

Andra Riemhofer

The cover features a central white rectangular area containing the title and subtitle. Surrounding this area are several colorful books (orange, purple, brown, red, green) and a small pink book, all appearing to float or be held up by thin, grey, tangled lines that converge at a single point on a green hill at the bottom. The background is a light blue sky. The overall theme is reading and literature.

INTERKULTURELLE KINDER- UND JUGENDLITERATUR IN DEUTSCHLAND

LESEN AUF EIGENE GEFAHR

Andra Riemhofer

**Interkulturelle
Kinder- und
Jugendliteratur
in Deutschland**

Andra Riemhofer

Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland

Lesen auf eigene Gefahr

Tectum Verlag

Andra Riemhofer

Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland
Lesen auf eigene Gefahr

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2017

ISBN: 978-3-8288-6791-8

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der ISBN
978-3-8288-4017-1 im Tectum Verlag erschienen.)

2., überarbeitete Auflage

Umschlagabbildung: shutterstock.com | © Asichka

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Seit ich denken kann, bin ich großer Jim-Knopf-Fan. Natürlich waren alle Kinder damals Jim-Knopf-Fans, aber für mich hatte dieses Buch eine völlig andere Ebene: Jim war der einzige andere schwarze Junge, den ich kannte. Und er erlebte Abenteuer. Er war cool.

Marius Jung, *Singen können die alle!*

Für die Wiedergabe einer Halbton-Vorlage in einem Druckwerk muß das Bild in Rasterpunkte zerlegt werden.

Hubert Blana, *Die Herstellung*

Für meine Nichte Julia zum Schulanfang im September 2014

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis xiii

1	Hinführung: Bildung, Kanon und Diskurs	1
1.1	Interkulturelles Lernen mit Kinderbüchern?	1
1.2	Horizontenerweiterung: Ein pragmatisches Werkzeug	3
2	Stand der Forschung	15
2.1	Forschung mit oder zu Nebenwirkungen?	15
2.2	Gesellschaft, Erziehung und Literaturdidaktik	18
2.2.1	Literaturdidaktik und Interkulturelle Pädagogik	19
2.2.2	Die Entwicklung der Interkulturellen Literaturdidaktik	20
	Die ersten Gastarbeiterkinder in der KJL	22
	Die zunehmende Orientierung am Rezipienten	24
	Identität, Empathie und Fremdverstehen als Lernziele	27
2.3	Zusammenführung der Ansätze: Methodik und Untersu- chungsgegenstand	28
2.4	Untersuchungs- und Bewertungskriterien	30
2.4.1	Textimmanente Merkmale interkultureller Literatur	30
2.4.2	Was Literatur (außerdem) interkulturell wertvoll macht	35
3	Rahmenbedingungen: Kinder- und Jugendbuch in Deutschland	37
3.1	Das Kinder- und Jugendbuch in Zahlen	42
3.1.1	Die Reichweite von Kinder- und Jugendbüchern	44
3.1.2	Anlässe und Auswahlkriterien für Buchkäufe	46
3.2	Der Herstellende Buchhandel (Verlagsperspektive)	50
3.2.1	Umsatzverteilung und Programmplanung	50
3.2.2	Von Torwächtern und Titelhelden	53
3.2.3	Deutsch(sprachig)e Verlage im internationalen Kontext	55

4	Interkulturelle Themen in der (noch) lieferbaren KJL aus 1989–2014	57
4.1	(Inter-)kulturelles als vordergründiges und problematisches Thema	59
4.1.1	Gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen	59
	Fremdenangst: Ein Beitrag von Rafik Schami . . .	59
	Paul Maars <i>Neben mir ist noch Platz</i> in der Kritik .	62
	Flucht, Asyl und Fremdenhass im klassischen Problembuch	68
	Deutschland schwarz-weiß: <i>Milchkaffee und Streuselkuchen</i>	72
4.1.2	Vom Platz in der Gesellschaft: Kulturelle Herausforderungen	77
	<i>Leaving Ararat</i> : Abenteuerliches über Einwanderer .	78
	Marginalisierung des Fremden mittels Format und Titelgestaltung: <i>Lisas Geschichte : Jasims Geschichte</i>	80
	Identität ungeklärt: Beiträge autochthoner Autoren	83
	Identität und Ausgrenzung: Selbstrepräsentationen?	91
4.2	Interkulturelles als Teil der Normalität	108
4.2.1	Die Bikulturelle Familie	109
	Zeitenwende: Die Patchwork-Familie Schneider-Öztürk	109
	Muttersprache: Wortsalat und weltbeste Freunde .	110
	Vaterland: Schweigsamkeit und Fehler im Universum	112
	Märchenberichtigungen: Das indische Adoptivkind Dilip	114
4.2.2	Vom Suchen und Finden von Heimat (Wurzelbehandlungen)	120
	Zurück zu den Wurzeln: Ferien bei der Verwandtschaft	121
	Vom Heimweh der ‚politisch korrekten Putzfrau‘ . .	132
	<i>Paradiessucher</i> : Sprachfallen und deutsche Spießigkeit	140
	<i>Herzsteine</i> : Eine Reise nach Ruanda und zu sich selbst	144
5	Interkulturelle KJL ‚in Ordnung gebracht‘: Zusammenführung	153
5.1	Grobrasterung der Analyseergebnisse	153
5.2	Rasterwinkelung (das rechte Verhältnis von ... zu ...) . .	158
5.2.1	Handlungsort: New York, Istanbul oder einfach nur Afrika?	159
	„Afrika“ im Titel	160

