sein, hat bis heute Gültigkeit. Dabei kommt es nicht unbedingt darauf an, die im Klassenzimmer vertretenen Sprachen wie eine Fremdsprache zu „erlernen“. Heidi Rösch z.B. sieht vielmehr bereits im Erleben unterschiedlicher Klänge einen Gewinn:

„Um lebensweltliche Mehrsprachigkeit auch im Klassenzimmer lebendig werden zu lassen, sind minderheitensprachliche Werke [...] einzubeziehen. [...] Dabei geht es nicht darum, diese Sprachen zu lernen, sondern sich ein Bild von der Sprachenvielfalt zu machen, ihren Klang zu vernehmen und sich darauf einzulassen, mit Mehrsprachigkeit konstruktiv umzugehen“ (Rösch 2013, S. 146).

Vertreter/-innen einer „Didaktik der Sprachenvielfalt“ fordern auch, Mehrsprachigkeit als offizielles Bildungsziel curricular zu verankern (zu den Zielsetzungen eines solchen Curriculums siehe Kalkavan- Aydın 2015, S. 55ff unter Berufung auf Reich & Krumm 2013) – unter anderem aus der Überzeugung heraus, dass die systematische und durchgängige Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht für alle Beteiligten, auch für monolinguale Gruppen, eine Gratifikation darstellt (vgl. Oomen-Welke 2015, S. 79ff mit ausführlichen Beispielen).

(Mentale) Hindernisse auf diesem Weg könnten Vorbehalte von Lehrkräften sein. Anja Wildemann und Karin Vach gehen mit ihren Befunden in diese Richtung:

„Der Einbeziehung von Erstsprachen in den Deutschunterricht [...] begegnen Lehrkräfte mehrheitlich noch mit großer Zurückhaltung. Die Argumentationslinie reicht dabei von der Vielzahl der vorhandenen Sprachen, die es unmöglich macht, allen [...] gerecht zu werden bis hin zur Angst vor Kontrollverlust angesichts der Tatsache, die

⁶ Das Konzept der Multiliteralität existiert in verschiedenen, vor allem von der jeweiligen Fachdisziplin abhängigen Ausprägungen.

Sprachen der Schüler/-innen nur ungenügend oder gar nicht zu beherrschen. [...] Aus Untersuchungen zu Einstellungen und Wünschen von Lehrkräften, die in mehrsprachigen Lerngruppen unterrichten, geht jedoch auch hervor, dass sie diese Mehrsprachigkeit nicht grundsätzlich ablehnen, sondern dass es ihnen vielmehr an Wissen, Können, Materialien und Zeit fehlt, um ihren Unterricht mehrsprachigkeitsbezogen zu gestalten“ (Wildemann & Vach 2015, S. 208f).

Der in der Schulpraxis offenbar empfundenen Lücke steht eine stattliche Anzahl an didaktischen Modellen und Anregungen für den Unterricht gegenüber, die jeweils eigene sprach- und/oder literaturdidaktische Schwerpunkte setzen. Deren Bandbreite reicht von einfach zu realisierenden Ansätzen des sprachenbiografischen Arbeitens (zuletzt z.B. Fürstenau 2016) über Ansätze des sprachenvergleichenden Arbeitens (z.B. Rösch 2013; Oomen-Welke 2015; Huxel 2016) bis hin zu Ansätzen des sprachpolitischen Arbeitens (z.B. Eder 2015).⁷

Das Arbeiten mit mehrsprachigen Bilderbüchern verdient besondere Erwähnung und Aufmerksamkeit, da in den letzten Jahren im Zuge des Aufschwungs der Bilderbuch(didaktik-)forschung sehr vielversprechende Modellierungen entstanden sind (z.B. Vach 2015; Eder 2015; Kieninger 2015).

4. Mehrsprachige Literatur: Typologie, Empfehlungen, Unterrichts Anregungen

Mehrsprachige Literatur wird hier, der obigen Definition von Mehrsprachigkeit (eines Individuums) folgend, als Literatur verstanden, bei der mehr als eine Sprache involviert ist.

Typologie

Ulrike Eder unterscheidet *implizit mehrsprachige* und *explizit mehrsprachige* Literatur (vgl. Eder 2009). Damit ist gemeint, dass Literatur sowohl die mehrsprachige (gesellschaftliche oder individuell gelebte) Realität thematisieren als auch im Text selbst mehrsprachig, d.h. in mindestens zwei Sprachen verfasst sein kann. Bei der *explizit mehrsprachigen*, d.h. mehrsprachig konzipierten Literatur, die – im Gegensatz zu einer tatsächlich gelebten Mehrsprachigkeit – eine sogenannte literarische Mehrsprachigkeit aufweist, gibt es verschiedene Varianten: *mischsprachige Literatur* und *parallel mehrsprachige Literatur*.⁸

Mischsprachigkeit liegt vor, wenn einzelne Textelemente einer anderen Sprache angehören als der (sprachlich dominierende) Haupttext, d.h. wenn die Mehrsprachigkeit innertextlich auftritt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn im

⁷ Weitere Ansätze im Überblick (Sprachaufmerksamkeit, Language Awareness u.a.) bei Wildemann 2011, S. 273.

⁸ Zu weiteren Varianten paralleler Mehrsprachigkeit (Eigenübersetzung, Parallelschöpfung) und der nicht ganz eindeutigen Verwendung der Begriffe siehe Eder 2009, S. 16 und Rösch 2013, S. 151.

Rahmen mittelalterlicher Dichtung griechische Elemente in einen lateinischen Text eingeflochten werden (vgl. Ernst 2004 zitiert nach Eder 2009, S. 14) oder wenn José F.A. Oliver verschiedene Herkunftssprachen durch integrativ mehrsprachiges Schreiben von Gedichten sichtbar macht (vgl. Rösch 2013, S. 150). Eine besondere Form der mischsprachigen Literatur ist die Glossarliteratur (vgl. Grimm 2011). Hier werden die in den Text eingestreuten anderssprachigen Ausdrücke in einem angehängten Glossar erläutert. Eine weitere Sonderform der Sprachmischung liefern die Autor/-innen und Professor/-innen Emer O'Sullivan und Dietmar Rösler. Sie haben in den 1980er Jahren erstmals genuin zweisprachige, d.h. von vornherein in muttersprachlicher Qualität zweisprachig produzierte Jugendliteratur veröffentlicht; überwiegend handelt es sich um deutsch-englische Freundschaftsgeschichten. Das Prinzip wird bis heute von anderen Schriftsteller/-innen (auch Nicht-Muttersprachlern) fortgeführt.⁹ Bei genuin zweisprachigen Büchern findet innerhalb des Textes laufend ein Sprachwechsel statt, wobei jede Sprache einen eigenständigen und gleichberechtigten Beitrag liefert (vgl. O'Sullivan & Rösler 2013, S. 116). Bereits durch den Titel wird die Zweisprachigkeit markiert: *I like you – und du?* und *It could be worse – oder?* Reizvoll im Hinblick auf das multilinguale und multiliterale Lernen ist das Code-Switching¹⁰, weil es literarisch abgebildet wird: Die Handlung wird abwechselnd mal in der einen, mal in der anderen Sprache erzählt; die jeweilige Sprachwahl gibt die Perspektive der betroffenen Figur wieder. So entsteht ein zweisprachiger Text, der ohne Übersetzung und ohne Paraphrasierung auskommt.

Parallele Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn nicht nur einzelne Bestandteile variieren, sondern der Text als Ganzes in verschiedenen Sprachen auftritt – wobei jeder Part für sich einsprachig ist (vgl. Knauth 2004 zitiert nach Eder 2009, S. 15). Der häufigste Fall paralleler Mehrsprachigkeit ist die nachträgliche Übersetzung. Originär einsprachige Texte werden im Nachhinein (und damit additiv, nicht integrativ) von einem professionellen Übersetzer/einer professionellen Übersetzerin in eine andere Sprache übertragen. Werden Ursprungstext und Übersetzung parallel abgedruckt, liegt „echte“ Parallelität vor. Bekannte Prototypen aus der Kinder- und Jugendliteratur sind zweisprachige Ausgaben. Besonders der Bilderbuchsektor ist hier seit Ende der 1980er Jahre auf Wachstumskurs (vgl. Vach 2015, S. 146). So gibt es den Bilderbuchklassiker *Elmar* von David Mc Kee z.B. in deutsch-türkischer, deutsch-arabischer, deutsch-polnischer Fassung. Üblich ist eine Übersetzung in alle in Deutschland relevant vertretenen Herkunftssprachen (vgl. Rösch 2013, die darauf hinweist, dass bedauerlicherweise nicht immer das Original, sondern vielmehr die deutsche Übersetzung Ausgangspunkt für alle weiteren Übersetzungen ist).

⁹ Zum Beispiel von Renate Ahrens (2005): *Hallo Claire – I miss you*. Eine deutsch-englische Freundschaftsgeschichte. Erschienen bei Rowohlt.

¹⁰ Gemeint ist hier der Wechsel zwischen zwei Sprachen und damit zwischen zwei sprachlichen Codes. Ein ‚Switch‘ kann auch zwischen anderen Codes stattfinden (z.B. visuellen Codes).

Multiliterales Lernen zielt auf vernetztes Lernen (Vernetzung von Sprachen und Zeichensystemen, Vernetzung von sprachlernbezogenen und nicht sprachlernbezogenen Kompetenzen). Mehrsprachige literarische Werke stellen aufgrund ihrer besonderen Eigenschaften (siehe oben) hierfür besonders geeignete Gegenstände dar.

Zwei Empfehlungen¹¹

Das parallel zweisprachige und laut Jana Mikota (2016, S. 14) aufgrund der anspruchsvollen visuellen und kulturellen Codierung zudem „doppelt mehrsprachige“ deutsch-koreanische Bilderbuch *Wann kommt Mama?*¹² bietet Ansatzpunkte für multilinguales und multiliterales Lernen in der Primarstufe bereits aufgrund der Möglichkeit, zwei Sprachen *und* zwei Schriftsysteme *und* zwei mediale Codierungen *und* zwei kulturelle Codierungen miteinander zu vergleichen.

Mit diesem Bilderbuch liegt ein Kunstwerk vor, das bei der ersten Begegnung vor allem durch die asiatischen Schriftzeichen auffällt. Es handelt von einem kleinen Kind, das in der Kälte des Winters an einer Straßenbahnhaltestelle auf seine Mutter wartet. Die sich bei jeder neuen Ankunft eines Straßenbahnwagens wiederholende Frage des Kindes lautet: „Wann kommt Mama?“. Das Buch schließt im textlichen Teil, auf den noch drei textfreie Bildseiten folgen, mit der Feststellung, dass das Kind aufhört zu fragen und weiterhin wartet – d.h. mit einem scheinbar offenen Ende. Im allerletzten Bild jedoch sieht der aufmerksame Betrachter (kaum erkennbar) Mutter und Kind gemeinsam fortgehen (alternativ Kümmerling-Meibauer 2013, S. 57, die auch im bildlichen Teil von einem ambivalenten Ausgang der Geschichte spricht, da nicht geklärt ist, ob es sich möglicherweise nur um ein Traumbild des Kindes handelt).¹³

Der in deutscher Sprache verfasste, aber mit türkischen u.a. Elementen angereicherte Roman *Das Leben ist eine Karawanserei*¹⁴ von Emine Sevgi Özdamar

¹¹ Die Darstellung im vorliegenden Beitrag konzentriert sich auf einige wenige Aspekte. Eine ausführliche fachwissenschaftliche Analyse des Bilderbuchs *Wann kommt Mama?* findet sich bei Kümmerling-Meibauer 2013, S. 54ff, und das literarische Werk Emine Sevgi Özdamars ist durch Forschungs- und Publikationstätigkeiten von Michael Hofmann, Cornelia Zierau und Angela Weber gut erschlossen.

¹² Geschrieben 1938 (von Lee Tae-Jun), historisch illustriert 2004 (von Kim Dong-Seong), übersetzt (von Andreas Schirmer) und in Deutschland erschienen 2007.

¹³ Eine mögliche Interpretation der Geschichte wird durch das Hinzuziehen des historischen Hintergrunds unterstützt. Das Jahr 1938 fällt in die Zeit der japanischen Besatzung. In dieser Zeit kam es häufig vor, dass Erwachsene verschleppt wurden und spurlos verschwanden. Der kindliche Rezipient weiß zeitgeschichtliche und politische Implikationen nicht zu deuten, der erwachsene Rezipient hingegen kann zwischen den Zeilen des mehrfach adressierten Werkes lesen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2013, S. 56).

¹⁴ Vollständiger Titel: *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* (erschienen 1992 als Einzelausgabe und

hält reichhaltiges Textmaterial für multilinguales und multiliterales Lernen in der Sekundarstufe bereit. Der Roman macht nicht nur das Leben in mehreren Sprachen zum Thema, sondern setzt dies gleichzeitig innertextlich um. Damit avanciert er zum Musterbeispiel für literarische Mehrsprachigkeit in Gestalt von künstlerisch-ästhetisch gesetzten Sprachmischungen bzw. für die Anwendung interkultureller Erzählverfahren (Cushioning, Contextualization, Relexification¹⁵) im Kontext sprachlicher Hybridität, die von Höfer als symbiotisch charakterisiert wird:

„Der Text besteht aus einem deutsch-türkischen Sprachengemisch, in das sich gelegentlich auch arabische und englische Sprachfetzen einschleichen. In die deutsche Satzstruktur mischen sich türkische Wörter, Redewendungen und Volksweisheiten, meist wörtlich ins Deutsche übersetzt, so dass man von einem getürkten Text oder einer deutsch-türkischen Sprachsymbiose spricht“ (Höfer 2007, S. 75).

Das Leben ist eine Karawanserei ist Familien- und Aufbruchsgeschichte zugleich. In dem in Ich-Perspektive verfassten Roman wird die Kindheit und Jugend eines türkischen Mädchens in der Türkei der 1950er und 1960er Jahre erzählt, wobei der durch Umzüge mit der Familie ausgelöste häufige Schauplatzwechsel für ein Changieren der Protagonistin zwischen archaisch-dörflichen Strukturen (Anatolien) und modernisierter städtischer Kultur und Lebensart (Istanbul, Ankara) sorgt. Der Roman endet mit dem Aufbruch nach Deutschland.

Über den bisher geäußerten zentralen Gedanken der Vernetzung hinaus spielen weitere Aspekte multiliteralen Lernens für den Einsatz mehrsprachiger Literatur eine Rolle. Folgende **Ideen**, im **Unterricht** mit den skizzierten literarischen Gegenständen zu **arbeiten**, ergeben sich vor dem Hintergrund multiliteraltätsdidaktischer Ansprüche:

Dimensionen der Multiliteraltätsdidaktik (nach Wildemann 2011)	Ideen für den Unterricht
„Multilingualität als Erfahrungs- und Lernraum“ <i>Weltweit und in der Gesellschaft vorhandene Mehrsprachigkeit als Phänomen erfassen</i>	Arbeit mit dem Bilderbuch: Sich Sprachenvielfalt vergegenwärtigen, indem zwei (oder mehr) Schriftsysteme miteinander verglichen werden Buchstabenschrift (Korea); Logographische Schrift (China); Silbenschrift

2006 als Teil einer autobiografisch inspirierten Romantrilogie über das Leben in mehreren Kulturen).

¹⁵ Detaillierte Belege für diese Verfahren unter Angabe der Textstellen liefert Höfer 2007, S. 82.

Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur

177

	(Japan)
<p>„Unterstützung individueller Mehrsprachigkeit“ <i>Individuell gelebte Mehrsprachigkeit einer einzelnen Person nachempfinden</i></p>	<p>Arbeit mit dem Roman: Die Sprachbiografie der Autorin Emine Sevgi Özdamar nachvollziehen und eine eigene Sprachbiografie erstellen (oder ein Sprachenportfolio der Klasse anfertigen)</p>
<p>„Literacy-Erfahrungen“ <i>Literacy zu einer mehrsprachigen interkulturellen Lernerfahrung ausbauen</i></p>	<p>Arbeit mit dem Bilderbuch: Lesen und Schreiben in einer anderen Sprache ausprobieren, indem der eigene Name unter Anleitung mit Hilfe koreanischer Schriftzeichen kalligrafisch ausgestaltet wird</p>
<p>„Language Awareness“ <i>Mehrsprachigkeit auch auf literarischer Ebene verstehen</i></p>	<p>Arbeit mit dem Roman: Klären, wie sich literarische Mehrsprachigkeit im Werk Emine Sevgi Özdamars dokumentiert und wie sich diese von anderen Sprachmischungen abgrenzt (z. B. genuin zweisprachig produzierte Literatur)</p>
<p>„Intercultural Awareness“ <i>Alterität erkennen Alteritätseffekte aushalten</i></p>	<p>Arbeit mit dem Bilderbuch: Auseinandersetzung mit dem kulturell codierten Arbeitsmaterial des Künstlers (Hanji-Papier) Erkennen, dass Vertrautheit auf der Textebene und Fremdheit auf der Bildebene inszeniert wird (Auseinanderklaffen)</p>
<p>„Identitätsentwicklung“ <i>Den Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Identität herstellen</i></p>	<p>Arbeit mit dem Roman: Ausgehend von der inneren Zerrissenheit der Romanfigur (u.a. zwischen Tradition und Moderne) über lokale, regionale, nationale und globale Identitäten ins Gespräch kommen</p>

5. Ausblick – was noch zu klären wäre...

Mehrsprachige Literatur umfasst nicht nur die bisher dargestellten Varianten, sondern z.B. auch mehrsprachige Erstlesebücher oder mehrsprachige Dramen. Forschungen sollten sich zukünftig folglich (auch) auf bestimmte *Gattungen und Genres* fokussieren, um herauszufinden, inwiefern sich das Merkmal Mehrsprachigkeit gattungs- und genrebedingt darstellt.

In diesem Beitrag wurde auf der Ebene des Gegenstands, also *textseitig*, gezeigt, dass mehrsprachige Literatur in einem auf den Erwerb multiliteraler Kompetenzen ausgelegten Unterricht eine tragende Rolle spielen kann. Als Desiderat ist allerdings die empirische Erforschung der *Rezipient/-innenseite* zu benennen. Hierfür böten sich leserorientierte Projekte der Unterrichtsforschung an, die z.B. literarische Gespräche mehrsprachiger Schüler/-innen und weitere Umgangsweisen im Unterricht mit mehrsprachiger Literatur aufzeichnen und auswerten.

Literatur

- Alvermann, Donna (2009): New Literacies. Schnittmengen der Interessen von Heranwachsenden und der Wahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Hrsg. von Andrea Bertschi-Kaufmann & Cornelia Rosebrock. Weinheim und München: Beltz. S. 91-103.
- Bach, Gerhard (2007): Multiliteralität und der europäische Bildungsauftrag. In: Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. Hrsg. von Daniela Elsner, Lutz Küster & Britta Viebrock. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 23-34.
- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike (2015): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Hrsg. von derselben. Wien: Praesens. S. 143-174.
- Fürstenau, Sara (2016): Da kann ein Kind so viele Sprachen (...). In: Die Grundschulzeitschrift. Jg. 30, H. 294, S. 39-41.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster und New York: Waxmann. (Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift).
- Grimm, Lea (2011): Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur. Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar. In: interjuli (Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung). Jg. 4, H. 1/2011, S. 61-73.
- Hallet, Wolfgang (2. Auflage 2013): Fremdsprachliche *literacies*. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Hrsg. von Wolfgang Hallet & Frank G. Königs. Seelze: Friedrich Verlag/Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S. 66-69.
- Höfer, Simone (2007): Interkulturelle Erzählverfahren. Ein Vergleich zwischen der deutschsprachigen Migrantenliteratur und der englischsprachigen postkolonialen Literatur. Saarbrücken: VDM.

Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur 179

- Huxel, Katrin (2016): Mit Kindern Sprache(n) reflektieren. In: Die Grundschulzeitschrift. Jg. 30, H. 294, S. 48-50.
- Kalkavan-Aydn, Zeynep (2015): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule. Hrsg. von derselben. Berlin: Cornelsen. S. 53-66.
- Kieninger, Frida (2015): Verwendung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht anhand einer Didaktisierung des Bilderbuches „Das kleine ICH BIN ICH – viersprachig“. In: Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Hrsg. von Ulrike Eder. Wien: Praesens. S. 221-232.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In: Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Hrsg. von Ira Gawlitzeck & Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 47-72.
- Küster, Lutz (2014): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Jg. 43, H. 2/2014, S. 3-11.
- Mikota, Jana (2016): Mehrsprachige Kinderliteratur: Eine Bestandsaufnahme. In: interjuli (Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung). Jg. 10, H. 1/2016, S. 6-28.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: ide (Informationen zur Deutschdidaktik). Jg. 21, H. 1/1997, S. 33-47.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015): Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In: Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule. Hrsg. von Zeynep Kalkavan-Aydn. Berlin: Cornelsen. S. 79-113.
- O’Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösch, Heidi (2013): Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Hrsg. von Ira Gawlitzeck & Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 143-168.
- Vach, Karin (2015): Mehrsprachige Bilderbücher. In: Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Hrsg. von Mechthild Dehn & Daniela Merklinger. Frankfurt am Main: Grundschulverband. S. 146-155.
- Wildemann, Anja (2011): Multiliteralität als Ausgangspunkt und Zielperspektive auf dem Weg in die Schrift. In: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Hrsg. von Petra Hüttis-Graf & Petra Wieler. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 273-290.
- Wildemann, Anja (2013): Multiliterale Kompetenzen fördern. In: Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Hrsg. von Inci Dirim & Ingelore Oomen-Welke. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 97-108.
- Wildemann, Anja & Vach, Karin (2. Auflage 2015): Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Friedrich Verlag/Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Grimm, Lea (2017b): Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur. In: *JULIT* Ausgabe 2/2017. S. 35–41.

FOKUS

Lea Grimm

Das Vertraute im Fremden entdecken

In Bilderbüchern aus Asien werden menschliche Grunderfahrungen thematisiert. Als horizontweiternd erweist sich die Betrachtung kulturspezifischer wie auch kulturübergreifender Elemente

Setzt man stark vereinfachend¹ „fremd“² mit „unbekannt“ und „vertraut“ mit „bekannt“ gleich und sucht nach Beispielen, in denen das Vertraute eine positiv-verstärkende Rolle spielt, so wird man in der Regel fündig.

Bereits das Sprichwort „Was der Bauer nicht kennt, das frisst er nicht“ gibt erste Hinweise auf die zentrale Bedeutung des Vertrauten. Ferner ist die Bindung an das, was man kennt, in der Entwicklungspsychologie eingehend untersucht worden. Experimente aus verschiedenen Fachdisziplinen bestätigen die Vermutung einer positiven Verstärkung durch „Wiedererkennungsfreude“. So hörten Probanden einer Harvard-Studie einem Vortrag gern zu, wenn sie den Film kannten, zu dem referiert wurde. Weniger interessiert waren Probanden, die den Film noch nicht gesehen hatten.³ Und worauf beruht letztlich der Erfolg von TV-Serien? Ein bedeutender Erfolgsfaktor dürfte zweifellos die Vertrautheit des Zuschauers mit ihm bereits bekannten Figuren, Orten oder Handlungsmustern sein, die regelmäßig zu hohen Einschaltquoten führt.⁴

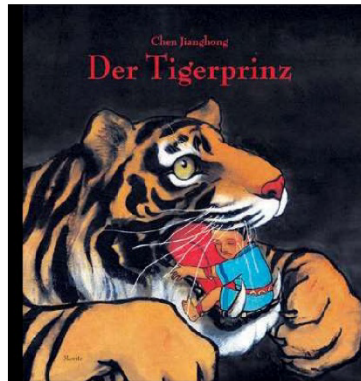
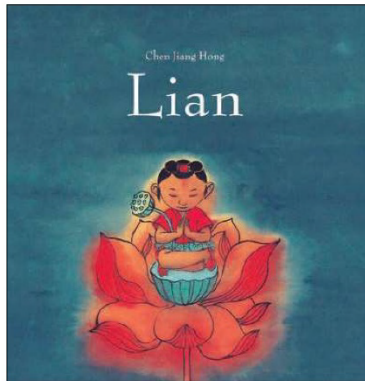
Halten wir also fest: Der Reiz des Vertrauten ist eine ebenso ernst zu nehmende Erscheinung wie die Faszination, die vom Unbekannten und Exotischen ausgeht.

Ein Blick in die Märchenforschung

Derjenige Forschungszeitweig, der sich dies schon lange zunutze gemacht hat, ist die (vergleichende) Märchenforschung.⁵ Durch sie wurde und wird die völkerverbindende Funktion des Märchens bzw. die Frage „Warum ähneln sich Märchen verschiedener Kulturen?“ immer wieder betont und weiterbearbeitet.⁶

Der Reiz des Vertrauten ist eine ebenso ernst zu nehmende Erscheinung wie die Faszination, die vom Unbekannten und Exotischen ausgeht.

FOKUS



In diesen alten chinesischen Legenden finden sich bekannte Motive wieder

Wandertheorien postulieren, dass sich ein Ursprungsmärchen beispielsweise von Indien⁷ über die ganze Erde verbreitet hat. Es gilt also das Prinzip der Verbreitung⁸ (Diffusion). Diese Theorien folgen dem Grundsatz der Monogenese, die besagt, dass es nur einen Ursprung gibt. Anthropologische Theorien hingegen postulieren, dass sich gleichartige Märchen mit ähnlichen Inhalten unabhängig voneinander in verschiedenen Erdteilen entwickelt haben. Es gilt also das Prinzip der Entwicklung (Evolution). Diese Theorien folgen dem Grundsatz der Polygenese, die besagt, dass viele Ursprungsquellen in Frage kommen. „Anthropologisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die zahlreichen (scheinbar zufälligen) Übereinstimmungen in den Kulturen auf allgemein menschliche Probleme zurückführen lassen.

Denkbild oder Grundmotiv

Der Mediziner sagt: „Schmerz ist eine menschliche Grunderfahrung.“ – Karl Marx sagt: „Arbeit ist eine anthropologische Konstante.“

Ob menschliche Grunderfahrung oder anthropologische Konstante – diese Begriffe zielen auf einen kulturübergreifenden menschlichen Kern. Ob es ihn überhaupt gibt und

worin dieser besteht, ist allerdings strittig. Viele behaupten, die menschliche Grunderfahrung sei eine Zuschreibung und die anthropologische Konstante eine Konstruktion. Andere wiederum bestreiten zwar nicht die Existenz dieser Kategorien, sind sich aber uneins über die Methoden, mit denen festgestellt werden kann, ob es sich um etwas typisch Menschliches handelt. Vorgeschlagen werden Genderproben oder sozio-historische Proben mit teilweise sehr weit gefassten Fragen wie: „Betrifft es Männer und Frauen gleichermaßen?“ oder „Gab es dies auch schon zu anderen Zeiten und in anderen Gesellschaften?“.

In der Deutschdidaktik wird an dieser Stelle präzise gearbeitet. Zwei Stimmen sollen stellvertretend herausgegriffen werden:

Harro Müller-Michaels bezeichnet die menschliche Grunderfahrung, sobald sie künstlerisch verarbeitet wurde, als „Denkbild“⁹ und sagt sinngemäß: Ein Denkbild ist ein Sinnbild (unter Rückgriff auf Herder) bzw. ein Konzentrat menschlicher Erfahrungen (unter Rückgriff auf Benjamin). Auf die Literatur bezogen ist ein Denkbild die Bündelung eines wirkungsmächtigen Stoffs oder Motivs in einem anschaulichen Bild.¹⁰

Abbildungen © Moritz 2012 / 2011

FOKUS

Denkbilder sind für ihn außerdem ein Merkmal anspruchsvoller Literatur (für Kinder): „Die künstlerisch anspruchsvolle Literatur für Kinder stellt archetypische Situationen des Leids, der Freude (...) der Einsamkeit (...) und des Glücks dar, die Lebenserfahrung vorwegnehmen.“¹¹

Kaspar H. Spinner weist auf ein Problem der Abgrenzung hin: „Die Frage ist also nicht einfach, ob ein Text ein wichtiges Thema behandelt, sondern ob er durch seine literarische Gestaltung menschliche Grunderfahrungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben anspricht.“¹² Für ihn ist ebenfalls die Frage der literarischen Qualität entscheidend, denn er sagt sinngemäß: Die Frage der literarischen Qualität ist bei der Orientierung an Grundmotiven (stets) mitzudenken. Die literarische Gestaltung der Grundmotive trägt dazu bei, dass Texte zeitüberdauernd auch in veränderter gesellschaftlicher Wirklichkeit relevant bleiben.¹³

Unabhängig von der konkreten Bezeichnung wird die menschliche Grunderfahrung durch literarisch-ästhetische Gestaltung (als Denkbild, archetypische Situation, allgemeine Entwicklungsaufgabe oder Grundmotiv) zu einer ernst zu nehmenden Kategorie und damit zu einer anthropologischen Konstante.

Aus der Märchenforschung wird der Gedanke an das allgemein Menschliche, aus der Deutschdidaktik das für die Buchauswahl relevante Kriterium der literarisch-ästhetischen Gestaltung übernommen.

Bilderbücher aus Asien

Überträgt man die von der Märchenforschung angestoßene und von der Deutschdidaktik mit weiteren Merkmalen versehene Suche nach vertrauten (bekannten) Elementen auf Bilderbücher, so kommen

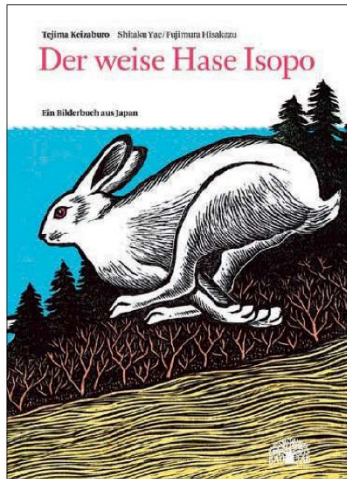
grundsätzlich viele Bilderbücher aus vielen Ländern in Frage. Hier wurden einige wenige ausgewählt, um exemplarisch zu zeigen, in welchen Konstellationen bzw. in welcher Verteilung das Vertraute und das Fremde im Bilderbuch auftreten können. Dabei handelt es sich (bis auf die „textfreien“ Ausnahmen) um übersetzte Bilderbücher aus Asien. Die äußerst komplexe Problematik von Übersetzungen im kinderliterarischen Bereich wird bei Emer O’Sullivan überzeugend behandelt. Warum es gerade Bücher aus Asien sein müssen, lässt sich bei Eva Massingue nachlesen.¹⁴ Für alle ausgewählten Bilderbücher trifft zu, dass sich kulturübergreifende Elemente in Form bekannter Grundmotive ausmachen lassen. Systematisch betrachtet gibt es (mindestens) vier Konstellationen:

- Der Anteil an Fremdheit ist im Gesamttext deutlich höher als der Anteil an Vertrautheit: Dies kann beispielsweise in volkliterarisch geprägten bzw. auf (chinesischen) Legenden basierenden Bilderbüchern der Fall sein, die allgemein menschliche Themen kulturspezifisch behandeln, z.B. durch die Verwendung von Tusche auf Reispapier und traditionelle Landschaftsmalereien (*Lian, Der Tigerprinz*).

- Der Anteil an Vertrautheit ist im Gesamttext deutlich höher als der Anteil an Fremdheit: Dies kann beispielsweise in Bilderbüchern auftreten, die das kindliche Spiel oder die kindliche Vorstellungswelt kulturlos gelöst thematisieren und auch auf der Bildebene weitgehend auf markante kulturspezifische Signale verzichten (*Welle, Wolkenbrot*).

- Vertrautheit und Fremdheit verteilen sich ungefähr gleichgewichtig auf beide Ebenen des semiotischen Gesamttexts, also auf der Bild- und Schrifttextebene, oder klaffen in einem anderen als einem paritätischen Verhältnis auseinander: Dies kann sich beispiels-

FOKUS



Das Fremde zeigt sich hier in der Art der Illustration und Buchherstellung

weise ergeben, wenn kulturübergreifend bekannte Themen über verbale Codes und fremdkulturelle Elemente über bildliche Codes transportiert werden und/oder wenn es sich um parallel mehrsprachige Bilderbücher mit fremden Schriftzeichen handelt (*Kleiner Spaziergang, Wann kommt Mama?*).

■ Ein absoluter Sonderfall liegt vor, wenn ein besonders kulturspezifisches Buchherstellungsverfahren angewandt wurde. Dies ist beispielsweise offenkundig, wenn künstlerisch verstärkte Holzschnittverfahren oder Siebdruckverfahren zum Tragen kommen, die bestimmte Traditionen einer indigenen Volksgruppe repräsentieren (*Der weise Hase Isopo, Das machen wir*).

Welche vertrauten Elemente lassen sich in den ausgewählten Bilderbüchern finden? In dem Buch *Lian* begegnen wir dem Grundmotiv der Habgier in Gestalt einer Frau, die zur Goldstatue wird, als sie unrechtmäßig nach der reich machenden Zauberlotusblume greifen will. Dies erinnert zudem an die biblische Figur der Frau von Lot, die zur Salzsäure erstarrt, als sie sich nach verlore-

nem Wohlstand umdreht. In dem Buch *Der Tigerprinz* ist es die unerschütterliche Mutterliebe, die wohlbekannt erscheint. Auch erinnert das Aufwachsen eines Menschenkinds bei Tieren an Romulus und Remus sowie an Mowgli aus dem *Dschungelbuch*.

Im wortlosen Bilderbuch *Welle* ist es das kindliche Spiel mit dem Wasser, die Reaktion auf herannahende Wellen, die Erfahrung mit dem Nasswerden, was allgemein menschlich wirkt. Tatsächlich vergisst man alle kulturellen Grenzen bis zu dem Moment, in dem der Sonnenschirm auftaucht. Im nach einer speziellen Fotografie-Papierfiguren-Technik hergestellten Buch *Wolkenbrot* wird der uralte Menschheits Traum vom Fliegen wachgerufen. An einem Regentag backt die Mutter aus Wolken und anderen Zutaten luftig-leichte Brötchen, nach deren Verzehr die Kinder sich in die Lüfte erheben. Das Buch scheint nichts mit Asien zu tun zu haben bis zu dem Augenblick, in dem der überfüllte Rush-Hour-Bus auf der Bildfläche erscheint.

Im Buch *Kleiner Spaziergang* macht das Kind, das zum Einkaufen geschickt wird,

Abbildungen © Baobab Books 2011

FOKUS

genau das, was ein Kind aufgrund seiner Phantasie unterwegs gerne macht. Es spielt mit dem Schatten einer Katze, lässt Blätter rascheln, hebt eine Murmel auf, identifiziert die Farbe Blau als Farbe des Ozeans und sieht die Welt verschwommen durch eine

Das Fremde schiebt sich mal mehr,
mal weniger wie eine interkulturelle
Folie vor das Vertraute – das Kultur-
spezifische damit vor das
Kulturübergreifende.

am Boden gefundene Brille. Im Buch *Wann kommt Mama?* wird das Motiv des Wartens als existenzielle Erfahrung hochliterarisch umgesetzt. Ein Kind steht in der kalten Jahreszeit an einer Straßenbahnhaltestelle und wartet auf seine Mutter. Was es erlebt, ist nicht ungewöhnlich, doch da der Text aus dem Jahr 1938 stammt und die Illustration sich an diesen Umstand angepasst hat, entsteht durch die sowohl kulturelle als auch historische Distanz ein doppelter Fremdheitseffekt.

Der weise Hase Isopo, in jungen Jahren munter unterwegs, erlebt in dem gleichnamigen Bilderbuch mit dem Älterwerden, wie die Sprünge nicht mehr gelingen und wie das Augenlicht nachlässt. Auch hier haben wir es wieder mit einer existenziellen menschlichen Grunderfahrung zu tun. Im Buch *Das machen wir* geht es um elementare Tätigkeiten wie säen und ernten, tragen und ziehen, arbeiten und ruhen, essen und trinken, die in allen Kulturen bekannt sind.

Das Fremde schiebt sich letztlich mal mehr, mal weniger wie eine interkulturelle Folie vor das Vertraute – das Kulturspezifische damit vor das Kulturübergreifende. Damit eröffnet sich die Möglichkeit und zugleich der Auftrag, in schulischen Anwendungskon-

texten gezielt für kulturelle Gemeinsamkeiten zu sensibilisieren und die Aufmerksamkeit durch entsprechende Bilderbuchgesprächsimpulse auf das Kulturübergreifende, allgemein Menschliche, allen Gemeinsame zu lenken. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass kulturelle Unterschiede ebenfalls im Gespräch thematisiert und in gestalterischen Anschlusshandlungen aufgegriffen werden. Man beginnt nur einfach mit dem, was man kennt – eine Herangehensweise, die dazu beitragen kann, den Zugang zu anderen Kulturen zu erleichtern. Erfolgsfaktor Vertrautheit.

Lea Grimm arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und forscht zur inter- und transkulturellen Kinder- und Jugendliteratur an der Technischen Universität Dortmund. Dieser Beitrag ist die gekürzte Fassung eines Vortrags im Rahmen des Symposiums *Hinterm Horizont geht's weiter*, veranstaltet vom Arbeitskreis für Jugendliteratur auf der Leipziger Buchmesse im März 2017.

Primärliteratur

- Baek, Hee-Na / Kim, Hyang-Soo: *Wolkenbrot*. Aus dem Koreanischen von Christina Youn-Arnoldi. München: mixtvision 2010.
- Chen, Chih-Yuan: *Kleiner Spaziergang. Ein Bilderbuch aus Taiwan*. Aus dem Chinesischen von Johannes Fiedering. Basel: Baobab Books 2011.
- Chen, Jianghong: *Der Tigerprinz*. Aus dem Französischen von Erika und Karl A. Klewer. Frankfurt / Main: Moritz 2011.
- Chen, Jianghong: *Lian*. Aus dem Französischen von Erika und Karl A. Klewer. Frankfurt / Main: Moritz 2012.
- Lee, Suzy: *Welle*. Köln: Baumhaus 2008.
- Lee, Tae-Jun / Kim, Dong-Seong: *Wann kommt Mama? Ein Bilderbuch aus Korea*. Aus dem Koreanischen von Andreas Schirmer. Basel: Baobab Books 2007.
- Hengadi, Ramesh / Dhadpe, Shantaram: *Das machen wir. Ein Bilderbuch aus Indien*. Konzept und Text von Gita Wolf. Basel: Baobab Books 2011.
- Shitaku, Yae / Fujimura, Hisakazu / Tejima, Keizaburo: *Der weise Hase Isopo. Ein Bilderbuch aus Japan*. Aus dem Japanischen von Yoko Izukawa. Basel: Baobab Books 2011.