	„Orient“ (im weitesten Sinne) und Metropole „Istanbul“	163
	Go West: New York, Paris, London.	167
	Rest of the World	171
	Fazit und Empfehlung	171
5.2.2	Autor_innenprofil oder auch Typologie der Diskurse	174
	Foucault und die Frage „Was ist ein Autor?“	174
	Schriftsteller_innen: Fazit und Empfehlung	177
5.2.3	Figurenkonstellation: Wer kommt überhaupt zu Wort?	185
	Die ‚vollständige‘ bikulturelle Familie	187
	Bikulturelle Waisen und Scheidungskinder	190
	Pädagog_innen und Geistliche	193
	„[K]leine schwarze Kinder“ und andere Statisten	195
	Fazit und Empfehlung	197
5.2.4	Verlagsprofil: Ausnahmen bestätigen die Regel!	198

6 Die Welt zwischen zwei Buchdeckeln 203

Bildnachweise und Quellen Eingangszitate 205

Literaturverzeichnis 207

	Primärliteratur: KJL 1989–2014	207
	Primärliteratur: KJL außerhalb und im Grenzbereich der Stichprobe	214
	Primärliteratur: Sonstige Quellen	216
	Sekundärliteratur	218

Danksagung 230

Abbildungsverzeichnis

2.1	Aufgabe aus: <i>Literaturprojekt zu „Milchkaffee und Streuselkuchen“</i>	25
3.1	Ulrike Kuckero, <i>Paulas Powerbuch</i> (2008)	49
3.2	Marktanteile Kinder- und Jugendbuch <i>buchreport.magazin</i> April 2014	50
4.1	Schami/Könnecke (Ill.), <i>Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm</i> (2003)	61
4.2	Maar/Ballhaus (Ill.), <i>Neben mir ist noch Platz</i> (neu illustrierte Auflage von dtv junior, 12. Auflage 2010, S. 13)	63
4.3	Maar/Ballhaus (Ill.), <i>Neben mir ist noch Platz</i> : Cover dtv junior (2010)	65
4.4	Maar/Ballhaus (Ill.), <i>Neben mir ist noch Platz</i> Originalausgabe (1993)	66
4.5	Carolin Philipps, <i>Milchkaffee und Streuselkuchen</i> , Carlsen (2008)	74
4.6	Kirsten Boie, <i>Lisas Geschichte : Jasims Geschichte</i> : Cover der erweiterten Neuausgabe (2007)	81
4.7	Melda Akbaş, <i>So wie ich will</i> : Cover der cbt-Ausgabe (2012)	98
4.8	Aygen-Sibel Çelik, <i>Seidenweg</i> (2012)	105
4.9	Salah Naoura, <i>Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah</i> (2012)	117
4.10	Karimé/von Bodecker-Büttner (Ill.), <i>Tee mit Onkel Mustafa</i> (2011), Kapitel „Nachtbad mit schlimmen Nachrichten“	129
4.11	Auer/Spengler (Ill.), <i>Ich das machen! sagt Frau Jovanovic</i> (2011)	139
4.12	Rena Dumont, <i>Paradiessucher</i> (2013)	142
5.1	Rasterzähler (auch Fadenzähler)	158
5.2	Karin Kaçi, <i>Irgendwann in Istanbul</i> (2013)	172
5.3	Klett Kinderbuch: Verlagsprospekt <i>Ich – wir – alle : Bücher für junge Weltbürger</i>	200

1 Hinführung: Bildung, Kanon und Diskurs

Wieso ich das verrate, fragt ihr euch jetzt sicher. [...] Ich verrate es euch, weil ich genug davon habe, dass was Falsches in den Büchern steht.

Leiht euch einen Kuli, streicht das Falsche durch und schreibt das Richtige rein.

So wird das gemacht.