FOKUS

Sekundärliteratur

- Arne, Antti: *Vergleichende Märchenforschungen* (Classic Reprint). Dresden: Saxoniabuch 2016.
- Bluhm, Lothar: „Die Kinder- und Hausmärchen' der Brüder Grimm. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Einordnung eines ‚Bestsellers‘“. In: *literaturkritik.de* 12/2012. Online auf http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=17417 (letzter Zugriff 30. April 2017).
- Bredella, Lothar: *Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2012.
- Dawidowski, Christian: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB 2015.
- Dos Santos, Isabel: „Aschenputtel in Afrika. Exotismus, Klischee und das (inter-)kulturelle Potenzial von Märchen im Märchenseminar“. In: Brinker-von der Heyde, Claudia / Ehrhardt, Holger / Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Märchen, Mythen und Moderne. 200 Jahre „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm*. Frankfurt / Main: Peter Lang 2015.
- Hodaie, Nazli: „Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern“. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 141-147.
- Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin: *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt: WBG 2015.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: „Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch“. In: Gawlitzek, Ira / Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013.
- Laudenberg, Beate: *Inter-, Trans- und Synkulturalität deutschsprachiger Migrationsliteratur und ihre Didaktik*. München: Iudicium 2016.
- Lötscher, Christine: „Vom Genuss des Eintauchens. Was Buchserien so attraktiv macht“. In: *JuLit* 1 / 2017, S. 10-14.
- Lüthi, Max: *Es war einmal ... Vom Wesen des Volksmärchens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008.
- Massingue, Eva: „Anregungen für die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur aus dem Süden im Deutschunterricht“. In: Kliever, Annette / Massingue, Eva (Hrsg.): *Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 98-120.
- Mehner, Maximilian: *Märchenhaftes Indien: Theodor Benfey, die Indische Theorie und ihre Rezeption in der Märchenforschung*. Mainz: Kirchheim 2011.
- Müller-Michaels, Harro: *Grundkurs Lehramt Deutsch*. Stuttgart: Klett 2009.
- Neuhaus, Stefan: *Märchen*. Stuttgart: UTB 2017.
- O'Sullivan, Emer: *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2000.
- Pöge-Alder, Kathrin: *Märchenforschung: Theorien, Methoden, Interpretationen*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2016.
- Röhrich, Lutz: „Und weil sie nicht gestorben sind...“. *Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen*. Köln: Böhlau 2002.
- Rölleke, Heinz: *Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam 2004.
- Rösch, Heidi: „Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität“. In: *kj&m* 13.extra 2013, S. 21-32.
- Spinner, Kaspar H.: „Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur“. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 31-41.
- Staiger, Michael: „Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse“. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 12-23.
- Weinkauff, Gina: „Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur“. In: *kj&m* 13.extra 2013, S. 33-54.

Anmerkungen

1 Bezüglich der gut erschlossenen theoretischen Rahmung zum Begriff „fremd“ wird aus Platzgründen verwiesen auf: Bredella (zum Fremdverstehen), Hofmann / Patrut (zur interkulturellen Literaturwissenschaft und zum Kulturbegriff), Weinkauff (zur kulturell vielfältigen Kinder- und Jugendliteratur), Rösch (zur interkulturellen Literaturdidaktik und zum Kulturbegriff), Dawidowski (zur Positionierung der interkulturellen Literaturdidaktik innerhalb der Deutschdidaktik), Hodaie (zum interkulturellen Lernen mit Bilderbüchern) und Laudenberg (zur Erläuterung der Cultural Turns und ihrer aktuellen Folgen). **2** Zur Fremdheit als relationaler und perspektivischer Größe vgl. Bredella. **3** Online unter www.spektrum.de/magazin/der-reiz-des-vertrauten/1442115 (letzter Zugriff am 30. April 2017). **4** Lötscher schreibt bestätigend zur Buchserie: „Wer die Figuren und ihr Umfeld einmal kennengelernt hat, erlebt den Einstieg in einen neuen Band eher als Wiedersehen mit alten Bekannten, denn als mühsame Orientierungsarbeit.“ (S. 11). **5** Vgl. Neuhaus, Pöge-Alder, Röhrich. **6** Selbstverständlich bleibt unabhängig davon der Stellenwert der Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm als national- und gedächtniskulturelles Dokument sowie die Entmystifizierung des (vermeintlichen) Volkscharakters unangefochten (vgl. Bluhm, Rölleke). **7** Vgl. Mehner zur Indien-Theorie von Theodor Benfey. **8** Das Prinzip der Verbreitung gilt in jede denkbare geografische Richtung und für unterschiedliche Verbreitungsmodi. **9** Denkbilder lassen sich nach Müller-Michaels leicht an prototypische literarische Figuren knüpfen (S. 101). **10** Vgl. ebda., S. 100ff. **11** Ebda., S. 89. **12** Spinner, S. 31. **13** Vgl. ebda., S. 31ff. **14** Massingue weist auf Bücher aus Ostasien hin, die „nicht so dicht an der bundesrepublikanischen Wirklichkeit“ sind (S. 109).

Grimm, Lea (2023): Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. In: Thielking, Sigrid/Hofmann, Michael (Hrsg.): Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. Würzburg: Königshausen & Neumann.

LEA GRIMM

Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik¹

Und wo sich die Völker trennen
Gegenseitig im Verachten
Keins von beiden wird bekennen
Daß sie nach demselben trachten.

(Johann Wolfgang von Goethe, *West-Östlicher Divan*)²

Einführung

Thomas Lehr, der in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung fast pathetisch urteilt, dass Goethes *West-Östlicher Divan* ein „Großwerk der Zusammenführung, des Respekts und des kulturellen Dialogs“³ sei, ferner ein „Weltbuch, ein Glücksfall der literarischen Globalisierung und des wohlwollenden Kulturenvergleichs, der auf der tieferen Einsicht der gemeinsamen universellen menschlichen Wurzeln beruht“⁴, hatte diese Textstelle aus dem *Divan* und dabei vermutlich besonders die letzte Zeile im Blick. Der Zeitungsausschnitt legt zunächst nahe, dass Goethe (ausschließlich) ein für den Gedanken der Völkerverständigung eintretender Kosmopolit und Weltliterat war. Doch die interkulturelle Goethe-Forschung zeigt ein differenzierteres Bild:

*Es ist zu zeigen, dass Goethe als theoretischer Betrachter der orientalischen Texte häufig dogmatisch an einem eurozentrischen Klassizismus festhält, dass sich aber der Künstler Goethe in einer bemerkenswerten Weise gegenüber dem Fremden öffnet.*⁵

Ähnlich ambivalent wie Goethes Auseinandersetzung mit dem Orient ist auch die Beschäftigung mit anthropologischen Konstanten in fremdkultureller Literatur. Einerseits wirkt es so,

¹ Gender-Modus: Im Singular wurde überwiegend die mitmeinende männliche Form, im Plural überwiegend die Asteriskus-Form verwendet.

² Johann Wolfgang von Goethe: Poetische Werke. Berliner Ausgabe, 16 Bde., Berlin 1960ff, hier S. 58.

³ Thomas Lehr: Goethe war Araber. Debatte um den West-Östlichen Divan, in: FAZ vom 18.01.2011, zit. nach URL: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/sarrazin/die-debatte/debatte-um-den-west-oeslichen-divan-goethe-war-araber-1577952.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0.

⁴ Ebd.

⁵ Michael Hofmann: Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung. Paderborn 2006, S. 71.

als ob alle Völker offenbar tatsächlich „nach demselben trachten“, andererseits scheinen Kulturspezifika gegenüber den „gemeinsamen universellen menschlichen Wurzeln“ übermächtig zu sein.

Dass Literatur sich programmatisch wie thematisch, im Allgemeinen wie im Besonderen auf anthropologische Konstanten beziehen kann, ist offenkundig.⁶ Dieser Umstand gibt (nicht erst seit der anthropologischen Wende in der Literaturwissenschaft⁷) immer wieder Anlass zu intensiver Forschung in unterschiedlichen fachlichen Kontexten.⁸ Konsens ist, dass Literatur einen Beitrag zur Wissensproduktion über den Menschen leistet und dass das Dichten eine artspezifische Tätigkeit des Menschen ist.⁹

Auch in literaturdidaktischer Perspektive wurden anthropologische Konstanten untersucht und bearbeitet.¹⁰ Doch ist daraus noch keine didaktische Modellierung explizit für den Deutschunterricht mit fremdkultureller Literatur entstanden.

Der vorliegende Beitrag geht dem nach. Dabei sollen Begriffe, den allgemeinmenschlichen Kern betreffend, theoretisch ausgeleuchtet und neu interpretiert werden. Anhand fremdkultureller Kinder- und Jugendliteratur, deren Auswahl als Untersuchungs- und Unterrichtsgegenstand begründet wird, soll exemplarisch gezeigt werden, in welchen Varianten anthropologische Konstanten in der Literatur auftreten können. Für den Literaturunterricht wird unter Rückgriff auf die vergleichende Märchenforschung und die deutschdidaktischen Arbeiten von Kaspar H. Spinner und Harro Müller-Michaels vorgeschlagen, in Bezug auf fremdkulturelle Literatur eine neue (Meta-)Perspektive einzunehmen, um dem Vertrauten gegenüber dem Fremden, dem Kulturübergreifenden¹¹ gegenüber dem Kulturspezifischen gleichberechtigten Raum zu geben.

⁶ Es existieren mindestens drei Möglichkeiten, das Verhältnis von Literatur und Anthropologie zu bestimmen:

- die Betrachtung des Gegenstands Literatur als Universalie,
- die Betrachtung von Literaturproduktion und Literaturrezeption als artspezifische Tätigkeiten des Menschen,
- die Betrachtung von Literatur in der Funktion als Speichermedium (Archiv) für anthropologisch relevante Daten.

⁷ Hinter dieser Wende verbergen sich ganz unterschiedliche Sachverhalte. Bei Doris Bachmann-Medick beispielsweise steht nicht die Hinwendung zum *Homo sapiens* an sich im Zentrum der Wende, sondern eine ethnologisch und ethnografisch agierende Kulturwissenschaft, die sich zugunsten einer Hybridisierung von Kulturen äußert. Siehe Doris Bachmann-Medick (Hg.): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft, Stuttgart 2004.

⁸ Siehe Alexander Kosenina zu einer Zusammenstellung von bedeutenden theoretischen Grundlagentexten: Literarische Anthropologie: Die Neuentdeckung des Menschen [2008], 2. aktualisierte Aufl. Berlin 2016.

⁹ Weiterführend Wolfgang Iser: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie, Frankfurt am Main 1991.

¹⁰ Siehe die Ausführungen zu Spinner und Müller-Michaels weiter unten.

¹¹ Dieser Begriff wird später noch modifiziert.

Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive der Deutschdidaktik

1 Zum Begriff *metakulturell*: eine Neuinterpretation für den literaturdidaktischen Kontext¹²

Die Herleitung des Begriffs *metakulturell* ist nicht ganz trivial. Die aus dem Griechischen stammende Vorsilbe *meta-* (englisch: *beyond*) bedeutet im Deutschen häufig *übergeordnet* oder *abstrahiert*. In einer ersten Annäherung kann *metakulturell* daher mit der Bedeutung *kulturübergreifend*¹³ oder *von kultureller Vielfalt abstrahiert* versehen werden. Das Gegenteil wäre folgerichtig *kulturspezifisch*.

Doch schon bei der Erschließung weiterer Bedeutungsfelder wird es problematisch. Naheliegender wäre eine Analogie zu den uns geläufigen Wortkombinationen Meta-Kommunikation, Meta-Kognition, Meta-Theorie oder Meta-Fiktion. Doch ist bei diesen Begriffen jeweils Selbstreflexivität impliziert. Selbstreflexivität bedeutet, dass der Gegenstand sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht, sich somit selbst thematisiert (also: über Kommunikation kommunizieren, über das eigene Denken nachdenken, eine Theorie entwickeln, die Theorie(n) zum Gegenstand hat, die Bewusstmachung der Fiktionalität eines fiktionalen Werkes u.a.). Im Rahmen der Neuinterpretation von *metakulturell* soll es aber nicht in Richtung Selbstreflexivität gehen. Vielmehr soll *Metakultur* als eine Art übergeordnete Ur-Kultur interpretiert werden, quasi als eine Essenz aus allen Kulturen, die zum Ursprung zurückführt. Das Gegenteil wäre folgerichtig *Partikularkultur*.

Ein Blick in benachbarte, kulturwissenschaftlich relevante Fächer ist an dieser Stelle hilfreich. Denn *Metakultur* ist als Fachterminus bereits in etlichen Disziplinen beheimatet, auch in der Religionsphilosophie, Kulturanthropologie, Ethnologie, Soziologie und in vielen anderen.¹⁴ Auch wenn der Begriff nie einheitlich gebraucht, sondern stets fachspezifisch ausgedeutet wird, lassen sich dennoch Indizien finden, dass mit *Metakultur* etwas Übergreifendes gemeint sein soll.

¹² Zum Kulturbegriff (*Kultur(en)* als zweite Wortkomponente von *metakulturell*) siehe Michael Hofmann / Iulia-Karin Patrut: Einführung in die interkulturelle Literatur, Darmstadt 2015, S. 7.

Im Beitrag wird von beiden dort genannten Bedeutungsoptionen Gebrauch gemacht: Kultur im Singular (in Abgrenzung zu Natur) und Kulturen im Plural (als Gemeinschaften mit gemeinsamer Sprache und gemeinsamen Traditionen).

¹³ Dieser Begriff wird später noch modifiziert.

¹⁴ Am bekanntesten ist vielleicht die Theorie des Sozialpsychologen Hans Kilian zur neuen Entwicklungsstufe der metakulturellen Humanisation des postmodernen Menschen (<http://www.hans-kilian-preis.de/hans-kilian/grundlagen-scines-denkens>).

Die soziologische Raum- und Stadtforschung zum Beispiel erweist sich in diesem Zusammenhang als anschlussfähig, denn dort heißt es bezüglich des Konzepts einer Offenen Stadt:

Die interkulturelle Kommunikation wird erleichtert, wenn sich die Mitglieder der einzelnen kulturellen Gruppen auf etwas Gemeinsames beziehen können. Dieses Gemeinsame bezeichnen wir als Metakultur. [...] Die Identifikation mit einer Stadt ist ein Ausdruck metakultureller Überzeugung. Es handelt sich dabei nicht um eine Anpassung an eine dominante Mehrheitskultur, sondern um kulturelle Gemeinsamkeiten jenseits der eigenen, partikularen Kultur. Deshalb bezeichnen wir dies als eine städtische Metakultur.¹⁵

Übertragbar wäre hier die Betonung des Gemeinsamen bzw. der Gedanke an kulturelle Gemeinsamkeiten jenseits der eigenen Kultur (das können in einer Stadt beispielsweise gemeinsame kulturelle Lieblingsorte sein). Andere Gesichtspunkte lassen sich hingegen nicht mit der in diesem Beitrag anvisierten Neuinterpretation des Begriffs *Metakultur* in Einklang bringen. Der oben zitierte Raumsoziologe Ipsen schreibt nämlich auch:

Wir formulieren die Hypothese, dass das entscheidende Kriterium für die Offenheit einer Stadt die Entwicklung einer dritten Kultur ist, die alle Partikularkulturen, einschließlich der dominanten, transzendiert. Wir schlagen vor, diese Kultur Metakultur zu nennen. [...] Sie enthält mit anderen Worten Elemente der verschiedenen Partikularkulturen, die sich aus dem Kontext ihrer jeweiligen Herkunft lösen und mit anderen Elementen anderer Kulturen eine neue Konfiguration eingehen.¹⁶

Nicht übertragbar ist hier die Vorstellung, dass sich in einem städtischen Ensemble von mehreren Kulturen eine noch junge dritte Kultur¹⁷ gerade erst dynamisch herausbildet. Denn *Metakultur* soll auf etwas Vertrautes, Archaisches, Ursprüngliches hinweisen. In diesem Punkt unterscheidet sich der hier vertretene metakulturelle Ansatz deutlich von einer bestimmten neueren Variante des transkulturellen Ansatzes, der ebenfalls das Gemeinsame ins Zentrum rückt, aber in einem ganz anderen Sinne. Die transkulturelle Eigenschaft „Wir sind alle Stu-

¹⁵ Detlev Ipsen: Städte: Ressource für Innovationen und Versprechen eines „guten Lebens“, in: Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe, hg. von Detlev Baum, Wiesbaden 2007, S. 80–92, hier S. 90.

¹⁶ Detlev Ipsen: Die sozialräumlichen Bedingungen der Offenen Stadt, online abrufbar unter der URL <http://diglib.bis.uni-oldenburg.de/pub/unireden/2000/tr110/pdf/ipsen.pdf>.

¹⁷ Zu den Konzepten *Third Culture* und *Third Place* und zur kulturellen Dynamik im Klassenraum aus Sicht der Fremdsprachendidaktik siehe Frauke Matz / Michael Rogge / Philipp Siepmann: Einleitung, in: Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis, hg. von dens., Frankfurt am Main [u.a.] 2014, S. 7–18.

es um eine im Wesen des Menschen verankerte Größe, die über alle Epochen und Kulturen hinweg (zeitlich und örtlich invariant) als fest stehende, immer gleich bleibende Größe postuliert wird.

Es wird nun dafür plädiert, die Begriffe nicht wie sonst üblich²⁰ synonym zu verwenden, sondern präziser voneinander abzugrenzen: Mit *Universalie* sollen naturgegebene Phänomene in ihrer ungeschliffenen, noch nicht kultivierten Erscheinungsform bezeichnet werden, also Phänomene, die nicht exklusiv auf den Menschen zutreffen, sondern auch auf Säugetiere²¹ (Geburt, Krankheit und Tod, Atmung, Nahrungsaufnahme, Schlaf u.a.), und mit dem Begriff der *anthropologischen Konstante* soll das ausschließlich dem Menschen Vorbehaltene betitelt werden. Das kann sowohl eine durch den Menschen kultivierte ehemalige Universalie sein (aus Nahrungsaufnahme wird Esskultur) als auch menschliche Grundeigenschaften, Grundfähigkeiten, Grundtätigkeiten oder Grunderfahrungen. Von dieser Einteilung unberührt bleibt allerdings der schon lange etablierte traditionelle Universalitätsgedanke aus der vergleichenden Märchenforschung, die von *universellen Märchenmotiven* spricht.²²

Ferner wird dafür plädiert, die anthropologische Konstante trotz der gebotenen Relativierung ihrer Invariabilität²³ und trotz der zu erwartenden Kritik und des Zweifels an ihrer Daseinsberechtigung in Zeiten von Genderdebatten und politischer Korrektheit prinzipiell als Größe zu respektieren. Beispiele für eine anthropologische Konstante wären: für Friedrich Schiller das Spiel²⁴, für Julia Kristeva das Bedürfnis zu glauben²⁵ und für Roland Barthes das Erzählen.²⁶

²⁰ Kramer und Röhnert zum Beispiel bezeichnen Literatur mal als „kulturübergreifende Universalie“, mal als „anthropologische Konstante“, ohne eine Unterscheidung zu treffen oder zu erläutern, warum mal die eine, mal die andere Bezeichnung verwendet wird. Siehe Andreas Kramer / Jan Röhnert (Hg.): *Literatur – Universalie und Kulturenspezifikum*, Göttingen 2010.

²¹ Ein Argument für dieses Vorgehen wäre der lateinische Ursprung der Wortbedeutung (*universalis* = allumfassend). Die Universalie kann also, wenn der explizite Hinweis auf den Menschen durch ein Adjektivattribut fehlt, von der ursprünglichen Wortbedeutung her auch auf das Tier oder die Pflanze verweisen.

²² Ausführlicher Lea Grimm: *Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur*, in: *JuLit* 2 (2017), S. 35–41.

²³ Man zweifelt zu Recht die zeitliche und kulturelle Invariabilität an und sieht in ihr zu Recht eine Fiktion, eine Zuschreibung, ein Konstrukt, vor allem mit Blick auf den Part *Konstante*.

²⁴ Friedrich Schiller schreibt zum Spiel: „Denn [...] der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Zitiert nach Ursula Stenger: *Spiel als anthropologische Konstante*, online abrufbar unter der URL <https://www.kubi-online.de/artikel/spiel-anthropologische-konstante>.

²⁵ Julia Kristeva sagt in einem Interview mit dem Deutschlandfunk: „Ich versuche zu erklären, dass alle Religionen, jede auf ihre Weise, in der Menschheitsgeschichte sich auf das universelle Bedürfnis zu glauben stützen, das präreligiös ist und eine anthropologische Konstante darstellt.“ Julia Kristeva im Gespräch mit Susanne Führer, online abrufbar unter der URL https://www.deutschlandfunkkultur.de/das-beduerfnis-zu-glauben.954.de.html?dram:article_id=146098.

²⁶ Roland Barthes zufolge findet sich das Erzählen „zu allen Zeiten, an allen Orten und in allen Gesellschaften“. Siehe Roland Barthes: *Kritik und Wahrheit* [1966]. Aus dem Französischen von Helmut Scheffel, Berlin 1988, S. 102.

Angesichts des bisher Gesagten kann *Metakultur* nicht zum Oberbegriff für *Universalien* und *anthropologische Konstanten* avancieren, da Universalien nach der obigen Normierung nicht dem Bereich des Kulturellen angehören.²⁷ *Metakultur* kann jedoch, wenn der Blick weg vom beobachtbaren, ethnologisch untersuchbaren Phänomen hin zur literarisch-künstlerischen Verarbeitung gelenkt wird, eine semantische Erweiterung erfahren. Hierzu ist das folgende Kapitel aufschlussreich. Denn Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik haben in der Literatur weitaus komplexere, aber ebenfalls auf dem Grundgedanken des Gemeinsamen fußende Konstellationen entdeckt.

3 Archetypen, Grundmotive, Denkbilder: Wie die Literatur Ur-Themen, Ur-Stoffe und Ur-Motive verarbeitet

Ein Archetypus ist ein Urbild, ein idealtypisches Bild oder ein Grundmuster. In der Biologie entspricht dies einem prototypischen Bauplan, zum Beispiel für den artspezifischen Aufbau des Körpers bei Blütenpflanzen oder Insekten.

In der Literaturwissenschaft kann ein Thema, Stoff oder Motiv zum Archetypus werden, wenn in der Folge eine relevante kulturgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem Grundmuster erfolgte. Wir nennen diese Art von Archetypus im Rahmen des Beitrags Archetypus A. So ist das *Don Juan*-Grundmuster des frivolen Verführers und Lebemanns in der europäischen Kulturgeschichte mehrfach dargestellt und variiert worden – mindestens 50 Mal²⁸ (also nicht nur in Mozarts und Lorenzo da Pontes *Don Giovanni*, sondern auch bei Molière, Tirso de Molina, E.T.A. Hoffmann, Alexander Puschkin, Charles Baudelaire, George Bernard Shaw, Ödön von Horváth, Max Frisch, Peter Handke u.a.) – und wurde damit zum anerkannten Archetypus. Kennzeichen von Archetypus A ist die Genese über den Weg der intertextuellen Referenzbildung (zum Beispiel über den Weg der Parodie wie bei Max Frisch). Eine andere Archetypus-Variante, in diesem Beitrag Archetypus B genannt, geht auf die vergleichen-

²⁷ Was kulturell-menschlich ist, hängt natürlich stark vom jeweiligen Menschenbild ab. Das Menschenbild ist je nach Position des Betrachters großen Schwankungen unterworfen, wie Eckart Liebau konstatiert: „Da Menschenbilder [...] in hohem Maße historisch und kulturell variabel sind, ist ihre Entwicklung immer im historischen und kulturellen Kontext zu sehen. Im Zeitalter der Globalisierung kann und darf man dabei nicht bei einer eurozentristischen Perspektive stehen bleiben [...]“. Siehe Eckart Liebau: *Anthropologische Grundlagen*, online abrufbar unter der URL <https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen>.

²⁸ Siehe Günter Helmes / Petra Hennecke (Hg.): *Don Juan: 50 deutschsprachige Variationen eines europäischen Mythos*, Hamburg 2011.

de Märchenforschung zurück.²⁹ Schon lange beschäftigt sich dieser Forschungszweig mit der völkerverbindenden Funktion des Volksmärchens. Schon seit geraumer Zeit existieren umfangreiche Märchentypologien³⁰, die Aufschluss darüber geben sollen, ob sich unabhängig von der Herkunft des Märchens immer wiederkehrende Grundmuster identifizieren lassen. Wilhelm Grimm formulierte es 1856 so:

*Es gibt aber Zustände, die so einfach und natürlich sind, daß sie überall wieder kehren, wie es Gedanken gibt, die sich wie von selbst einfinden, es konnten sich daher in den verschiedensten Ländern dieselben oder doch sehr ähnliche Märchen unabhängig voneinander erzeugen.*³¹

Dieses Zitat bringt die Theorie der Polygenese (ohne dass damit gesagt ist, dass Wilhelm Grimm ihr folgte) auf den Punkt.³² Anders als bei Archetypus A gibt es im Rahmen dieser Entstehungstheorie keine Vorlage (Urfassung), die über Nachahmung und Abwandlung des Grundmusters verschiedene Tradierungen durchläuft, sondern jedes Märchen für sich gilt als Original. Übereinstimmungen im Märchengut der Völker wären damit nicht auf nachbarschaftlichen Kontakt oder Wanderbewegungen zurückzuführen, sondern auf anthropologisch begründete Gemeinsamkeiten.

Ein Beispiel: Die Grundmuster in *Frau Holle* (KHM 24) und *Hungbu und Nolbu*³³ (unbekannter Verfasser, Erzählung aus Korea) ähneln sich in frappierender Weise (es geht um Neid unter ungleichen Geschwistern). Goldmarie, tugendhaft und fleißig, wird am Ende belohnt. Pechmarie, faul und charakterlos, wird am Ende bestraft. Hungbu, der jüngere Bruder, entspricht Goldmarie. Nolbu, der ältere Bruder, entspricht Pechmarie. Nur regnet es am Ende nicht Gold oder Pech, sondern die Belohnung / Bestrafung quillt aus frisch geernteten Kürbissen. Auch die Aufgabenstellung ist eine andere, doch ähnlich wie Pechmarie versucht auch Nolbu, schneller an Reichtümer zu gelangen – ohne den unbequemen Umweg über die gute Tat bzw. Hilfsbereitschaft. Beide Texte wurden vor dem offiziellen Erscheinen mündlich

²⁹ Selbstverständlich darf die weitaus umfassendere vergleichende Volkserzählforschung respektive vergleichende Motivforschung nicht einseitig verengt werden auf die vergleichende Märchenforschung. Thompsons Motivkatalog zur Volksliteratur (1955–1958) enthält eine Sammlung von ca. 40 000 Einzelmotiven aus der gesamten volkstümlichen Dichtung, ohne Beschränkung auf das Märchen. Vgl. Edita Jurčáková: Die Bedeutung der Komparatistik für die Märchenforschung, online abrufbar unter der URL http://www.inst.at/trans/17Nr/3-10/3-10_jurcakova17.htm.

³⁰ Am bekanntesten sind: Antti Aarne 1910, Stith Thompson 1928, Stith Thomson 1961.

³¹ Zitiert nach Edita Jurčáková: Die Bedeutung der Komparatistik für die Märchenforschung, online abrufbar unter der URL http://www.inst.at/trans/17Nr/3-10/3-10_jurcakova17.htm.

³² Zur Theorie der Monogenese als Pendant zur Theorie der Polygenese siehe Lea Grimm: Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur, in: JuLit 2 (2017), S. 35–41.

³³ Aus: Mirok Lec: Iyagi: Kurze koreanische Erzählungen, Sankt Ottilien 1996.

überliefert und sind ähnlich unverzichtbar im kulturellen Gedächtnis³⁴ des jeweiligen Herkunftslandes verankert. Ein Archetypus B liegt nach der hier erfolgten Festlegung also immer dann vor, wenn im volksliterarischen (Märchen-)Vergleich frappierende Übereinstimmungen in essentiellen, anthropologisch ableitbaren Grundmustern vorhanden sind.

Auch Vertreter der Literaturdidaktik haben sich wie bereits erwähnt mit anthropologischen Konstanten befasst, dies nachvollziehbarerweise mit einem besonderen Augenmerk auf den didaktischen Nutzen.

Kaspar H. Spinner³⁵ beispielsweise stellt sich die (didaktische) Frage, nach welchen Kriterien Kinder- und Jugendliteratur (für den Literaturunterricht) ausgewählt werden soll. Im Rahmen der Beantwortung dieser Frage greift er auf das Konzept der Entwicklungsaufgabe(n) zurück, das sowohl in der Entwicklungspsychologie als auch in der Lesesozialisationsforschung von Bedeutung ist. Ein literarischer Text ist nach Spinner dann auswahlwürdig, wenn er „durch seine literarische Gestaltung menschliche Grunderfahrungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben anspricht.“³⁶

Was gehört nach Spinner ganz konkret zu diesen menschlichen Grunderfahrungen?

*Über die Jahrtausende hin sind in [...] literarischen Texten immer wieder bestimmte anthropologische Grundprobleme angesprochen worden. Sie beziehen sich vor allem auf die Subjektwerdung des Menschen [...], auf die Auseinandersetzung mit dem Bösen, auf Liebe und Trennung. Es sind bestimmte Bereiche der menschlichen Erfahrungswelt, für die die Literatur offenbar das privilegierte Medium der geistig-emotionalen Verarbeitung ist.*³⁷

Nach Spinners Terminologie werden literarisch verarbeitete menschliche Grunderfahrungen, die als (fiktive) Entwicklungsaufgaben die literarische Figur herausfordern, *Grundmotive* (und sobald sie interpretatorisch erhellt sind, *Grundsymbole*) genannt. Spinner listet exemplarisch fünf häufig in der Literatur auftretende Grundmotive auf, von denen an dieser Stelle zwei referiert werden sollen:

³⁴ Zum kulturellen Gedächtnis siehe Aleida Assmann: *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, 3. Aufl., München 2006.

³⁵ Hier und im Folgenden: Vgl. Kaspar H. Spinner: *Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur*, in: *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik*, hg. von Dagmar Grenz, Baltmannsweiler 2010, S. 31–41.

³⁶ Kaspar H. Spinner: *Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur*, in: *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik*, hg. von Dagmar Grenz, Baltmannsweiler 2010, S. 31–41, hier S. 31.

³⁷ Spinner Kaspar H. Spinner: *Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur*, in: *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik*, hg. von Dagmar Grenz, Baltmannsweiler 2010, S. 31–41, hier S. 32.

Die Erfahrung von Minderwertigkeit und Selbsterprobung als Grundmotiv (im Kontext der Identitätsentwicklung) beinhaltet nach Spinner die Entwicklung von der schwachen, benachteiligten Figur zum Helden und ist bei ihm mit folgenden Beispielen unterlegt:

Der Dummling, Aschenputtel

Der kleine Ritter Trenk

Harry Potter

Das Grundmotiv des Fliegens in Verbindung mit Freiheit ist nach Spinner ebenfalls häufig in der Literatur anzutreffen und beinhaltet einen emanzipatorischen Prozess, der räumliche Grenzen überwindet. Spinner nennt wiederum prägnante Beispiele:

Der kleine Häwelmann

Mio, mein Mio

Die unendliche Geschichte

Auch Harro Müller-Michaels hat sich mit anthropologischen Konstanten intensiv auseinandergesetzt. Nach seiner Terminologie, die er unter Rückgriff auf die Denkbild-Theorie bei Johann Gottfried Herder und Walter Benjamin entwickelt³⁸ (und die partiell von der Denkbild-Konzeption der modernen Literaturwissenschaft abweicht), wird die menschliche Grunderfahrung (Leid, Einsamkeit, Glück), sobald sie künstlerisch verarbeitet wurde, zum *Denkbild*. Ein Denkbild ist für Müller-Michaels ein literarisch verdichtetes Sinnbild, ein philosophisch-anthropologisches Konzentrat im Kern des Textes. Reich an Denkbildern sind nach seiner Auffassung zum Beispiel *Der Fischer und seine Frau*, *Hans im Glück*.³⁹ Ähnlich wie bei Spinner ist der Anlass, sich überhaupt der Problematik zu stellen, die didaktisch drängende Frage nach der Auswahl guter Literatur:

Literatur macht seit ihren Anfängen Grunderfahrungen des Menschen zu ihrem zentralen Thema. Literaturunterricht muss wieder zu solchen Themen zurückfinden, die Jugendliche wirklich berühren [...].⁴⁰

³⁸ Zur Denkbild-Theorie bei Johann Gottfried Herder und Walter Benjamin siehe Harro Müller-Michaels: Denkbilder: zu Geschichte und didaktischem Nutzen einer literarischen Kategorie, in: *Deutschunterricht* 3 (1996), S. 114–122.

³⁹ Ausführliche Darstellung bei Harro Müller-Michaels: Herder – Denkbilder der Kulturen: ein poetisches und didaktisches Konzept der Denkbilder, in: *Denkbilder: Wandlungen literarischen und ästhetischen Sprechens in der Moderne*, hg. von Ralph Köhnen, Frankfurt am Main [u.a.] 1996, S. 37–49.

⁴⁰ Harro Müller-Michaels: Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. Begründung der Denkbilder aus Elementarerfahrungen, in: *Deutschunterricht* 3 (1999), S. 164–174.

Oder an anderer Stelle:

Anders als die Literaturkritik kann die Literaturdidaktik sich der Antwort auf die Frage nicht entziehen, welche der Werke und Paradigmen für Bildungsprozesse mehr oder minder wirkungsmächtig sind. Die Suche nach geeigneten Texten ist die Suche nach anregenden Denkbildern für das unterrichtliche Gespräch [...].⁴¹

Aufgrund des Dargestellten soll der Begriff *Metakultur* wie angekündigt eine semantische Erweiterung erfahren. Als Ensemble metakultureller Elemente werden festgelegt: Anthropologische Konstanten in der Literatur, Archetypen A, Archetypen B, Grundmotive nach Spinner und Denkbilder nach Müller-Michaels. Diese metakulturellen Varianten werden nun, nachdem in Part 1–3 die theoretische Basis erarbeitet wurde, in Part 4–6 in eine didaktische Modellierung überführt.

Übergeordnetes *Ziel* eines metakulturellen Literaturunterrichts soll die Entstehung von Resonanzräumen im Sinne Hartmut Rosas⁴² sein, wenn Schüler*innen in der Literatur auf Vertrautes treffen – und zwar dort, wo sie es am wenigsten erwarten.

Gegenstand eines metakulturellen Literaturunterrichts soll folgerichtig fremdkulturelle Literatur sein, damit das Staunen über unerwartet entdeckte metakulturelle Elemente umso größer ausfällt. Fremdkulturelle Literatur wird hier stark vereinfachend als Literatur verstanden, die im Original keinen Bezug zu Deutschland aufweist (die aber ins Deutsche übersetzt wurde und somit als Übersetzung in Deutschland verfügbar ist).

Als *Methoden* eines metakulturellen Literaturunterrichts kommen im Rahmen einer kulturdidaktisch orientierten Erschließung der Lektüre neben dem durch Wolfgang Hallet bekannten Methodentandem *Close Reading* und *Wide Reading* das *Close Contemplating* und *Wide Contemplating* in Betracht.

4 Ziel eines metakulturellen Literaturunterrichts: Resonanzräume im Klassenzimmer

Resonanzräume entstehen nach Hartmut Rosa dann, wenn es im Klassenzimmer „knistert“⁴³: etwa durch einen Moment der Aufmerksamkeit, durch einen Moment wechselseitiger geisti-

⁴¹ Harro Müller-Michaels: Was bleibt? Begründung eines Kanons der Denkbilder, in *Deutschunterricht* 1 (1993), S. 2–10.

⁴² Siehe Hartmut Rosa / Wolfgang Endres: *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, 2. Aufl. Weinheim 2016.

⁴³ Ebd.

ger Übereinstimmung. In der Physik (oder Musik) bedeutet *Resonanz* Widerhall, Mitschwingen oder Mitschwingen. Für den Soziologen Hartmut Rosa ist Resonanz die Grundvoraussetzung für eine gelungene Begegnung im Klassenzimmer: Durch die Schwingung des einen Resonanzkörpers wird die Schwingung des anderen Resonanzkörpers in Gang gebracht.

Hier wird vorgeschlagen, den Resonanzgedanken von Hartmut Rosa, der unter anderem auf zwischenmenschliche Begegnungen im Klassenzimmer ausgerichtet ist, auf die Begegnung der Lesenden mit dem fremdkulturellen Text zu übertragen. Metakulturelle Elemente in der Literatur werden damit aufgrund ihres Vertrautheitseffektes⁴⁴ zu Resonanzauslösern im Deutschunterricht. Die Wiedererkennungsfreude beim Identifizieren anthropologischer Konstanten soll so groß sein, dass der Leser beispielsweise ins Staunen darüber gerät, wie nah ihm fremdkulturelle Figuren aus fremdkulturellen Texten doch stehen. Zu beachten ist allerdings, dass die einzelnen metakulturellen Elemente nicht unbedingt eine identische Wirkung entfalten. Eine Tabelle soll dies illustrieren:

Tabelle 1: Resonanzen im Klassenzimmer

Metakulturelle Elemente	Mögliche Reaktionen
Anthropologische Konstanten in der Literatur	„Die Figuren fühlen, denken und handeln so wie ich!“
Archetypen A	„Ich kenne die Vorlage nicht.“
Archetypen B	„Dieses Märchen erinnert mich an ein Märchen aus meiner Kindheit.“
Grundmotive nach Spinner	„Einer solchen Herausforderung musste ich mich auch schon einmal stellen.“
Denkbilder nach Müller-Michaels	„Das interessiert mich, das betrifft auch mein Leben.“

5 Fremdkulturelle Kinder- und Jugendliteratur aus Asien als Gegenstand eines metakulturellen Literaturunterrichts

5.1 Begründung der Auswahl

Warum fremdkulturelle Literatur?

Dass fremdkulturelle Literatur (Definition siehe oben) diejenige Literatur ist, mit der im Original nicht die Intention verfolgt wurde, länderverbindende (interkulturelle oder transkulturelle) Brücken zu bauen oder explizit auf das Gemeinsame hinzuweisen, zeichnet sie im vorlie-

⁴⁴ Zur Veranschaulichung des Vertrautheitseffekts (zum Beispiel in Bezug auf Serien) siehe Lea Grimm: Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur, in: JuLit 2 (2017), S. 35–41.

genden Kontext als besonders tauglich aus. Denn wie oben postuliert, soll im metakulturellen Literaturunterricht das Maximum an Erstaunen über nicht erwartete kulturverbindende Gemeinsamkeiten ausgelöst werden.

Ein Zitat (entnommen aus den Leseempfehlungen des Schweizer Kinderbuchfonds Baobab Books) zeigt einerseits, dass fremdkulturelle Literatur durchaus Vertrautes enthalten kann, aber andererseits auch, dass Kulturspezifisches (wie in der Einführung bereits angedeutet) immer wieder durchschlägt:

In Kampung Boy erzählt [der Autor aus Malaysia] Episoden aus seiner Kindheit, die den Leserinnen und Lesern auch hierzulande nicht unbekannt vorkommen: etwa Eifersuchtsgefühle, wenn das neue Schwesterchen kommt [...], Streiche mit von den Eltern wenig geschätzten, aber höchst spannenden Freunden. Obwohl vertraut, spielt sich dies alles aber doch in einer völlig anderen Kultur und Gesellschaft ab.⁴⁵

*Warum Literatur aus Asien?*⁴⁶

„I'm glad that wasn't about me“ – sowohl Grit Alter⁴⁷ (für den Englischunterricht) als auch Eva Massingue⁴⁸ (für den Deutschunterricht) sprechen über eine gewisse Erleichterung bzw. emotionale Entlastung im Klassenzimmer, wenn Schüler*innen nicht unmittelbar, herausgehoben als Einzelne von der kulturellen Problematik der Lektüre betroffen sind. Massingue empfiehlt explizit Jugendromane ostasiatischer Autorinnen, weil sie ihrer Ansicht nach eine Reflexion zulassen, die „nicht so dicht an der bundesrepublikanischen Wirklichkeit und von daher vielleicht weniger emotionsgeladen“ ist.⁴⁹

⁴⁵ Fremde Welten 2012/2013, S. 89.