Caspak/Lanois, *Die Kurzhosengang*

1.1 Interkulturelles Lernen mit Kinderbüchern?

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war die Frage, inwieweit die aktuell lieferbare Kinder- und Jugendliteratur (KJL) einen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen leisten kann.¹ Der Vorstellung folgend, dass Textangebote möglichst nah an der Lebenserfahrung der Rezipient_innen sein sollten, habe ich mich auf die Suche nach Büchern begeben, die etwa ab Anfang der 1990er-Jahre zu Themen interkultureller Begegnungen erschienen sind und in deutscher Sprache verfasst wurden. Folgende Punkte haben sich im Laufe der Recherchen und bei Sichtung der Primärliteratur herauskristallisiert:

Allein die Fragestellung nach der Entwicklung interkultureller Kompetenz spiegelt eine ethnozentrische Perspektive: Wer soll was über wen (oder

1 Als Merkmale interkultureller Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen wurden in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland 1996 genannt: Bewusstsein über kulturelle Sozialisation, Kenntnisse über andere Kulturen, Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen, Respektieren von „Anderssein“. Das Papier wurde Ende 2013 überarbeitet und stellt nun die „Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ in den Vordergrund. Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (zuletzt geprüft am 16.08.2014). Die bis Ende 2013 gültige Fassung ist (Stand: 16.08.2014) abrufbar unter <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/1685>. Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz vgl. Bolten, 2007.

sich selbst) lernen und mit welchem Ergebnis? Haben alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Grundvoraussetzungen, und würden vorgeschlagene Texte allen in gleichem Maße gerecht? Oder haben z.B. Kinder mit Migrationserfahrung² andere Ansprüche an Textangebote als etwa Heranwachsende aus monokulturellen Familien? Über das Fremdverstehen ist in der (Fach-)literatur viel geschrieben worden, aber grenzt eine solche Sichtweise/Lesart nicht wieder aus?

Ein zweites Problemfeld öffnet sich, hinterfragt man kritisch, was an Literatur erschienen ist (genauer: erscheinen konnte)³ oder sich im Markt über längere Zeit durchgesetzt hat: Die Verlagswelt bedient eine Nachfrage nach Stoffen mit interkulturellen Problemstellungen. Häufig vorzufinden ist eine Art moderner Backfisch-Roman, der vor exotischer Kulisse spielt. Selbstbewusste deutsche Teenager machen ihre Erfahrungen wahlweise in Barcelona, London oder New York. Wohingegen z.B. türkische Mädchenfiguren, die der Feder deutscher Autor_innen entsprungen sind, gerne von autoritären Eltern in „ihre Heimat“ zurückgeschickt werden oder sich vor dem Bühnenbild eines traditionell geprägten Elternhauses von ihrem Kopftuch emanzipieren (wollen). Daneben steht „autobiographische[.] Bekenntnisliteratur“,⁴ aber auch kritische und/oder unterhaltende (Mädchen)-Romanliteratur von Autor_innen der sogenannten Dritten Einwanderergeneration, die ihre (besonderen) Lebenswelten reflektieren. Ein offenbar immer noch attraktives Segment sind literarisch tendenziell wenig anspruchsvolle Texte der Art „Problembuch“, die gerne als spröde Schullektüre daherkommen, wobei der erhobene Zeigefinger dermaßen offensichtlich aus den Büchern ragt, dass man ihn glatt als Lesezeichen

2 Ich wähle bewusst den Begriff „Migrationserfahrung“ statt „Migrationshintergrund“. Meinem Empfinden nach ist „Migrationshintergrund“ im heutigen Sprachgebrauch oftmals negativ konnotiert. Vgl. z.B. auch *ArabQueen* von Güner Yasemin Balci: „Masud und Rafi waren das, was Soziologen und Kriminologen ‚Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ nennen.“ (Balci, 2010b, S. 101)

3 Zu analysieren wäre somit, was in unserer Gesellschaft „sagbar“ ist (oder war), was also geäußert werden kann oder darf – um mit Begriffen der Diskurstheorie zu arbeiten (vgl. Jäger, 2009, S. 130). Kinderbücher spiegeln auf ihre Weise, wie eine Gesellschaft beschaffen ist bzw. wie sich diese Gesellschaft ihre Kinder (und ihre Erwachsenen) wünscht (vgl. Richter/Vogt, 1979, S. 10 oder im Zusammenhang mit der Analyse der Institution ‚Autor‘ als Ordnungselement und Machtdispositiv des literarischen Diskurses Ewers, 2000, S. 147ff). Was, so Klaus Doderer in seinem Artikel *Kinder- und Jugendliteratur im Ghetto*, den Erziehungsidealen der herrschenden Gesellschaftschicht entsprach, wurde lange Zeit als ‚gut‘ und ‚schön‘ befunden und war erlaubt. Gegenläufiges hatte kaum eine Chance (vgl. Doderer, 1981b, S. 11). Jahrhundertelang sollte die für die Jugend produzierte Literatur nichts weiter sein als ein „Hilfsmittel zur Domestizierung der jungen Menschen.“ (Ebenda, S. 9)