⁴⁶ Für Dawidowski beispielweise sind Afrika und Südamerika fern: „Die Thematisierung des Fremdkulturellen bezieht sich meist auf zeitlich und räumlich weit entfernte Kulturen (Afrika, Südamerika) [...]“. Siehe Christian Dawidowski: Interkulturalität in der Literaturdidaktik: Empirie, Fachhistorie, Theorie, in: Der Deutschunterricht 3 (2019), S. 54–63, hier S. 58.

⁴⁷ Vgl. Grit Alter: „Zum Glück ging das grad nicht um mich“ – Transkulturelles Lernen und die Wahrnehmung von ‚Anderssein‘, in: Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis, hg. von Frauke Matz / Michael Rogge / Philipp Siepmann, Frankfurt am Main [u.a.] 2014, S. 53–65.

⁴⁸ Vgl. Eva Massingue: Anregungen für die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur aus dem Süden im Deutschunterricht, in: Guck mal über den Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht, hg. von Annette Kliewer / Eva Massingue, Baltmannsweiler 2006, S. 96–120.

⁴⁹ Eva Massingue: Anregungen für die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur aus dem Süden im Deutschunterricht, in: Guck mal über den Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht, hg. von Annette Kliewer / Eva Massingue, Baltmannsweiler 2006, S. 96–120, hier S. 109.

Kepser und Abraham gehen in eine ähnliche Richtung:

Nicht wenige Schüler/-innen reagieren inzwischen ungehalten, wenn man ihnen im Unterricht den Spiegel der eigenen Herkunftsgeschichte entgegenhält. Ohne ihre Wurzeln zu verleugnen, wollen sie nicht mehr als Migranten angesprochen werden.⁵⁰

Warum Kinder- und Jugendliteratur?

An dieser Stelle soll vor allem für die bildgeleitete Kinder- und Jugendliteratur eine Lanze gebrochen werden (und das nicht nur, weil der metakulturelle Ansatz für die Primarstufe und die frühe Sekundarstufe I entwickelt wurde). Laut Michael Staiger ist das Bilderbuch aufgrund der Kombination aus Bildnarration und Schrifttextnarration, aus bildlichen und verbalen Codesystemen, ein semiotisch komplexes Erzählmedium und seine Analyse eine interdisziplinäre Herausforderung. Er spricht von einer Potenzierung der semiotischen Leistung, da Bildebene und Textebene nicht additiv nebeneinander stehen, sondern in einem komplexen Wechselspiel ineinandergreifen.⁵¹

Diese semiotische Potenzierung potenziert sich naheliegender Weise nochmals, wenn kulturelle Codesysteme hinzukommen, und nochmals, wenn historische Codesysteme hinzukommen. Daher gewähren beispielsweise Bilderbücher aus Asien (in ihren gelungenen Beispielen) Hoffnung auf einen anspruchsvollen Unterrichtsgegenstand, an dem der metakulturelle Ansatz gewinnbringend entfaltet werden kann.

Im koreanischen Bilderbuch *Wann kommt Mama?* wird diese Hoffnung nicht enttäuscht. Über multiple Verschränkungen⁵² gipfelt die semiotische Leistung in einem kleinen Meisterwerk, das zu Recht 2008 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert war.

Aus der Jurybegründung:

Die Nase purpurrot vor Kälte steht ein Kind an der Straßenbahnhaltestelle. Es wartet und fragt [...]. Während seitenweise die Zeit verstreicht, versinkt das Warten des

⁵⁰ Matthis Kepser / Ulf Abraham: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin 2016, S. 46.

⁵¹ Vgl. Michael Staiger: *Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse*, in: *Bilderbücher*, hg. von Ulf Abraham / Julia Knopf, Baltmannsweiler 2014, S. 12–23, hier S. 12.

⁵² Ausführliche Analysen zum Bilderbuch *Wann kommt Mama?* bei Jana Mikota: *Mehrsprachige Kinderliteratur: Eine Bestandsaufnahme*, in: *interjuli (Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung) I* (2016), S. 6–28; bei Bettina Kümmerling-Meibauer: *Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch*, in: *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, hg. von Ira Gawlitzek / Bettina Kümmerling-Meibauer, Stuttgart 2013, S. 47–72; bei Lea Grimm: *Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur*, in: *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*, hg. von Daniel Scherf, Baltmannsweiler 2017, S. 170–179.

Kindes schließlich im dichten Schnee. [...] Mit Lee Tae-Juns Kindergeschichte sind in Korea Generationen von Lesern aufgewachsen. [...] Die zartfarbig aquarellierten Zeichnungen in traditioneller koreanischer Technik von Kim Dong-Seong sind betörend schön; in ihnen wird traumverloren das Warten als existenzielle Erfahrung des Menschen spürbar. Die Bilder geraten zu einer regelrechten Warte-Séance. Zugleich schenkt der Illustrator der Geschichte mit den fulminanten Farbseiten eine unerhörte Leichtigkeit und Luzidität.⁵³

Vertraut wirken die Themen (Warten als existenzielle Erfahrung, Mutter-Kind-Bindung, Grunderfahrung des Frierens), fremd wirkt alles andere: die fremde Sprache (mehrsprachiger Text), die fremden Schriftzeichen (Hangul), die fremdartige Kleidung (von 1938), das fremdartige Setting (Straßenbahnhaltestelle von 1938). Hier greifen Artefakte kultureller und historischer Fremdheit ineinander und bieten somit die Gelegenheit einer besonders intensiven Fremdheitserfahrung mit fremdkultureller Literatur, vor deren Hintergrund vertraute Elemente umso heller aufscheinen.⁵⁴

Aus didaktischer Perspektive problematisch könnte allerdings sein, dass die Beurteilung dessen, was vertraut ist, was fremd, was verbindet, was unterscheidet, stets und genuin dem Relationalen verhaftet ist. Vertrautes und Fremdes sollten grundsätzlich nicht ausschließlich vom Standpunkt des westlichen Betrachters der Gegenwart aus bewertet werden. Dennoch wäre es einen Versuch wert, Schüler*innen fremdkulturelle Literatur zu geben und darin schlicht (aus ihrer individuellen, akzeptierten Sicht) vertraute und fremde Elemente herausarbeiten zu lassen. Solange an geeigneter Stelle und dem Alter entsprechend eine behutsame Bewusstmachung potenzieller ethnozentrischer Einflüsse erfolgt, kann der Gefahr der Einseitigkeit zumindest partiell entgegengetreten werden.

Eine ‚echte‘ Herausforderung stellt vielmehr die Virulenz der Intersektionalität dar, die jeden Versuch einer klaren Einteilung aufgrund multipler Differenzkategorien durcheinanderbringen kann. Bei der Betrachtung der preisgekrönten Bilderbuch-Trilogie von Suzy Lee ist die Wiedererkennungsfreude zunächst groß. So wie das Kind in den textlosen Bilderbüchern *Welle*, *Schatten* und *Spiegel* mit sich, den Natur-Elementen und den Requisiten spielt, so stellt man sich das kindliche Spiel schlechthin vor. Doch nicht jedes Kind auf der Welt wird von der Mutter zum Spielen ans Meer gebracht und wieder abgeholt. Nicht jedes Kind auf der

⁵³ <https://www.jugendliteratur.org/buch/wann-kommt-mama-18>.

⁵⁴ (Weitere) Betrachtungen zur Verschränkung von Vertrautheit und Fremdheit in (weiteren) Bilderbüchern aus Asien bei Lea Grimm: Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur, in: JuLit 2 (2017), S. 35–41.

Welt wohnt in einem Haus mit Dachboden oder besitzt einen großen Spiegel. Ganz zu schweigen von der Frage, ob auch ein kleiner Junge so am Meer oder auf dem Dachboden oder vor dem Spiegel gespielt hätte wie das kleine Mädchen. Die Diskussion um den ‚wahrhaft‘ anthropologischen Kern, der alle Grenzen sprengt, bleibt damit offen und lebendig.

5.2 Literarische Beispiele

Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch, in welchen Varianten anthropologische Konstanten und andere metakulturelle Elemente in fremdkultureller Literatur aus Asien auftreten können.

Tabelle 2: Literatur als Archiv für metakulturelle Elemente

Metakulturelle Elemente	Beispiele
Anthropologische Konstanten in der Literatur Das kindliche Spiel sowie die kindliche Vorstellungskraft	Aus Taiwan <i>Kleiner Spaziergang</i> ⁵⁵ Ein Mädchen lässt auf einem Spaziergang Alltagsgegenstände lebendig werden.
Archetypen A Grundmuster der sogenannten literarischen Wolfskinder, die bei Tieren aufwachsen Allerdings: Intertextuelle Referenzbildungen sind hier nicht wissenschaftlich gesichert, zufällige Referenzen sind wahrscheinlicher.	Aus China <i>Der Tigerprinz</i> ⁵⁶ (erinnert an: <i>Romulus und Remus</i> , <i>Asena</i> -Legende aus der Türkei, <i>Mowgli / Dschungelbuch</i>) Der Sohn des Königs wird aus einem tragischen Anlass von einer Tigerin großgezogen.
Archetypen B Grundfigur des verzauberten Prinzen, der erlöst wird Grundfigur des kleinwüchsigen Menschen, der sein Glück im Leben findet	Aus Indonesien <i>Prinzessin Kemang</i> ⁵⁷ (erinnert an: <i>Der Froschkönig</i> , <i>Schneeweißchen und Rosenrot</i>) Der Mangobaum ist ein verzauberter Prinz, der sich durch die Anwesenheit eines anderen Menschen wieder in einen Jüngling verwandelt. Aus Japan <i>Issun Bôshi</i> ⁵⁸ (erinnert an: <i>Daumesdick</i> , <i>Däumelinchen</i>) Lange hatte sich das Elternpaar ein Kind gewünscht, und sei es noch so klein. Als es auf die Welt kommt, ist es nicht größer als ein Daumen.

⁵⁵ Chen Chih-Yuan: *Kleiner Spaziergang* [2001], aus dem Chinesischen übersetzt von Johannes Fiederling, 2. Aufl. Basel 2016.

⁵⁶ Chen Jianghong: *Der Tigerprinz* [2005], aus dem Französischen übersetzt von Erika und Karl A. Klewer, 8. Aufl. Frankfurt am Main 2019.

⁵⁷ Murti Bunanta: *Prinzessin Kemang*, aus dem Indonesischen übersetzt von Jan Budweg, München 2015.

⁵⁸ Icinori (Künstler-Duo Otero und Urwiller): *Issun Bôshi* [2014], aus dem Französischen übersetzt von Claudia Sandberg, Berlin 2017.

Metakulturelle Elemente	Beispiele
<p>Grundmotive nach Spinner Das Grundmotiv des Fliegens in Verbindung mit Freiheit</p> <p>Die Erfahrung von Minderwertigkeit und die Entwicklung von der schwachen, benachteiligten Figur zum Helden</p>	<p>Aus Korea <i>Wolkenbrot</i>⁵⁹ (erinnert an: <i>Karlsson vom Dach</i>) Dank des Verzehrs von Wolkenbrötchen werden die Katzenkinder schwerelos-leicht, erheben sich in die Lüfte und überwinden die Grenzen der asiatischen Rush Hour.</p> <p>Aus China <i>Allein</i>⁶⁰ (erinnert an: <i>Mio, mein Mio</i>) Die Eltern gehen zur Arbeit und lassen das Kind einsam und unbeaufsichtigt zurück. Durch einen Hirsch gelangt das Kind in die asiatische Version des lindgrenschen „Lands der Ferne“. Im Reich der Fantasie wächst das Kind über sich hinaus.</p>
<p>Denkbilder nach Müller-Michaels Habgier führt zum Untergang. Auch das, was nicht zu Gold werden soll, wird zu Gold. Wer alles will, hat am Ende nichts.</p>	<p>Aus China <i>Lian</i>⁶¹ (erinnert an: <i>König Midas</i>) Lian stammt aus einer Lotusblüte und hat eine besondere Gabe. Alles, was sie mit ihrem Zauberlotus berührt, verwandelt sich in Reichtum. Doch diese Gabe ruft Neid hervor, und man will ihr den Zauberlotus entreißen. Mit fatalen Folgen.</p>

6 Methoden eines metakulturellen Literaturunterrichts: *Wide Reading* – *Close Reading* und *Wide Contemplating* – *Close Contemplating* als komplementäre Elemente eines kulturwissenschaftlich orientierten Methodenrepertoires

Unter den Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse und Textinterpretation, die die Herausgeber Vera und Ansgar Nünning systematisch zusammengestellt haben⁶², findet man auch das Begriffspaar *Close Reading* und *Wide Reading* nach Wolfgang Hallet.⁶³

Close Reading ist nach seiner Auffassung ein dem Strukturalismus nahestehendes Verfahren, das textzentriert, textimmanent und textsemiotisch vorgeht. Die Zeichen des Textes selbst stehen im Mittelpunkt. Textfremde Faktoren bleiben außen vor. *Wide Reading* bedeutet nach

⁵⁹ Baek Hee Na / Kim Hyang Soo: *Wolkenbrot* [2009], aus dem Koreanischen übersetzt von Christina Youn-Arnoldi, 2. Aufl. München 2019.

⁶⁰ Guojing: *Allein*, Berlin 2016.

⁶¹ Chen Jianghong: *Lian* [2007], aus dem Französischen übersetzt von Erika und Karl A. Klewer, 3. Aufl. Frankfurt am Main 2011.

⁶² Siehe Vera Nünning / Ansgar Nünning (Hg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*, Stuttgart 2010.

⁶³ Hier und im Folgenden vgl. Wolfgang Hallet: *Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: Close Reading und Wide Reading*, in: *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*, hg. von Vera Nünning / Ansgar Nünning, Stuttgart 2010, S. 293–315.

Hallet sowohl die Textlektüre per se als auch die Co-Lektüre weiterer literarischer und nichtliterarischer Texte, die bei der Entschlüsselung des Textes sowie bei der Erhellung des historischen und kulturellen Hintergrundes unterstützen. Kurz gefasst geht *Close Reading* in die Tiefe (einzeltextbasierte Interpretation) und *Wide Reading* in die Breite (textkollektivbasierte Interpretation). Nach Hallet ist erst in der Kombination beider Verfahren eine adäquate Lektüre möglich.

Auch die Lektüre fremdkultureller Texte im metakulturellen Literaturunterricht erfordert die Anwendung beider Verfahren. *Close Reading* ist unverzichtbar, um das Vertraute zunächst unbeeinflusst von kulturbezogenen Hintergrundinformationen entdecken zu können, sowie im Hinblick auf (erhoffte) Resonanzräume, die sich ohne ein gewisses Maß an Verweildauer, Entschleunigung und Muße im Rahmen der Textrezeption nicht einstellen und entfalten werden. *Wide Reading* ist ebenfalls unverzichtbar, da ein qualifizierter Kulturvergleich unter Einschluss von Gemeinsamkeiten *und* Unterschieden ohne das Heranziehen erhellender textexterner Faktoren ausgeschlossen ist.

Metakultureller Literaturunterricht schließt wie bereits erwähnt die Rezeption bildgeleiteter Literatur mit ein. Im Sinne einer Bemühung um Gegenstandsangemessenheit wird vorgeschlagen, das Begriffspaar von Hallet um ein weiteres zu ergänzen: *Close Contemplating* und *Wide Contemplating*. Diese Begriffe wurden in Analogie zu Hallet sowie in Anlehnung an Schopenhauers *Aesthetic Contemplation* gewählt (und sollen daher analog die einzelbildbasierte sowie die text- und bildkollektivbasierte Interpretation beinhalten). Sie wurden so gewählt, um mit Nachdruck auf eine durch Verweilen und Versunkenheit charakterisierte Bildbetrachtung hinzuweisen.

Weshalb ist diese Art der vertieften Rezeption didaktisch gesehen erforderlich? In der sowohl von der Kunstpädagogik als auch von der Bilderbuchrezeptionsforschung gleichermaßen ausgiebig geführten Diskussion um die Förderung von *Visual Literacy* wird immer wieder für eine mehrmalige Bildrezeption plädiert. Die Bilder sollen also nicht nur einmal betrachtet werden, sondern zweimal oder dreimal, denn bei jedem Mal kann potenziell etwas Neues entdeckt werden. Die Entdeckung von etwas Neuem setzt aber voraus, dass nicht flüchtig über das Bild hinweggesehen wird. Laut Michael Staiger ist das Bilderbuch wie bereits gesagt ein semiotisch komplexes Erzählmedium und seine Analyse eine interdisziplinäre Herausforderung. Um dieser semiotischen Challenge gerecht zu werden, bedarf es unstreitig besonders bildaffiner und besonders rezeptionsentschleunigender Verfahren.

Close Contemplating könnte in *Wann kommt Mama?* dazu führen, dass der Rezipient nach langem Warten doch noch zum glücklichen Ausgang der Geschichte gelangt. Auf der allerletzten Seite, winzig dargestellt und im Schneetreiben kaum sichtbar, entdeckt man bei längerer intensiver Betrachtung Mutter und Kind Hand in Hand wiedervereint. *Wide Contemplating* hingegen könnte eine Umdeutung der letzten Bilderbuchszene bewirken, denn sobald der Rezipient durch Zusatzquellen etwas über den historischen Hintergrund (Japanische Besatzungszeit 1910–1945) und das nicht aufgeklärte Verschwinden von Erwachsenen aus politischen Gründen erfährt, wird er das vermeintliche Happy End unter Umständen als irrealer Traumepisode interpretieren.

In *Schatten* könnte *Close Contemplating* dafür sorgen, dass der Rezipient anhand der vertrauten Elemente an die eigene Kindheit erinnert wird: der dunkle Dachboden als geheimer Rückzugsort, der kindlichen Fantasie entspringende Schattenspiele, jähe Unterbrechung durch den wohlbekannten Ruf *Essen ist fertig*. Doch auch die Bedeutung der Farben (schwarz, weiß, gelb) oder die Bedeutung der Buchmitte (Grenze zwischen realer Alltagswelt und imaginierter Schattenwelt) erschließt sich schnell. *Wide Contemplating* hingegen eröffnet neue kulturspezifische Dimensionen, denn das Schattenspiel hat in Asien eine jahrhundertealte Tradition als älteste dramatische Kunstform und ist auf das Engste mit religiösen Riten und Zeremonien sowie Heldensagen und Mythen verbunden.

7 Grenzen des metakulturellen Ansatzes

Ähnlich wie der Ansatz der Transdifferenz stößt der metakulturelle Ansatz an Grenzen und kann gewisse Paradoxien nicht auflösen. Einerseits möchte der metakulturelle Ansatz in der Konzentration auf das Gemeinsame Differenzen überwinden (ähnlich wie der Ansatz der Transdifferenz), andererseits muss und will der metakulturelle Ansatz Differenzen anerkennen und respektieren (ebenfalls ähnlich wie der Ansatz der Transdifferenz). Es ist also ein „sowohl als auch“ und nicht ein „entweder oder“. Die klassischen Kulturalitätskonzeptionen tun sich da leichter. Die klassische Interkulturalität kann sich notfalls immer auf den binären Trennungsgedanken berufen und die klassische Transkulturalität notfalls immer auf den Fluiditätsgedanken. Für modernere konzeptionelle Ausprägungen von Interkulturalität und Transkulturalität gilt das nicht. Sie haben sich inzwischen so angenähert, dass sie dem Ansatz der Transdifferenz näher stehen als ihren eigenen klassischen Vorläufern. Denn nicht nur Vertre-

ter der Transdifferenz⁶⁴, nicht nur der metakulturelle Ansatz, auch Vertreter anderer (vor allem transkulturell ambitionierter) Ansätze betonen, dass kulturelle Unterschiede selbstverständlich nicht geleugnet, sondern anerkannt und respektvoll gewürdigt werden sollen. Hierfür finden sich vor allem in der anglistischen Fremdsprachendidaktik Beispiele:

*World studies und global education – wie auch verwandte Konzepte der Friedenserziehung [...] oder der ecodidactics [...] – erkennen Differenzen an und berücksichtigen kulturell geprägte, divergierende Sichtweisen auf ein bestimmtes Problem, finden sich damit aber nicht ab, sondern zielen auf die Vereinbarung eines für alle Beteiligten akzeptablen Lösungsansatzes im Sinne einer third culture [...].*⁶⁵

Es bleibt also festzuhalten, dass kulturelle Invariabilität letztendlich ein normatives Konstrukt ist und dass selbst unstrittige Universalien wie Krankheit und Tod stets ihre jeweiligen kulturspezifischen Ausprägungen entfalten.⁶⁶

Folgerichtig wird in den seltensten Fällen das Vertraute, falls überhaupt so exponiert in fremdkultureller Literatur vorhanden, dass man effektiven didaktischen Nutzen daraus ziehen könnte (ein Querschnitt durch die Leseempfehlungen des Kinderbuchfonds Baobab Books zeigt, dass nur etwa die Hälfte der fremdkulturellen Kinder- und Jugendbücher metakulturell verwertbar wäre), in der Literatur quasi destilliert in Reinform erscheinen, viel wahrscheinlicher ist eine bunte Mischung von Vertrautem und Fremdem.

Ein Zitat (wiederum entnommen aus den Leseempfehlungen des Schweizer Kinderbuchfonds Baobab Books) deutet dies an:

*Vordergründig scheinen das alltägliche Leben des Mädchens, seine Gedanken, Gefühle, Sorgen und Ängste sehr verwandt mit dem Leben eines Mädchens von hier. In subtiler Art werden jedoch Besonderheiten aus dem modernen indischen Leben eingeflochten. Fremdes und Vertrautes werden in diesem Roman so verbunden, dass sich Leserinnen und Leser mit der inneren Welt des Mädchens identifizieren, aber auch stützen und innehalten können.*⁶⁷

⁶⁴ Siehe Jörg Roche (der dem Anerkennen von Differenz zu Recht eine sinnstiftende und orientierende Funktion zuspricht): Von der Differenz zur Transdifferenz. Was Deutschunterricht und Fremdsprachenunterricht voneinander lernen können, in: Der Deutschunterricht 3 (2019), S. 6–16.

⁶⁵ Frauke Matz / Michael Rogge / Philipp Siepmann: Einleitung, in: Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis, hg. von dens., Frankfurt am Main [u.a.] 2014, S. 7–18, hier S. 10.

⁶⁶ Siehe Lea Grimm: Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien, in: kJl&m 4 (2010), S. 31–35.

⁶⁷ Fremde Welten 2012/2013, S. 77 über den Roman *Ein Querkopf kommt selten allein*.

Erwähnt wurde zwar bereits, dass beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Universität als kulturübergreifende und damit transkulturelle, aber nicht als archaisch-kulturverbindende und damit metakulturelle Eigenschaft gelten kann, doch nicht explizit genug ausgeführt wurde, dass es an dieser Stelle zu konzeptionellen Überschneidungen mit anderen Ansätzen bzw. zur Notwendigkeit einer Abgrenzung kommen kann.

Irgard Honnef-Becker beispielsweise würde beide Varianten einheitlich unter das Konzept der Transkulturalität fassen. Sie schreibt im Rahmen einer Analyse zum Film *Das Mädchen Wajda* (Saudi-Arabien, 2012):

Im Film werden die Themen Freundschaft, Liebe, Erwachsenwerden, Selbstbestimmung als universell und kulturübergreifend dargestellt, womit ein großes Potenzial geschaffen wird, ‚Übergreifend-Gemeinsames‘ zu entdecken. Erwachsenwerden und das Verfolgen von Träumen und Zielen im Leben sind universelle, transkulturelle Themen, die für Schülerinnen und Schüler in dieser Altersstufe wichtig sind.⁶⁸

Und gleichzeitig:

Gemeinsamkeiten zeigen sich auch in den Einflüssen globaler Vermischung und Durchdringung der Kulturen (Kleidung, Musik, Medien); hierbei dienen Ton und Musik der Akzentuierung transkultureller Bezüge: Wajda unterscheidet sich, wenn sie Musik hört, kaum von einem Teenager aus Europa.⁶⁹

Damit ergibt sich also (abweichend von der in diesem Beitrag vertretenen Differenzierung zwischen *kulturübergreifend* und *kulturverbindend*, die den metakulturellen Ansatz als archaisch schärfen soll) nach Honnef-Becker die vereinheitlichende Formel:

transkulturell = kulturübergreifend = universell = Gemeinsamkeiten

Auch das Konzept der *Global Citizenship Education* (adaptiert für den Deutschunterricht durch Anja Ballis⁷⁰) zielt auf eine Hervorhebung von kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten, allerdings geht es nicht um den gemeinsamen Musikgeschmack wie oben, sondern um weltpolitische, global relevante, ökonomische und ökologische Themen (Klimawandel, Welternährung u. a.).

⁶⁸ Irgard Honnef-Becker: Interkultureller und transkultureller Ansatz bei der Arbeit mit Filmen im Deutschunterricht, in: *Der Deutschunterricht* 3 (2019), S. 74–84, hier S. 81.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Siehe Anja Ballis: Kirsten Boie erzählt von Paule, Thulani und Thabo. *Global Citizenship Education* und Deutschunterricht, in: *Der Deutschunterricht* 3 (2019), S. 64–72.

8 Zusammenfassung und Fazit

Der metakulturelle Ansatz, der in diesem Beitrag entwickelt und für den Literaturunterricht modelliert wurde, konzentriert sich auf die Identifizierung anthropologischer Konstanten und weiterer metakultureller Elemente in der Literatur. Durch diesen Ansatz eröffnet sich die Möglichkeit, im Deutschunterricht gezielt für kulturelle Gemeinsamkeiten zu sensibilisieren und die Aufmerksamkeit auf das Kulturverbindende, Ur-Menschliche zu lenken. Dies schließt nicht aus, dass Kulturspezifika ebenfalls thematisiert werden. Man beginnt (mit Blick auf potenzielle Resonanzräume im Sinne Hartmut Rosas) nur einfach mit dem, was auf den ersten Blick vertraut wirkt – eine Herangehensweise, die dazu beitragen kann, den Zugang zu anderen Kulturen zu erleichtern.⁷¹

Fazit: Der metakulturelle Literaturunterricht stößt gewiss an Grenzen, stellt aber auch eine zusätzliche Option dar, um das Potenzial fremdkultureller Literatur im Deutschunterricht stärker zur Geltung zu bringen.

⁷¹ Vgl. Lea Grimm: Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur, in: JuLit 2 (2017), S. 35–41.

Literaturverzeichnis

1 Primärliteratur (Print)

Aus dem Fließtext

Huang, Beijia (1996/2008): *Seidenraupen für Jin Ling*. Aus dem Chinesischen übersetzt von Barbara Wang und Hwang Yi-Chun. Zürich: NordSüd.

Na, An (2006/2008): *Minas Lied*. Aus dem amerikanischen Englisch übersetzt von Cornelia Krutz-Arnold. Düsseldorf: Sauerländer.

Aufsatz: Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien (2010)

Schinkel, Anneli (2007/2009): *Seidentochter*. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth.

Vejjajiva, Jane (2003/2005/2006): *Das Haus der sechzehn Krüge*. Aus dem Englischen übersetzt von Mirjam Pressler. Hamburg: Cecilie Dressler.

Aufsatz: Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur. Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar (2011)

Abdel-Qadir, Ghazi (1993/1999): *Spatzenmilch und Teufelsdreck*. München: dtv.

Na, An (2001/2005): *Im Himmel spricht man Englisch*. Aus dem amerikanischen Englisch übersetzt von Cornelia Krutz-Arnold. Düsseldorf: Sauerländer.

Rai, Bali (2004/2006/2008): *Rani & Sukh*. Aus dem Englischen übersetzt von Jacqueline Csuss. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Aufsatz: Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur (2017a)

Lee, Tae-Jun/Kim, Dong-Seong (2004/2007): *Wann kommt Mama?* Aus dem Koreanischen übersetzt von Andreas Schirmer. Zürich: NordSüd.

Özdamar, Emine Sevgi (1992): *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Aufsatz: Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur (2017b)

Baek, Hee-Na/Kim, Hyang-Soo (2010): *Wolkenbrot*. Aus dem Koreanischen übersetzt von Christina Youn-Arnoldi. München: Mixtvision.

Chen, Chih-Yuan (2011): *Kleiner Spaziergang. Ein Bilderbuch aus Taiwan*. Aus dem Chinesischen übersetzt von Johannes Fiederling. Basel: Baobab Books.

Chen, Jianghong (2011): *Der Tigerprinz*. Aus dem Französischen übersetzt von Erika und Karl A. Klewer. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.

Chen, Jianghong (2012): *Lian*. Aus dem Französischen übersetzt von Erika und Karl A. Klewer. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.

Hengadi, Ramesh/Dhadpe, Shantaram (2011): *Das machen wir. Ein Bilderbuch aus Indien.* Konzept und Text von Gita Wolf. Basel: Baobab Books. Fast ohne Text.

Shitaku, Yae/Fujimura, Hisakazu/Tejima, Keizaburo (2011): *Der weise Hase Isopo. Ein Bilderbuch aus Japan.* Aus dem Japanischen übersetzt von Yoko Izukawa. Basel: Baobab Books.

Aufsatz: Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik (2023)

Goethe, Johann Wolfgang von (1960ff): *Poetische Werke.* Berliner Ausgabe in 16 Bänden. Berlin: Aufbau-Verlag.

Guojing (2016): *Allein.* Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart. Ohne Text.

Icinori (= Künstler-Duo Mayumi Otero und Raphaël Urwiller) (2017): *Issun Bôshi.* Aus dem Französischen übersetzt von Claudia Sandberg. Berlin: Die Gestalten.

Lee, Suzy (2009): *Welle.* Köln: Baumhaus Verlag. Ohne Text.

Lee, Suzy (2010): *Mirror.* Köln: Baumhaus Verlag. Ohne Text.

Lee, Suzy (2011): *Schatten.* Köln: Baumhaus Verlag. Ohne Text.

Murti, Bunanta/Hardiyono (2015): *Prinzessin Kemang.* Aus dem Indonesischen übersetzt von Jan Budweg. München: Edition Bracklo.

2 Primärliteratur (Film)

Miyazaki, Hayao (2001): *Chihiros Reise ins Zauberland.* Originaltitel: 千と千尋の神隠し

Satrapi, Marjane/Paronnaud, Vincent (2007): *Persepolis.* Originaltitel: *Persépolis.*

3 Sekundärliteratur

Aarne, Antti (2016): *Vergleichende Märchenforschungen (Classic Reprint).* Dresden: Saxonia.

Abraham, Ulf (2010): P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Winkler, Iris/Masaneck, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9–22.

Abraham, Ulf (4. Auflage 2016): *Filme im Deutschunterricht.* Seelze: KlettKallmeyer.

Abraham, Ulf/Sowa, Hubert (2016): *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele.* Seelze: KlettKallmeyer.

Ackermann, Irmgard (2004): *Der Chamisso-Preis und der Literatur-Kanon.* In: Durzak, Manfred/Kuruyazici, Nilüfer (Hrsg.): *Die andere deutsche Literatur. Istanbul Vorträge.* Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 47–51.

- Albrecht, Corinna/Bogner, Andrea (Hrsg.) (2017): Tischgespräche: Einladung zu einer interkulturellen Wissenschaft. Bielefeld: Transcript.
- Alter, Grit (2014): „Zum Glück ging das grad nicht um mich“ – Transkulturelles Lernen und die Wahrnehmung von „Anderssein“. In: Matz, Frauke/Rogge, Michael/Siepmann, Philipp (Hrsg.): Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 53–65.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Alvermann, Donna (2009): *New Literacies*. Schnittmengen der Interessen von Heranwachsenden und der Wahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und Basel: Beltz. S. 91–103.
- Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (2019): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- Anselm, Sabine (2018): Was ist gute mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur? Didaktische Denkanstöße zur Wertereflexion. In: Ballis, Anja, Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zu Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 39–63.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Assmann, Aleida (3. Auflage 2006): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.
- Assmann, Aleida (2. Auflage 2008): Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin: Erich Schmidt.
- Attikpoe, Kodjo (2003): Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung des „Anderen“. Zum Bild der Schwarzafrikaner in neueren deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern (1980–1999). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Auernheimer, Georg (4. Auflage 2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS. S. 37–70.
- Bach, Gerhard (2007): Multiliteralität und der europäische Bildungsauftrag. In: Elsner, Daniela/Küster, Lutz/Viebrock, Britta (Hrsg.): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 23–34.
- Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.) (2. Auflage 2004): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Tübingen und Basel: Francke.

- Bachmann-Medick, Doris (3. Auflage 2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Balfanz, Antonina (2020a): Interkulturalität in der Wissensvermittlung oder Transdifferenz als Konzept. In: Cornejo, Renata/Schiewer, Gesine Lenore/Weinberg, Manfred (Hrsg.): *Konzepte der Interkulturalität in der Germanistik weltweit*. Bielefeld: Transcript. S. 59–74.
- Balfanz, Antonina (2020b): *Transdifferente Lehre. Über den didaktischen Umgang mit Heterogenität*. Bielefeld: Transcript.
- Ballis, Anja (2019): Kirsten Boie erzählt von Paule, Thulani und Thabo. *Global Citizenship Education* und Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* Ausgabe 3/2019. S. 64–72.
- Ballis, Anja/Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (2018): Auf der Suche nach mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einleitung. In: Ballis, Anja, Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (Hrsg.): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zu Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1–7.
- Bauer, Matthias/Nies, Martin/Theele, Ivo (Hrsg.) (2019): *Zur ästhetischen Darstellung von Flucht und Exil in Literatur und Film*. Bielefeld: Transcript.
- Bechtel, Mark (2007): Ein Modell zur Analyse und Darstellung von Perspektiven beim interkulturellen Lernen im Sprachentandem. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr. S. 40-50.
- Becker, Anja/Mohr, Jan (Hrsg.) (2012): *Alterität als Leitkonzept für historisches Interpretieren*. Berlin: De Gruyter.
- Becker, Susanne Helene (2017): Facetten des Fremdverstehens. Literarische Begegnungen mit dem Anderen. In: *JULIT* Ausgabe 2/2017. S. 25–32.
- Beljan, Jens/Winkler, Michael (2019): *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bender-Szymanski, Dorothea (4. Auflage 2013): *Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS. S. 201–227.
- Bismarck, Kristina/Beisbart, Ortwin (Hrsg.) (2020): *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Blioumi, Aglaia (Hrsg.) (2002): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: Iudicium.
- Blume, Svenja (2018): Übersetzen für Kinder? Zwischen pädagogischen Normen und interkultureller Kommunikation. In: *JULIT* Ausgabe 2/2018. S. 3-8.

- Blumentrath, Hendrik/Bodenburg, Julia/Hillmann, Roger/Wagner-Egelhaaf, Martina (2007): Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film. Münster: Aschendorff.
- Blümer, Agnes (2016): Mehrdeutigkeit übersetzen. Englische und französische Kinderliteraturklassiker der Nachkriegszeit in deutscher Übertragung. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Bohnsack, Ralf (9. Auflage 2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (3. Auflage 2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Hoffmann, Nora Friederike (Hrsg.) (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Budrich.
- Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.) (2007): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Gunter Narr.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2000a): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen: Gunter Narr.
- Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph/Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000b): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen: Gunter Narr.
- Büker, Petra/Kammler, Clemens (Hrsg.) (2003): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim und München: Juventa.
- Busche, Hubertus (2000): Was ist Kultur? Erster Teil: Die vier historischen Grundbedeutungen. In: *Dialektik. Zeitschrift für Kulturphilosophie* Ausgabe 1/2000. S. 69–90.
- Chiellino, Carmine (Hrsg.) (Sonderausgabe 2007): Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- Corbineau-Hoffmann, Angelika (2. Auflage 2004): Einführung in die Komparatistik. Berlin: Erich Schmidt.
- Von Dall’Armi, Julia (2017): Sich ein Bild von der Flucht machen (können)? Das Eigene und das Fremde in aktuellen Bilderbüchern. In: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2017. S. 100-113.
- Dawidowski, Christian (2015): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Stuttgart: UTB

- Dawidowski, Christian (2019): Interkulturalität in der Literaturdidaktik: Empirie, Fachhistorie, Theorie. In: *Der Deutschunterricht* Ausgabe 3/2019. S. 54–63.
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Walter, Benjamin (Hrsg.) (2015): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2006): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hrsg.) (2017): Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dierckx, Heike (2010): Literatur als Weg zum Fremden. Der Beitrag belletristischer Texte zu interkultureller Kompetenz am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur über Südamerika. Marburg: Tectum.
- Dietsche, Till (2010): *Taiwanese*. Situativ fluide Identitäten im Post Taiwan New Cinema. Norderstedt: Books on Demand.
- Do Mar Castro Varela, Maria/Dhawan, Nikita (3. Auflage 2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Stuttgart: UTB.
- Doff, Sabine/Schulze-Engler, Frank (Hrsg.) (2011): *Beyond Other Cultures*. Transcultural Perspectives on Teaching the New Literatures in English. Trier: WVT.
- Duncker, Ludwig/Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2013): Bildlitalität und ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: Kopaed.
- Dürbeck, Gabriele/Duncker, Axel (Hrsg.) (2014): Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren. Bielefeld: Aisthesis.
- Duttlinger, Carolin/Morgan, Ben/Phelan, Anthony (Hrsg.) (2012): Walter Benjamins anthropologisches Denken. Freiburg: Rombach.
- Eder, Klaus (2006): Konzepte der Partikularität und Universalität. In: Nicklas, Hans/Müller, Burkhard/Kordes, Hagen (Hrsg.): *Interkulturell denken und handeln*. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 83–92.
- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike (2015): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I*. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 143–174.
- Ehlich, Konrad (2007): *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium.

- Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia (2004): Identität. Bielefeld: Transcript.
- Ekinci, Yüksel (2013): Mehrsprachigkeit im Unterricht und an außerschulischen Lernorten. Wortschatzvermittlung in und außerhalb der Schule. In: Ekinci, Yüksel/Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Selmani, Lirim (Hrsg.): Migration Mehrsprachigkeit Bildung. Tübingen: Stauffenburg. S. 326–341.
- Ekinci, Yüksel/Güneşli, Habib (2016): Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Elsner, Daniela/Küster, Lutz/Viebrock, Britta (2007): Einleitung: Multiliteralität – ein Begriff mit vielen Facetten. In: Elsner, Daniela/Küster, Lutz/Viebrock, Britta (Hrsg.): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 9–22.
- Engin, Havva/Olsen, Ralph (2008): Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Engin, Havva/Olsen, Ralph (Hrsg.): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1–17.
- Erl, Astrid/Gymnich, Marion (2013): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lerntaining.
- Erl, Astrid (3. Auflage 2017): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- Esselborn, Karl (2010): Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: Iudicium.
- Ewers, Hans-Heino/Lehnert, Gertrud/O’Sullivan, Emer (1994): Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart: Metzler.
- Ewers, Hans-Heino (2. Auflage 2012): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Ewers, Hans Heino (2018): Von der Notwendigkeit, die Kunst des Entschlüsselns zu lehren. Mehrsprachigkeit heißt auch, die Bildsprache beherrschen. In: Ballis, Anja/Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zu Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11–23.
- Ewers, Hans-Heino (2020): Internationalisierung von Nationalliteraturen durch Übersetzungen: Die deutsche Kinder- und Jugendliteratur als Vorreiter. In: Sommerfeld, Beate/Pieciul-Karmińska, Eliza/Düring, Michael (Hrsg.): Kulturelle Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur. Übersetzung und Rezeption. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 14–36 (E-Book-Ausgabe).
- Frank, Tobias (2010): Identitätsbildung in ausgewählten Romanen der *Black British Literature*. Genre, Gender und Ethnizität. Trier: WVT.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (3. Auflage 2018): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

- Freitag, Britta (2007): Literarische und transkulturelle Kompetenzen bei der Figurenkonstruktion und Perspektivenübernahme. Ein Rollenspiel im aufgabenorientierten Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT. S. 197–225.
- Freitag-Hild, Britta (2010): Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. *British Fictions of Migration* im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 25–50.
- Fürstenau, Sara (2016): Mehrsprachigkeit im Unterricht. Eine Einführung. In: *Die Grundschulzeitschrift* Ausgabe 294/2016. S. 29–31.
- Giessen, Hans W./Rink, Christian (Hrsg.) (2020): Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- Glesener, Jeanne E./Roelens, Nathalie/Sieburg, Heinz (Hrsg.) (2017): Das Paradigma der Interkulturalität. Themen und Positionen in europäischen Literaturwissenschaften. Bielefeld: Transcript.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Krüger/Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budrich.
- Göhlich, Michael/Liebau, Eckart/Leonhard, Hans-Walter/Zirfas, Jörg (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: Göhlich, Michael/Liebau, Eckart/Leonhard, Hans-Walter/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München: Juventa. S. 7–29.
- Grimm Lea/Staiger, Michael (2017): Einleitung zur Sektion IV: Multiliterale Kompetenzen fördern, bildliterale Kompetenzen fördern. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 166–169.
- Grimm, Lea (2010): Krankheit und Tod in Texten mit Bezug zu Asien. In: *kj&m* Ausgabe 10.4. S. 31–35.
- Grimm, Lea (2011): Interkulturelle Semantik und Jugendliteratur. Das Potenzial von übersetzter Literatur mit Glossar. In: *interjuli* Ausgabe 01/2011. S. 61–73.
- Grimm, Lea (2015): Rezension zu Eder, Ulrike (Hrsg.) (2015): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Rezension im *Jahrbuch Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2014/2015. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

- Grimm, Lea (2017a): Didaktische Potenziale mehrsprachiger Literatur. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 170–179.
- Grimm, Lea (2017b): Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der interkulturellen Kinderliteratur. In: *JULIT* Ausgabe 2/2017. S. 35–41.
- Grimm, Lea (2017c): Rezension zu Frickel, Daniela/Kagelmann, André (Hrsg.) (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Rezension in: Franz, Kurt/von Glasenapp, Gabriele/Pecher, Claudia Maria (Hrsg.): *Kindermedienwelten. Hören-Sehen-Erzählen-Erleben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 333-334.
- Grimm, Lea (2020): Ein Modell zur Analyse, Auswahl und Bewertung populärkultureller Gegenstände für den Deutschunterricht. In: Grimm, Lea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 333–341.
- Grimm, Lea (2023): Metakulturelle Literaturdidaktik als neue Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. In: Thielking, Sigrid/Hofmann, Michael (Hrsg.): *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gutjahr, Ortrud (2010): Migration in die Ungleichzeitigkeit: Fatih Akins *Gegen die Wand* und die Wende im deutsch-türkischen Film. In: Wende, Waltraud/Koch, Lars (Hrsg.): *Krisenkin. Filmanalyse als Kulturanalyse: Zur Konstruktion von Normalität und Abweichung im Spielfilm*. Bielefeld: Transcript. S. 225–250.
- Gymnich, Marion (2007): Metasprachliche Reflexionen und sprachliche Gestaltungsmittel im englischsprachigen postkolonialen und interkulturellen Roman. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang (2010): Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: *Close Reading* und *Wide Reading*. In: Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler. S. 294–315.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2. Auflage 2013): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: KlettKallmeyer.
- Hallet, Wolfgang (2. Auflage 2013): Fremdsprachliche *Literacies*. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: KlettKallmeyer. S. 66–69.
- Hamann, Christof/Sieber, Cornelia (Hrsg.) (2002): *Räume der Hybridität. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur*. Hildesheim: Georg Olms.
- Hammerschmidt, Anette C. (1998): *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: Iudicium.
- Hansen, Klaus P. (3. Auflage 2003): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen und Basel: Francke.

- Härle, Gerhard (2011): (...) Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): (...) Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 29–66.
- Heizmann, Felix/Mayer, Johannes/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.) (2020): Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmes, Günter/Hennecke, Petra (Hrsg.) (2. Auflage 2011): Don Juan: 50 deutschsprachige Variationen eines europäischen Mythos. Hamburg: Igel Literatur und Wissenschaft.
- Heringer, Hans Jürgen (2. Auflage 2007): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen und Basel: Francke.
- Hodaie, Nazli (2014): Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 141–147.
- Höfer, Simone (2007): Interkulturelle Erzählverfahren. Ein Vergleich zwischen der deutschsprachigen Migrantenliteratur und der englischsprachigen postkolonialen Literatur. Saarbrücken: VDM.
- Hoffmann, Jeanette (2011): Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen. Münster: Waxmann.
- Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hofmann, Michael (2013): Deutsch-türkische Literaturwissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hofmann, Michael/Patrut, Iulia-Karin (2015): Einführung in die interkulturelle Literatur. Darmstadt: WBG.
- Holdenried, Michaela/Willms, Weertje (2012): Die interkulturelle Familie. Literatur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: Transcript.
- Honnef-Becker, Irmgard (2006): Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik. Nordhausen: Bautz.
- Honnef-Becker, Irmgard (2019): Inter- und transkultureller Ansatz bei der Arbeit mit Filmen im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* Ausgabe 3/2019. S. 74–84.
- Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.) (2007): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hübner, Klaus (2008): Fließen Kulturen ineinander? Über Ilija Trojanow. In: Bürger-Koftis, Michaela (Hrsg.): Eine Sprache, viele Horizonte. Die Osterweiterung der deutschsprachigen Literatur. Portraits einer neuen europäischen Generation. Wien: Praesens. S. 83–95.

- Iljassova-Morger, Olga (2009): Von der interkulturellen zur transkulturellen literarischen Hermeneutik. Duisburg: Universitätsverlag RheinRuhr.
- Ingendahl, Werner (2000): Texte verstehen durch eigene Tätigkeiten. In: *Schulmagazin 5-10* Ausgabe 6/2000. S. 4–7.
- Ipsen, Detlev (2007): Städte: Ressource für Innovationen und Versprechen eines „guten Lebens“. In: Baum, Detlev (Hrsg.): *Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe*. Wiesbaden: Springer VS. S. 80–92.
- Iser, Wolfgang (1991): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2015): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen. S. 53–66.
- Kanjo, Judita (2013): *Deutschsprachige Literatur des postkolonialen Diskurses*. München: Iudicium.
- Kaul, Susanne (2019): Einführung in das filmische Erzählen. In: *Der Deutschunterricht* Ausgabe 2/2019. S. 2–7.
- Kaul, Susanne/Palmier, Jean-Pierre (2016): *Die Filmerzählung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Kepser, Matthis (2015): Transkulturelle Bildung mit Film im Deutschunterricht. Eine kulturwissenschaftliche Ergründung des Handlungsfelds. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Walter, Benjamin (Hrsg.): *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 77–106.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (4. Auflage 2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kießling, Magdalena (2020): *Weißer Normalität: Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis.
- Klenz, Stefanie (2013): Fremdheit im Bilderbuch – Text- und Bildeindrücke verhandelbar machen. In: Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (Hrsg.): *Text und Bild. Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 85–105.
- Kliwer, Annette/Massingue, Eva (Hrsg.) (2006): *Guck mal über den Tellerrand: Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Knapp, Annelie (4. Auflage 2013): *Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS. S. 85–101.
- Koiron, Linda (2009): *Schreiben in fremder Sprache – Yoko Tawada und Galsan Tschinag. Studien zu den deutschsprachigen Werken von Autoren asiatischer Herkunft*. München: Iudicium.

- Košenina, Alexander (2. Auflage 2016): *Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen*. Berlin: De Gruyter.
- Kramer, Andreas/Röhnert, Jan (Hrsg.) (2010): *Literatur – Universalie und Kulturspezifikum*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Kreft, Annika (2020): *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht: Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von Fictions of Migration im Fach Englisch*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Krusche, Dietrich (1985/2. Auflage 1993): *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kultur-räumlicher Distanz*. München: Iudicium.
- Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (2013): *Fragwürdiges Bilderbuch. Skizzen zu Theorie, Methodologie und Didaktik – Zur Einleitung*. In: Kruse, Iris/Sabisch, Andrea (Hrsg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel. Denkspiele. Bildungspotenziale*. München: Kopaed. S. 7–22.
- Kuhn, Markus (2011): *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin: De Gruyter.
- Kühn, Peter (2006): *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Bautz.
- Kühn, Peter (2007): *Hotwords in Critical Incident Situationen. Die Notwendigkeit semantischer Reflexionen bei der interkulturellen Textarbeit*. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 99–126.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012): *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): *Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch*. In: Gawlitzeck, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 47–72.
- Kurwinkel Tobias/Schmerheim, Philipp (2013): *Kinder- und Jugendfilmanalyse*. Konstanz: UVK.
- Kurwinkel, Tobias (2. Auflage 2020): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Küster, Lutz (2014): *Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: Multiliteralität*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* Ausgabe 2/2014. S. 3–11.
- Lanfranchi, Andrea (4. Auflage 2013): *Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS. S. 231–261.
- Lange, Günter (4. Auflage 2012): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Lange, Günter/Petzoldt, Leander (8. Auflage 2018): Textarten – didaktisch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laudenberg, Beate (2016): Inter-, Trans- und Synkulturalität deutschsprachiger Migrationsliteratur und ihre Didaktik. München: Iudicium.
- Leinen, Frank (Hrsg.) (2002): Literarische Begegnungen. Romanistische Studien zur kulturellen Identität, Differenz und Alterität. Berlin: Erich Schmidt.
- Leskovec, Andrea (2009): Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft. Berlin: LIT-Verlag.
- Leskovec, Andrea (2011): Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Lötscher, Christine (2017): Vom Genuss des Eintauchens. Was Buchserien so attraktiv macht. In: *JULIT* Ausgabe 1/2017. S. 10–14.
- Lüthi, Max (2008): Es war einmal...Vom Wesen des Volksmärchens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maiwald, Klaus (2001): Literatur lesen lernen: Begründungen und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus (2. Auflage 2013): Filmdidaktik und Filmästhetik. Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Huneke, Hans-Werner/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Band 1 und 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 221–242.
- Maletzke, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Wiesbaden: Springer VS.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Im Spiegel des Anderen. Kulturelle Aneignung national profilierter Filmfiguren im interkulturellen Vergleich. In: *LICUS* Ausgabe 4/2008. S. 25–39.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2016a): Zwischen den Kulturen: Identitätskonflikte in Marjane Satrapi's Graphic Novel *Persepolis*. In: Bellenger-Morvan, Yannick/Gauthier, Colette (Ed.): *Imaginaires 20. Littérature pour la jeunesse et identités culturelles populaires*. Reims: Presses Universitaires Reims. P. 191–210.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2016b): Authentizitätsversprechen in konvergenter Vermarktung: Axiologische Überlegungen zur interkulturellen Jugendliteratur am Beispiel von Nicolai Lilins „Sibirische Erziehung“. In: Ansari, Christine (Hrsg.): *Adoleszenz in Medienkontexten. Literaturrezeption, Medienwirkung und Jugendmedienschutz*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 127–154.

- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias/Wulf, Corinna (2016): Differenz und Variation als Gegenstand historisch-kritischer sowie sprach- und kultursensibler Auseinandersetzung mit dem archivarischen Nachlass der Familie Engels. In: Balfanz, Antonina/Choluj, Bozena (Hrsg.): Interkulturalität und Wissensvermittlung: Didaktischer Umgang mit Differenzen. Frankfurt/Oder und Slubice: Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder. Lehrstuhl für deutsch-polnische Kultur- und Literaturbeziehungen und Gender Studies. S. 129–140.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Thomitzni, Andrea (2010): *Prinzessin Mononoke* – ein japanischer Animé und seine kulturspezifische Rezeption. In: Maiwald, Klaus/Josting, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009. München: Kopaed (Vorab-Manuskript).
- Massingue, Eva (2006): Anregungen für die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur aus dem Süden im Deutschunterricht. In: Kliewer, Annette/Massingue, Eva (Hrsg.): Guck mal über'n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 96–120.
- Matz, Frauke/Rogge, Michael/Siepmann, Philipp (2014): Einleitung. In: Matz, Frauke/Rogge, Michael/Siepmann, Philipp (Hrsg.): Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 7–18.
- Mecheril, Paul/Do Mar Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecklenburg, Norbert (2008): Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München: Iudicium.
- Mehner, Maximilian (2011): Märchenhaftes Indien: Theodor Benfey, die Indische Theorie und ihre Rezeption in der Märchenforschung. Mainz: Kirchheim.
- Mikota, Jana (2016): Mehrsprachige Kinderliteratur. Eine Bestandsaufnahme. In: *interjuli* Ausgabe 01/2016. S. 6–28.
- Mikota, Jana (2018): Sprachmischungen in aktuellen Kinder- und Jugendromanen. In: Ballis, Anja/Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (Hrsg.) (2018): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zu Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 65–82.
- Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: Transcript.
- Mitterer, Nicola/Wintersteiner, Werner (2009): Und (k)ein Wort Deutsch...Literaturen der Minderheiten und MigrantInnen in Österreich. Innsbruck: Studienverlag.
- Möbius, Thomas (2008): Das literarische Sehgespräch als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In: Frederking, Volker/Kepser, Matthis/Rath, Matthias (Hrsg.): Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München: Kopaed. S. 141–156.
- Montanari, Elke G./Panagiotopoulou, Julie A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Moosmüller, Alois (Hrsg.) (2009): *Konzepte kultureller Differenz*. Münster: Waxmann.
- Müller-Michael, Harro (1996b): Herder – Denkbilder der Kulturen: ein poetisches und didaktisches Konzept der Denkbilder. In: Köhnen, Ralph (Hrsg.): *Denkbilder: Wandlungen literarischen und ästhetischen Sprechens in der Moderne*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 37–49.
- Müller-Michael, Harro (2009): *Grundkurs Lehramt Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- Müller-Michaels, Harro (1993): Was bleibt? Begründung eines Kanons der Denkbilder. In: *Deutschunterricht* Ausgabe 1/1993. S. 2–10.
- Müller-Michaels, Harro (1996a): Denkbilder: zu Geschichte und didaktischem Nutzen einer literarischen Kategorie. In: *Deutschunterricht* Ausgabe 3/1996. S. 114–122.
- Müller-Michaels, Harro (1999): Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. Begründung der Denkbilder aus Elementarerfahrungen. In: *Deutschunterricht* Ausgabe 3/1999. S. 164–174.
- Nassen, Ulrich/Weinkauff, Gina (Hrsg.) (2000): *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München: Iudicium.
- Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra (2018): Mein Zuhause – dein Zuhause. Mit Kinderliteratur über eigene und andere Herkunft nachdenken. In: *kjl&m* 18.extra. S. 131–145.
- Neuhaus, Stefan (2017): *Märchen*. Stuttgart: UTB.
- Nünning, Ansgar (2007): Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT. S. 123–142.
- Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2001): *Metzler Lexikon: Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2010): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- O’Sullivan, Emer (2000): *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Winter.
- O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Oberaigner, Karin (2014): *Zum Kulturbegriff in der Inter- und Transkulturellen Literaturdidaktik: Analyse von Theorie und Praxis*. Riga: Akademikerverlag.
- Ogihara-Schuck, Eriko (2014): *Miyazaki’s Animism Abroad: The Reception of Japanese Religious Themes by American and German Audiences*. Jefferson North Carolina: McFarland.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *IDE* (Informationen zur Deutschdidaktik) Ausgabe 1/1997. S. 33–47.

- Oomen-Welke, Ingelore (5. Auflage 2014): Deutschunterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen. S. 76–89.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015): Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. S. 79–113.
- Ort, Claus-Michael (2008): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hrsg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 19–38.
- Osthues, Julian (2017): Literatur als Palimpsest. Postkoloniale Ästhetik im deutschsprachigen Raum der Gegenwart. Bielefeld: Transcript.
- Papadimitriou, Marina (2014): Transkultureller Literaturunterricht in der globalisierten Schulklasse: Kulturelle Identitätskonzepte in literaturdidaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pöge-Alder, Kathrin (2016): Märchenforschung: Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Pohlmeier, Inga (3. Auflage 2019): Interkulturalität im Deutschunterricht. In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn: Wilhelm Fink. S. 64–76.
- Rank, Bernhard/Rosebrock, Cornelia (1997): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Reeg, Ulrike (2007): Autor/innen aus dem asiatischen Kulturraum. In: Chiellino, Carmine (Hrsg.): Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler. S. 263–273.
- Reinhardt-Becker, Elke (2006): Lessings *Emilia Galotti* in der Perspektive kultureller und historischer Fremdheit. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 197–221.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.
- Roche, Jörg (2019): Von der Differenz zur Transdifferenz. Was Deutschunterricht und Fremdsprachenunterricht voneinander lernen können. In: *Der Deutschunterricht* Ausgabe 3/2019. S. 6–16.
- Roche, Jörg/Schiewer, Gesine-Lenore (Hrsg.) (2017): Identitäten. Dialoge im Deutschunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Röhrich, Lutz (2002): „Und weil sie nicht gestorben sind...“ Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen. Köln: Böhlau.
- Rölleke, Heinz (2004): Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2. Auflage 2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut (3. Auflage 2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Wissenschaftliche Sonderausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Rösch, Heidi (2000): Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2005): Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 91–108.
- Rösch, Heidi (2006): Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* Ausgabe 2/2006. S. 94–103.
- Rösch, Heidi (2011): Inter- oder transkulturelle Literaturdidaktik? In: Barkowski, Hans/Demmig, Silvia/Funk, Hermann/Würz, Ulrike (Hrsg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 314–351.
- Rösch, Heidi (2013a): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: *kjl&m* 13.extra. S. 21–32.
- Rösch, Heidi (2013b): Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 143–168.
- Rösch, Heidi (2015): Tschick und Maik – Stereotype in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *kjl&m* Ausgabe 15.2. S. 26–32.
- Rösch, Heidi (2016): Von der Migrations- zur postmigrantischen Literatur? Ansätze einer postmigrantischen Lesart. In: Pieper, Irene/Stark, Tobias (Hrsg.): Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 239–263.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike (2014): Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schaffers, Uta (2006): Konstruktionen der Fremde. Erfahren, verschriftlicht und erlesen am Beispiel Japan. Berlin: De Gruyter.
- Scherer, Gabriela/Vach, Karin (2019): Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur: Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele. Seelze: KlettKallmeyer.
- Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2018): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium.