4 Vgl. Kliever, 2013, S. 218.

verwenden möchte. Das Angebot wird teilweise kontrovers diskutiert. Was von Verleger_innen, Verbänden und Initiativen als pädagogisch besonders wertvoll herausgestellt wird, wird von Fachleuten wissenschaftlicher Disziplinen nicht selten als latent rassistisch entlarvt.⁵

Verkauft wird, was ‚gut ankommt‘, Qualität – ob nun literarische oder didaktische – lässt sich nicht von Verkaufszahlen ableiten. Der Blick auf die literarische Beschaffenheit von Kinder- und Jugendbüchern kommt, so beklagen einige Literaturdidaktiker, tendenziell ohnehin zu kurz.⁶ Dass Textsorten individuell rezipiert werden, müsste man außerdem berücksichtigen bzw. gesondert untersuchen.⁷

Anfangs begrüßte ich, dass sich der (Gewohnheits-)Kanon der Schullektüre in jüngster Zeit Texten der KJL geöffnet hat. Im Laufe meiner Auseinandersetzung mit den derzeit im Schulkontext genutzten Texten und Darbietungsformen stellte sich mir jedoch zusehends die Frage, ob Kindern und Jugendlichen die Freude am Lesen nicht eher genommen wird. Was macht diese Bücher für Pädagog_innen so attraktiv?

1.2 Horizonterweiterung: Ein pragmatisches Werkzeug

Wertvolle Anregungen bei der Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur zu interkulturellen Themen bieten die Überlegungen und Ansätze der Literaturdidaktik.

Literaturdidaktik bezeichnet zunächst einmal den „Komplex von Entscheidungen, Konzeptionen und Theorien über Literatur als Gegenstand

5 Auch innerhalb der Fachdisziplinen finden sich gegenläufige Ansichten, wie z.B. später an Paul Maars *Neben mir ist noch Platz* herausgearbeitet wird. Der Diskurs und der Forschungsstand entwickeln sich nicht zuletzt durch Perspektive und Beiträge von Autor_innen mit Migrationserfahrung weiter, und es werden Argumentationsmuster wie z.B. das sog. *Oasensyndrom* offengelegt. Zu den Syndromen vgl. insbesondere *Kapitel 4*.

6 Die hauptsächliche Meta-Ebene der Reflexion von Kinder- und Jugendliteratur liegt nach Malte Dahrendorf nicht im Literarischen, sondern „auf pädagogischem und didaktischem Felde“ (Dahrendorf, 2004, S. 21). Er wünscht sich – wenn Texte es hergeben – auch ihre literarische Qualität hervorzuheben. Noch vor der Haas-Hurrelmann-Kontroverse, „ausgetragen“ in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (1988/89), hatte Doderer als Herausgeber von *Ästhetik der Kinderliteratur* (1981) „Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein“ gesammelt und veröffentlicht. Gerhard Haas vertrat in der o.g. Debatte die Ansicht, dass „wenn KJL in der Schule nur unter dem pädagogischen Signum gelesen werde,“ sie ihren „legitimen künstlerischen“ Anspruch verlöre und – so zitiert Günther Lange – zur „nützlichen Literatur degeneriere“ (Lange, 2005a, S. 952).

7 Vgl. z.B. Kliever, 2013, S. 219.

institutionalisierter Lernprozesse.“⁸ Dabei prägen gesellschaftliche Werteregister, ästhetische und religiöse Bildung, National- oder Klassenbewusstsein sowie (das Verständnis von) Emanzipation und Toleranz die formulierten Lernziele bzw. -inhalte. Eine Literaturtheorie (als Disziplin), deren zentrale Kategorie nach Burckhard Dücker die einer Kanonkonzeption ist, bestimmt die konkrete Textauswahl. Das Ergebnis dieses Auswahlprozesses ist z.B. der schulische oder universitäre Lektürekanon, also die (jeweils aktuelle) Sammlung an Werken, die in Schulen und an Universitäten besprochen wird.⁹ Neben dem bewusst erarbeiteten Kanon kann ein sog. Gewohnheitskanon stehen. Leicht nachvollziehbar scheint, dass Pädagog_innen gerne auf ‚Bewährtes‘ zurückgreifen oder Werke bevorzugen, zu denen sie selbst oder ein Verlag schon Unterrichtsmaterialien erarbeitet haben.

Kanones stiften Identität, indem sie die für eine Gruppe konstitutiven Normen und Werte repräsentieren, sie legitimieren Gruppen und grenzen diese gegen andere ab.¹⁰ In Kanones werden nach Simone Winko ästhetische und moralische Normen wie auch Verhaltensregeln kodiert.¹¹ Ein

8 Dücker, 2013, S. 456.

9 Vgl. z.B. auch die Diskussion um und den Widerhall in der Presse ob des „Einzug[s] der Homo-Lehre in Baden-Württemberg“ aus dem Herbst 2013. Die SPD-Fraktion im baden-württembergischen Landtag hatte Pressemeldungen zufolge gefordert, Homosexualität in allen weiterführenden Schulen breit in den Bildungsplänen festschreiben: <http://www.medrum.de/content/einzug-der-homo-lehre-in-baden-wuerttemberg> (zuletzt geprüft am 16.08.2014)

10 Winko, 2013, S. 363. Auf die Wandlung der Bedeutung von Kanonwissen weist Elisabeth Kampmann hin: Kanonwissen stellt für sie heute keine entscheidende Initiationsbedingung für die bürgerliche Gesellschaft mehr dar: „Die Kenntnis der Balladen Schillers oder der Werke Marcel Prousts beispielsweise ist selbst in den vormals ureigensten Domänen des Bildungsbürgertums, dem Schuldienst oder der Universität, kein Scheidepunkt für Karrieren. Zwar laufen die Plädoyers für einen ‚verbindlichen Lektürekanon der humanistischen Bildung willen‘ durchaus engagiert weiter. Die Vertreter dieser Ansicht haben jedoch ihre handlungsprägende Sanktionsmacht eingebüßt und sind zu einer Stimme unter vielen geworden. Dies wiederum führt dazu, dass die kanonischen Elemente des schulischen Lektürekansons, des gesellschaftlichen Kanons und des literaturwissenschaftlichen Forschungskansons auseinanderdriften und partielle Kanones beschrieben werden müssen: Der Germanist kann heute über die Raumkonzepte im expressionistischen Film forschen, zugleich ein Goetheseminar veranstalten und in seiner Freizeit Romane von Frank Schätzing lesen, um sich mit seinen Freunden darüber zu unterhalten.“ (Kampmann, 2011, S. 19)

11 Winko, 2013, S. 363. Ein Verlagsprodukt, das o.g. in einem einzigen Werk zu vereinen scheint, ist Peter Härtlings Kinderbuch *Paul das Hauskind* (2010), das schon per Abbildung im inneren Buchdeckel einen Querschnitt durch die deutsche Gesellschaft (bzw. eine Vorstellung derer) bietet, und sowohl die Themen binationale Familie, gleichgeschlechtliche Liebe, Scheidung und Burnout aufgreift. Lösungsvorschlag ist

Kanon kann sowohl als Textkorpus als auch als Diskurssystem betrachtet werden. Der Fundus an aktuell lieferbarer KJL bzw. der Kreis publizierter Autor_innen spiegelt somit derzeit zugelassene oder wohlgesehene Weltbilder, Debatten und Argumentationsmuster.¹²

Die Arbeit am Kanon (hier wohl eher Textkanon) ist für den österreichischen Deutschdidaktiker und Friedenspädagogen Werner Wintersteiner eine grundlegende und notwendige literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Tätigkeit.¹³ Er betont in seinen Arbeiten, dass *literarische* Bildung als *nationale* Bildung entstanden ist und europäische Literatur seit der Renaissance im Dienste der Nationswerdung stand.¹⁴ Die Institutionalisierung der Literatur im Rahmen eines Literaturunterrichts sei weniger deswegen eingeführt worden, weil den herrschenden Eliten die literarische Bildung der Bevölkerung am Herzen lag. Es sei vielmehr darum gegangen, die Festlegung der breiten Masse auf den nationalen Diskurs voranzutreiben.¹⁵ Wintersteiner plädiert für einen Paradigmenwechsel und fordert eine Literaturdidaktik und eine Germanistik, die die Vorgaben, Werte und Intentionen der *nationalen Bildung* überwinden und den „umkämpften Bereich des literarischen Kanons, de[n] heilige[n] Bezirk, der für nationale Identität steht, de[n] Tempel, der das Selbstverständnis der Germanistik verkörpert“ zur Disposition stellen.¹⁶ Seine Idee einer „*Transkulturelle[n] literarische[n] Bildung*“ erweitert den Kanon über die deutschsprachige Literatur hinaus und bezieht nationale Minderheiten, Migration und Kontaktzonen zu den Nachbarländern sowie ein neues Konzept von Weltliteratur mit ein, das auch Literaturen der „Dritten Welt“ berücksichtigt. Methodisch soll sein Ansatz die Lernenden zu „Perspektivenwechsel und Fremdverstehen“ befähigen.¹⁷ Seine *Poetik der Verschiedenheit* sieht er mit der *Pädagogik der Vielfalt* verwandt, wie sie von Heidi Rösch beschrieben

der Zusammenhalt der Hausgemeinschaft respektive Gesellschaft. *Paul das Hauskind*, das literarisch eher zu den anspruchsvolleren Exemplaren in meinem Fundus zählt und gut an meine persönliche Weltanschauung anschließt, hat für mich trotzdem den Beigeschmack eines genmanipulierten Retortenbabys, das als perfekt designtes Wunschkind gleich mit Anleitung zur Erziehung (Lehrerhandreichungen) die Welt erblickt hat.