- Schmeling, Manfred (2004): Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartsroman. In: Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): Literatur und Vielsprachigkeit: Aspekte, Themen, Voraussetzungen. Heidelberg: Synchron. S. 221–235.
- Schmidt, Janina Vernal (2015): Kulturwissenschaftliche Zugänge zu Filmanalysen. Ein Beitrag zum Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: Küster, Lutz/Lütge, Christiane/Wieland, Katharina (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 143–162.
- Schmitz-Emans, Monika (2017): Mehrschriftlichkeit. In: Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hrsg.): Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 221–232.
- Schulte, Brigitte (2013): Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schütte, Anna Ulrike (2010): Ein ferner Kontinent der Abenteuer und Armut. Lateinamerika in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Seifert, Martina/Weinkauff, Gina (2006): Entfernungen (sic). Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. Band 2: Kulturtransfer. Studien zur Repräsentanz einzelner Herkunftsliteraturen. München: Iudicium.
- Shavit, Zohar (2014): Cultural Translation: Ideological and Model Adjustments in Translation of Children's Literature. In: Von Glasenapp, Gabriele/Dettmar, Ute/Dolle-Weinkauff, Bernd (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung international. Ansichten und Aussichten. Festschrift für Hans-Heino Ewers. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang (E-Book-Ausgabe).
- Siebert-Ott, Gesa (2011): Mehrsprachigkeit als Bildungsressource und die Sozialisationsrolle von Kinderliteratur. In: *JULIT* Ausgabe 2/2011. S. 9–13.
- Sommerfeld, Beate/Pieciul-Karmińska, Eliza/Düring, Michael (Hrsg.) (2020): Kulturelle Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur. Übersetzung und Rezeption. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Sonyem, Alain Belmond (2018): Kinder- und Jugendliteratur als Gegendiskurs? Afrika-vorstellungen in neueren deutschen und deutsch-afrikanischen Kinder- und Jugendbüchern (1990-2015). Berlin et al.: Peter Lang.
- Spelsberg, Karoline (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Münster: Waxmann.
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1980): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spinner, Kaspar H. (2010): Grundmotive und –symbole der Kinder- und Jugendliteratur. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 31–41.

- Spinner, Kaspar H. (2. Auflage 2014): *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. Seelze: KlettKallmeyer.
- Staiger, Michael (2008): *Filmanalyse – ein Kompendium*. In: *Der Deutschunterricht* Ausgabe 3/2008. S. 8–18.
- Staiger, Michael (2020): Von der „Wende zum Bild“ zum „multimodalen turn“. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: *Der Deutschunterricht* Ausgabe 5/2020. S. 65–74.
- Standke, Jan (2008): *Hybride Theorien? Transkultureller Theorietransfer in den deutschsprachigen Kulturwissenschaften*. In: Vorderobermeier, Gisela/Wolf, Michaela (Hrsg.): *Meine Sprache grenzt mich ab... Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration*. Berlin: LIT. S. 251–272.
- Stöckl, Hartmut (2011): *Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*. In: Diekmannshenke, Hans-Joachim/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt. S. 45–70.
- Struve, Karen (2008): *Ecriture transculturelle beur*. Die Beur-Literatur als Laboratorium transkultureller Identitätsfiktionen. Tübingen: Gunter Narr.
- Surkamp, Carola/Sommer, Roy (2002): *Mit anderen Augen. Multikulturalismus und Fremdverstehen am Beispiel ausgewählter britischer multikultureller Erzähltexte*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* Ausgabe 4/2002. S. 227–237.
- Tafazoli, Hamid (2019): *Narrative kultureller Transformationen. Zu interkulturellen Schreibweisen in der deutschsprachigen Literatur der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Thurn, Nike/Pavlik, Jennifer (2018): *Einleitung zum Themenheft: Flucht und Vertreibung in der deutschsprachigen Literatur*. In: *Der Deutschunterricht* Ausgabe 1/2018. S. 2–4.
- Topeongpong, Anchalee (2005): *Familienbilder in der deutschsprachigen und thailändischen Kinderliteratur der Gegenwart*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Stefan/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): *Bilderbuch und literarästhetische Bildung*. Trier: WVT. S. 9–22.
- Vach, Karin (2015): *Mehrsprachige Bilderbücher*. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Erzählen – Vorlesen – Zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband. S. 146–155.
- Van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2005): *Das Konzept des Foregrounding in der modernen Textverarbeitungspsychologie*. In: *Journal für Psychologie* Ausgabe 4/2005. S. 311–332.
- Vester, Heinz-Günter (2. Auflage 1998): *Kollektive Identitäten und Mentalitäten. Von der Völkerpsychologie zur kulturvergleichenden Soziologie und interkulturellen Kommunikation*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.

- Volkman, Laurenz (2014): Die Abkehr vom Differenzdenken: Transkulturelles Lernen und Global Education. In: Matz, Frauke/Rogge, Michael/Siepmann, Philipp (Hrsg.): Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. S. 37–51.
- Volkman, Laurenz/Stierstorfer, Klaus/Gehring, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- Von Glasenapp, Gabriele/Dettmar, Ute/Dolle-Weinkauff, Bernd (Hrsg.) (2014): Kinder- und Jugendliteraturforschung international. Ansichten und Aussichten. Festschrift für Hans-Heino Ewers. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang (E-Book-Ausgabe).
- Weinkauff, Gina (2006): Ent-fernungen (sic). Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. Band 1: Fremdwahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. München: Iudicium.
- Weinkauff, Gina (2013a): Übersetzungen im Deutschunterricht. Literarisches Übersetzen – eine *contradictio in adiecto*? In: Weinkauff, Gina/Josting, Petra (Hrsg.): Literatur aus zweiter Hand. Anregungen zum Umgang mit Übersetzungen im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 13–22.
- Weinkauff, Gina (2013b): Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: *kjl&m* 13.extra. S. 33–52.
- Weinkauff, Gina/Josting, Petra (2013): Einleitung. In: Weinkauff, Gina/Josting, Petra (Hrsg.): Literatur aus zweiter Hand. Anregungen zum Umgang mit Übersetzungen im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 7–11.
- Weinkauff, Gina/von Glasenapp, Gabriele (3. Auflage 2017): Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: Schöningh.
- Welsch, Wolfgang (2017): Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien: New Academic Press.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1985/2000): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: Iudicium.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (2. Auflage 2001): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung. München: Iudicium.
- Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003/2013): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.
- Wildeisen, Sarah (2013): Kunst am Bilderbuch. Aspekte einer bildfokussierenden Bilderbuchanalyse. In: *kjl&m* Ausgabe 13.1. S. 3–10.
- Wildemann, Anja (2011): Multilateralität als Ausgangspunkt und Zielperspektive auf dem Weg in die Schrift. In: Hüttis-Graf, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 273–290.

- Wildemann, Anja (2013): Multiliterale Kompetenzen fördern. In: Dirim, Inci/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen – Aufgreifen – Fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 97–108.
- Wildemann, Anja/Vach, Karin (2. Auflage 2015): Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: KlettKallmeyer.
- Wilkens, Gabriela S./Neumann, Ursula (3. Auflage 2004): Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv.
- Wintersteiner, Werner (2006): Poetik der Verschiedenheit: Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt: Drava.
- Wintersteiner, Werner (2010): Transkulturelle literarische Bildung: Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck und Wien: StudienVerlag.
- Wintersteiner, Werner (2013): Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 33–48.
- Wrobel, Dieter (2006): Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 37–52.
- Wrobel, Dieter, Mikota, Jana (Hrsg.) (2017): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht Band 2: Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrobel, Dieter/Mikota, Jana (Hrsg.) (2017): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht Band 1: Primarstufe und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierau, Cornelia (2009): Wenn Wörter auf Wanderschaft gehen... Aspekte kultureller, nationaler und geschlechtsspezifischer Differenzen in deutschsprachiger Migrationsliteratur. Tübingen: Stauffenburg.

4 Internetquellen

- Blumh, Lothar (2012): Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Einordnung eines „Bestsellers“. <https://literaturkritik.de/id/17417> (15.2.2021)
- Blümer, Agnes (2012): Crossover/All-Age-Literatur. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/494-crossoverall-age-literatur> (15.2.2021)
- Carl, Mark-Oliver/Jörgens, Moritz/Schulze, Tina/Rosebrock, Cornelia (2020): Strategien von Studierenden im Umgang mit literarästhetischen Texten. <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2020/10/lr-2020-1-Carl-et-al..pdf> (15.2.2021)
- Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum (2016): Aspekte der Migration. <https://www.migration-im-film.de/thematische-aspekte> (15.2.2021)

- Ewers, Hans-Heino (2012): Kinder- und Jugendliteratur. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/411-kinder-und-jugendliteratur> (15.2.2021)
- Fuchs, Max (2013): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel> (15.2.2021)
- Holzwarth, Peter (2013): Filmliste Migration. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe16/Filmliste_Migration16.pdf (15.2.2021) DOI 10.21240/lbzm/16/07
- IKUD-Seminare (o.J.): Das Eisberg-Modell von Kultur. <https://www.ikud.de/glossar/eisbergmodell-von-kultur.html> (15.2.2021)
- Ipsen, Detlev (2000): Die sozialräumlichen Bedingungen der Offenen Stadt. <http://diglib.bis.uni-oldenburg.de/pub/unireden/2000/url110/pdf/ipsen.pdf> (15.2.2021)
- Jurčáková, Edita (2010): Die Bedeutung der Komparatistik für die Märchenforschung. https://www.inst.at/trans/17Nr/3-10/3-10_jurcakova17.htm (15.2.2021)
- Kilian, Hans (o.J.): Metakulturelle Humanisation. <https://www.hans-kilian-preis.de/hans-kilian/grundlagen-seines-denkens> (15.2.2021)
- Kliwer, Annette (2009): Wie schön weiß ich bin. Postkoloniale Theorien und Kinder- und Jugendliteratur in der BRD. <https://literaturkritik.de/id/13652> (15.2.2021)
- Kristeva, Julia (2011): Religion als anthropologische Konstante des Menschen. https://www.deutschlandfunkkultur.de/das-beduerfnis-zu-glauben.954.de.html?dram:article_id=146098 (15.2.2021)
- Kuthning, Benjamin (2012): Chihiros Reise ins Zauberland. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/filmkritiken/215-chihiros-reise-ins-zauberland-hayao-miyazaki-2002> (15.2.2021)
- Lehr, Thomas (2011): Goethe war Araber. Debatte um den West-Östlichen Divan. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/sarrazin/die-debatte/debatte-um-den-west-oestlichen-divan-goethe-war-araber-1577952.html> (15.2.2021)
- Liebau, Eckart (2013): Anthropologische Grundlagen. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/anthropologische-grundlagen> (15.2.2021)
- LITPROM-Homepage. <https://www.litprom.de/> (15.2.2021)
- Massingue, Eva (2006): Interview mit „Lesen in Deutschland“. <https://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=672> (15.2.2021)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan der Grundschule. Abschnitt „Kultur und Vielfalt“. http://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU_I_K_1-2_01_03 (15.2.2021)
- Oetken, Mareile (2017): Wie Bilderbücher erzählen. Analysen multimodaler Strukturen und bimedialen Erzählens im Bilderbuch (Habilitationsschrift). <http://oops.uni-oldenburg.de/3204/> (15.2.2021)

- Papadimitriou, Marina/Rosebrock, Cornelia (2014): Identitätsentwürfe in der Differenz. Thema eines transkulturellen Literaturunterrichts. <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-Papadimitriou-Rosebrock.pdf> (15.2.2021)
- Rings, Guido (2017): Transkulturelle Ansätze im Neuen deutschen Film. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-15352-6_3 (15.2.2021) DOI 10.1007/978-3-658
- Rösch, Heidi (2020): Interkulturelle Literaturdidaktik. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/5053-interkulturelle-literaturdidaktik> (15.2.2021)
- Rösch, Heidi/Blé Pérez, Nora/Junker, Patrizia/Merkle, Judith (2011): Interkulturelle Filmbildung in der Sekundarstufe I aller Schulformen – eine empirische Studie. Abschlussbericht. <https://www.yumpu.com/de/document/read/3426775/interkulturelle-filmbildung-in-der-sekundarstufe-i-padagogische-> (15.2.2021)
- Schein, Gerlinde/Seiser, Gertraud (2010): Zum Kulturbegriff von Clifford Geertz. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/organthro/organthro-56.html> (15.2.2021)
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. https://www.researchgate.net/profile/Michael_Staiger/publication/266573963_Erzahlen_mit_Bild-Schrifttext-Kombinationen_Ein_funfdimensionales_Modell_der_Bilderbuchanalyse/links/583422ac08ae004f74c71868/Erzaehlen-mit-Bild-Schrifttext-Kombinationen-Ein-fuenfdimensionales-Modell-der-Bilderbuchanalyse.pdf (15.2.2021)
- Stenger, Ursula (2013): Spiel als anthropologische Konstante. <https://www.kubi-online.de/artikel/spiel-anthropologische-konstante> (15.2.2021)
- Tatsch, Isabell (2012): Filmwahrnehmung von Kindern. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/433-filmwahrnehmung-von-kindern> (15.2.2021)
- Uerlings, Herbert (o.J.): Interkulturalität (Homepage der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik). <https://www.gig.uni-bayreuth.de/de/Interkulturelle-Germanistik/Interkulturalitaet/index.html> (15.2.2021)
- Universität Wien (2014): Issun Bôshi (Kamigraphie). https://www.univie.ac.at/rel_jap/kami/Issun_B%C5%8Dshi (15.2.2021)
- Weidemann, Volker (2006): Streit um den Roman *Leyla*: Özdamar gegen Zaimoglu. https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/abgeschrieben-streit-um-den-roman-leyla-oezdamar-gegen-zaimoglu-1327374.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 (15.2.2021)
- Wulf, Christoph (2020): Transkulturalität. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19316/pdf/BF_2020_1_Wulf_Transkulturalitaet.pdf (15.2.2021) DOI: 10.25656/01:19316

5 Rezensionen

- Allein* (Rezensionssynopse des Verlags). <https://www.jacobystuart.de/buecher-von-jacoby-stuart/kinderbuch/bilderbuch/allein/> (15.2.2021)

- Chihiros Reise ins Zauberland* (Andreas Platthaus, FAZ). <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/video-filmkritiken/kino-visueller-reichtum-chihiros-reise-ins-zauberland-1105332.html> (15.2.2021)
- Der Tigerprinz* (Christine Tresch, SIKJM). <https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=742&c=1&author=Chen%20Jianghong> (15.2.2021)
- Der weise Hase Isopo* (Astrid van Nahl, Alliteratus). http://www.alliteratus.com/pdf/lg_bil_6.pdf (15.2.2021)
- Gui Gui, das kleine Entodil* (Steffen Gnam, FAZ). <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/ich-moechte-so-gerne-grimmig-grinsen-1510425.html> (15.2.2021)
- Han Gan und das Wunderpferd* (Thomas David, FAZ). <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/kuenstlermaerchen-auf-seide-gezeichnet-die-geschichte-von-han-gan-und-seinem-wunderpferd-1197400.html> (15.2.2021)
- Im Himmel spricht man Englisch* (Christine Lötcher, SIKJM). <https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=649&c=26&author=An%20Na> (15.2.2021)
- Kleiner Spaziergang* (Barbara Jakob, SIKJM). <https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=1444&c=1&keyword=Entdecken> (15.2.2021)
- Lian* (Silja von Rauchhaupt, FAZ). <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/kinderbuch/bilderbuch-vom-feinsten-rot-rot-rot-sind-alle-meine-schuhe-1539125.html> (15.2.2021)
- Minas Lied* (Sylvia Schwab, DLF Kultur). https://www.deutschlandfunkkultur.de/suche-nach-der-eigenen-melodie.950.de.html?dram:article_id=136107 (15.2.2021)
- Persepolis* (Julia Encke, FAZ). <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/video-filmkritiken/video-filmkritik-schwarzweiss-wie-das-leben-persepolis-1105167.html> (15.2.2021)
- Prinzessin Kemang* (Steffen Gnam, FAZ). <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/kinderbuch/murti-bunantas-bilderbuch-prinzessin-kemang-13888103.html> (15.2.2021)
- Rani & Sukh* (Kathrin Wexberg, STUBE Wien). <https://www.stube.at/buchtipps/kroeten-2006.htm> (15.2.2021)
- Schatten* (Barbara Jakob, SIKJM). <https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=1596&c=1&keyword=Kindheit> (15.2.2021)
- Seidenraupen für Jin Ling* (Christine Lötcher, SIKJM). <https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=1212&c=1&keyword=China> (15.2.2021)
- Seidentochter* (Rezension ohne Namensnennung in der FAZ). <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/wer-bin-ich-1550339.html> (15.2.2021)
- Wann kommt Mama?* (Christine Tresch, SIKJM). <https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=1096&c=1&keyword=Zweisprachig> (15.2.2021)

Wolkenbrot (Manuela Kalbermatten, SIKJM). [https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=1411&c=1&keyword=Collage_\(15.2.2021\)](https://www.sikjm.ch/rezensionen/datenbank/?id=1411&c=1&keyword=Collage_(15.2.2021))

6 Weitere Quellen

Barthes, Roland (1967): *Kritik und Wahrheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Bourdieu, Pierre (1970): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1966): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geertz, Clifford (1973/2017): *The Interpretation of Cultures*. New York: Hachette.

Han, Byun Chul (2005): *Hyperkulturalität: Kultur und Globalisierung*. Berlin: Merve.

Hyun, Martin (2008): *lautlos ja – sprachlos nein. Grenzgänger zwischen Korea und Deutschland*. Hamburg: EB-Verlag.

Kinderbuchfonds Baobab (Hrsg.) (2008–2013): *Fremde Welten in Kinder- und Jugendbüchern*. Basel: Baobab Books.

Kinderbuchfonds Baobab (Hrsg.) (2014–2021): *Kolibri. Kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern*. Basel: Baobab Books.

Lee, Mirok (1996): *Iyagi. Kurze koreanische Erzählungen*. Sankt Ottilien: EOS Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Was ist Inklusion?	2
Abbildung 2: Das Eisbergmodell zur Kultur.....	7
Abbildung 3: Interkulturalität und Transkulturalität in der klassischen Ausführung.....	10
Abbildung 4: Interkultur und Transkultur	15
Abbildung 5: Identitätsbildungsprozesse in mehrfachkulturellen Kontexten	19
Abbildung 6: Gemeinsamkeiten unter Studierenden einer Universität.....	28
Abbildung 7: Führende Köpfe der NEW LONDON GROUP	35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schaffensperioden deutschsprachiger Autoren mit Migrationshintergrund	13
Tabelle 2: Übersicht zum kumulativen Teil.....	50
Tabelle 3: Metakulturelle Elemente in der Literatur.....	51
Tabelle 4: Übersicht zum kulturellen Lernen in einem zeitgemäßen Deutschunterricht.....	60
Tabelle 5: Zieldimensionen für multiliterales Lernen mit mehrsprachiger Literatur	63
Tabelle 6: Klassische Inter- und Transkulturalität.....	64
Tabelle 7: Aktuelle Erweiterungen zur klassischen Inter- und Transkulturalität	64
Tabelle 8: Metakulturalität als komplementäres Konzept zu Inter- und Transkulturalität ..	65
Tabelle 9: Metakulturelle Prototypen	65
Tabelle 10: Metakulturell ausgelöste Resonanzen im Klassenzimmer.....	65
Tabelle 11: Gegenstände der Anschluss-Studie.....	70
Tabelle 12: Auswertung von Kinder- und Jugendliteratur aus Asien (2008–2020)	71

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich eidesstattlich,

1. Dass ich die Dissertation mit dem Titel „Varianten der Kulturalität in Kinder- und Jugendliteratur aus Asien. Theoretische Kontexte – Prototypen – Didaktische Perspektiven für den Literaturunterricht“ an der Technischen Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, selbstständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt wurden.
2. Dass die vorliegende Arbeit weder in der aktuellen noch in einer anderen Fassung, weder ganz noch teilweise, an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung bereits vorgelegt wurde.
3. Dass dies mein erster Promotionsversuch ist und diesem Promotionsverfahren keine erfolglos beendeten oder abgebrochenen Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Frankfurt, den 22.2.2021

(Lea Grimm)