12 Welche Personen und Institutionen besondere Macht haben, den Kanon der Kinder- und Jugendliteratur zu bestimmen, wird in *Kapitel 3* dieser Arbeit dargelegt.

13 Wintersteiner, 2006a, S. 103.

14 Ebenda, S. 15.

15 Wintersteiner, 2006b, S. 24.

16 Ebenda, S. 21f, Wintersteiner, 2006a, S. 43.

17 Vgl. Wintersteiner, 2006a, Klappentext.

wird.¹⁸ Sein Konzept versucht allerdings die von Rösch genannten Gefahren einer idealisierenden und harmonisierenden Weltansicht zu vermeiden.¹⁹ Für die Arbeit mit KJL gibt Wintersteiners Bildungskonzept wertvolle Impulse, ist aber für den von mir gewählten Untersuchungsgegenstand nur begrenzt nutzbar. Wintersteiners Ansatz einer neuen Weltliteratur kann als Appell verstanden werden, die eigene, oft begrenzte Perspektive zu öffnen und Beschränkungen zu überwinden, denen man unterliegt, verlässt man sich auf das im Heimatmarkt vorherrschende Angebot.²⁰

Konkrete Ansatzpunkte für meine Arbeit bieten sich in den Werken der Literaturwissenschaftlerin und -didaktikerin Rösch, die für Wintersteiner „die wichtigste Stimme einer transkulturellen Literaturdidaktik“ ist. Rösch berücksichtigt „als eine der wenigen AutorInnen nicht nur den Diskurs der Vielfalt, sondern auch den Diskurs der Macht“, und beuge damit einer „kulturalistischen Vereinseitigung der transkulturellen Debatte“ vor.²¹ Wintersteiner beklagt z.B., dass Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht hinlänglich als Lernbedingung, nicht aber als Lernziel betrachtet und somit immer noch hauptsächlich als spezielles Problem

18 Wintersteiner, 2006b, S. 21. Wintersteiner bezieht sich auf den Artikel *Das interkulturelle Paradigma in Deutschdidaktik und Pädagogik*. Nach Rösch führt die Orientierung an einem multiplen Identitätskonzept zur Ausprägung dieser *Pädagogik der Vielfalt*, die die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft nicht nur positiv besetzt, sondern im Schulunterricht auch konstruktiv zu entfalten versucht (Rösch, 2001, S. 111).

19 Wintersteiner kann sich durchaus einen „nüchternen“ oder „selbst-bewussten“ Kanon vorstellen, der nicht auf „Heiligsprechung“ aus wäre, sondern der sich „sowohl des (immer fragwürdigen) Aktes der Normsetzung als auch seiner Zeitgebundenheit und Konstituiertheit bewusst ist.“ (Wintersteiner, 2006a, S. 104)

20 Fremdsprachige Titel, die Wintersteiner gerne in den Focus rücken würde, kommen für die Jüngsten eher weniger in Betracht. Nach Kampmann hat der Anteil der Übersetzungen auf dem Buchmarkt zugenommen (womit sich der Blickwinkel tendenziell erweitern würde). Nach Zahlen des *Börsenverein des Deutschen Buchhandels* hat sich die Anzahl an Übersetzungen ins Deutsche jedoch seit Jahren auf einem Niveau von um die 11.000 Titel eingependelt. Zudem unterliegt die Auswahl der Übersetzungstitel wieder der (Markt-)macht bzw. den Verlagen. Dem Blick über den nationalen Tellerrand förderlich ist sicher der von Kampmann genannte Internetversand, der den Bezug von fremdsprachigen Verlagszeugnissen erleichtert und somit eine Internationalisierung der Kanones in bislang ungekanntem Maß ermöglicht (Kampmann, 2011, S. 19, Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V., 2013, S. 94ff). Auch multi- oder crossmediale Publikationsansätze (also das zur Verfügung stellen von Verlagsprodukten oder Content nicht nur in Print, sondern auch in elektronischer Form) wird diese Entwicklung sicher befördern. Zu beachten wäre, dass es durchaus wieder marktbedingte und kulturelle Unterschiede im Publizieren elektronischer Medien gibt.

21 Wintersteiner, 2006a, S. 43f.

der (mehrsprachigen) Migrant_innen gesehen würde, und nicht als generelle Herausforderung und Leitlinie für alle.²²

Wintersteiner teilt die Wahrnehmung seiner Kollegin, die die Pluralität unserer Gesellschaft und den fortschreitenden Prozess der Globalisierung benennt, und der es um eine Reflexion der Schule, der Hochschule und der Deutschdidaktik aus der Perspektive von Multiethnizität, Multikulturalität, Multilingualität und auch „Multiliteralität“ geht.²³ Rösch verbindet in ihrer Arbeit verschiedene literaturdidaktische Ansätze zu Unterrichtskonzepten, die den literarischen und pädagogischen Doppelbezug der KJL nutzen, und dabei eine pädagogische Lesart verfolgen. Ihr geht es u.a. darum, „Multi-Kulti-Idyllen auf gesellschaftlicher und globaler Ebene vor dem Hintergrund von Dominanzverhältnissen zu entschlüsseln“ und „nach Literatur zu suchen, die einen Beitrag zum interkulturellen Diskurs leistet, nicht indem sie durch die Welt wandert, sondern indem sie sich diesem Diskurs bereits auf der Ebene der Textproduktion stellt.“²⁴ Rösch kritisiert Unterrichtskonzepte, die in landeskundliche Einheiten abgleiten, und wünscht sich Modelle, die Schüler_innen einen Eindruck davon verschaffen, dass (ihre) Vorstellungen nicht weltweite Gültigkeit beanspruchen können.²⁵ Statt Literatur mit (offensichtlichen) interkulturellen Momenten für eine interkulturelle Erziehung zu funktionalisieren, will sie mit Hilfe der Dekonstruktion hinter die Machart von Texten blicken und entschlüsseln, wie Sichtweisen auf die Welt in ihnen konstituiert sind.²⁶ Statt der häufig proklamierten Empathie (ein empathischer Zugang suggeriere z.B., Weiße könnten sich in die Lage von Schwarzen versetzen) und einem „Mitleiden“ fordert sie die Reflexion von historischen, politischen usw. Entwicklungen.²⁷

22 Ebenda, S. 41. Ausdruck der kritisierten ethnozentrischen Sichtweise und Problematisierung sowie eines Machtgefälles sind u.a. die in *Kapitel 4* exemplarisch vorgestellten Problembücher *Milchkaffee und Streuselkuchen* und *Amira, du gehörst zu uns!* oder das kürzlich zur Schullektüre ‚aufgestiegene‘ Jugendbuch *Wohin ich gehöre*, das den vermeintlichen Identitätskonflikt einer jungen Deutsch-Türkin thematisiert. In diesem Kontext nicht ungenannt bleiben dürfen die damit verbundenen Lehrerhandreichungen, wie sie z.B. zu *Meine Oma lebt in Afrika* angeboten werden.

23 Eine Wortneuschöpfung, die sie 1998 auf dem Symposium Deutschdidaktik in Siegen in den Raum stellt (Wintersteiner, 2006a, S. 41f).

24 Rösch, 2000a, S. 129f.

25 Ebenda, S. 111.

26 Ebenda, S. 44–48, 78. Rösch weist im Übrigen auch auf darauf hin, dass selbst das hinlänglich bekannte Analyseinstrumentarium euro- oder germanozentrisch ist (ebenda, S. 136).

27 Ebenda, S. 167.

Einen weiteren, für meine Arbeit sehr wichtigen Impuls habe ich durch Gerhard Haas erhalten, der in seinem Artikel *Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur* an diejenigen appelliert, die von Berufs wegen nach Texten suchen, die sie didaktisch nutzen können. Sie sollten doch bitte „das altehrwürdige Lesebuch wieder in seine ursprüngliche Form einsetzen, es als Exempelsammlung [...] gestalten, oder aber auch Textstücke bzw. –passagen ihrer Wahl unter den gewünschten Fragestellungen“ zusammenstellen und behandeln.²⁸

Nach welchem Raster wären die Texte meiner Stichprobe – insgesamt 123 Kinder- und Jugendbücher²⁹ – in ein solches Lesebuch einzuordnen? Kann ein Instrumentarium, ein Bezugsrahmen oder zumindest eine Orientierungshilfe entwickelt werden, den jeweils aktuellen Bestand an KJL aus interkultureller Perspektive zu klassifizieren und zu bewerten? Und zwar nicht nur für den institutionellen, sondern auch den privaten Gebrauch?³⁰

Dieser Herausforderung stelle ich mich mit meiner Arbeit: Basierend auf den Forschungen und Erkenntnissen der Interkulturellen Literaturdidaktik wird herausgearbeitet und exemplarisch aufgezeigt, was (gute) interkulturelle KJL³¹ auszeichnet (*Kapitel 2*): Nach einer knappen Darstellung genereller (Wirkungs-)erwartungen von Pädagog_innen und Didaktiker_innen an die KJL sowie einer einführenden Beschreibung der Kommunikationsteilnehmer_innen (Buch, Rezipient_in, Vermittler_in, Autor_in) zeichne ich die Entwicklung der Disziplin in (West-)Deutschland seit den 1960er-Jahren nach. Ich zeige den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Diskursen („Gastarbeiterproblem“ bis „Integration“)

28 Haas, 2003, S. 237. Mit dem Ansatz einer Sammlung an Beispielen und Textauszügen würde auch ein Problem gelöst, mit dem ich bei der Suche nach aktueller Literatur immer wieder konfrontiert werde: Auf Grund der immer kürzer werdenden Lebenszyklen der KJL sind viele Texte, die in der Fachliteratur positiv besprochen wurden oder die mir als geeignet erscheinen, oft schon vergriffen.

29 Zur Recherche wurden u.a. genutzt: Der Online-Zugang der Deutschen Nationalbibliothek (<http://www.dnb.de/>), der öffentliche Web-Zugang zur Bibliothek für Jugendbuchforschung der Goethe Universität Frankfurt am Main (http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/jubufu/DigBib_-_publ_ac/index.html), Verlagsprospekte und Programmvorschauen der hinlänglich bekannten Kinder- und Jugendbuchverlage (vgl. z.B. <http://www.avj-online.de/mitglieder/mitgliedsverlage/> oder http://www.jugendliteratur.net/links_verlage.html) sowie Gespräche mit Buchhändler_innen und Verlagsmitarbeiter_innen im Rahmen der Frankfurter Buchmesse 2013.

30 Das Kinderbuch als Geschenk erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit, die Fragestellung hat daher hohe Relevanz (vgl. *Kapitel 3.1.2*).

31 Ein Kriterienkatalog wird insbesondere in Anlehnung an die Forschungen von Heidi Rösch in *Kapitel 2.4.1* abgebildet. Wann immer in dieser Arbeit von „guter“ interkultureller KJL die Rede ist, beziehe ich mich auf die in dem eben genannten Kapitel dargestellten Kriterien.

und den jeweiligen Fachdiskursen bzw. präferierten oder proklamierten pädagogischen Ansätzen. In meiner Arbeit spanne ich den Bogen von *Pepino* (1967), dem ersten Gastarbeiterkind in der deutschsprachigen KJL, bis hin zu *Dilip* (2012), einem erfolgreich integrierten (so würde man wohl hinlänglich sagen) Jungen mit nicht-deutschen Wurzeln. Wie sich die Entwicklung von *Ülkü*, dem fremden Mädchen (1973), bis hin zu *Lola*, dem frechen Mädchen (2004) binnen dreißig Jahren vollziehen konnte, kann mit Interesse verfolgt werden. Ich mache zum Abschluss von *Kapitel 2* kenntlich, welche Diskursposition, welche Haltung ich vertrete, da diese (bewusst oder auch unbewusst) auf Textauswahl und Analyseschwerpunkte einwirkt(e), und meine Ergebnisse – in Abhängigkeit von individuellem Erfahrungsschatz und persönlicher Weltanschauung – für den einen oder anderen Leser bzw. die eine oder andere Leserin unter Umständen provokant wirken mögen.³²

Welche Rolle die Kommunikationsteilnehmer_innen (Akteure) auf der Ebene von Wissensproduktion und Wissensvermittlung spielen und welche Rahmenbedingungen bei der Analyse des (verfügbaren und ausgewählten) Textkorpus auf der intra- und transtextuellen Ebene ‚mitgedacht‘ werden müssen, wird in *Kapitel 3* reflektiert. Die heutigen Umsatzträger_innen heißen nicht mehr *Hanni & Nanni*, sondern *Nina*, *Finja* und *Sina*, und statt Internatsgeschichten verkaufen sich Au-Pair-Aufenthalte

32 Ich beziehe mich auf die Reaktionen eines pensionierten Grundschulpädagogen. Diesem hatte ich einige Seiten der Rohfassung dieser Arbeit zur Sprachkorrektur übermittelt. Da es mir lediglich um Fragen der Rechtschreibung und Grammatik ging, hatte ich ihn nicht großartig zu meinen Thesen ins Bild gesetzt. „Kinderbücher und interkulturelle Themen“, so etwas in der Art muss ich wohl gesagt haben. Nicht bedacht hatte ich, dass sich der ehemalige Lehrer in seiner Berufspraxis, wohl zu einer Zeit, in der ich noch fleißig das *Tempora mutantur*... übte, offensichtlich intensiver mit der von mir kritisch beleuchteten Problemliteratur beschäftigt haben muss. Der sonst sehr freundliche und ausgeglichene Herr reagierte äußerst irritiert, fast echauffiert auf meine Thesen und die Nennung ihm unbekannter Autor_innen und Perspektiven. Nazli Hodaie z.B., geboren 1974 im Iran, in etwa mein Jahrgang, war ihm besonders suspekt. Meine Aussagen entsprächen „halt dem derzeit angesagten Zeitgeist“, konnte er sich schließlich beruhigen. Ich selbst verstehe meine Position nicht als vielleicht vorüberziehende Laune, sondern als Haltung. Unter Haltung versteht Foucault ein „philosophisches Ethos“, aus dem heraus eine Kritik vorgenommen werden kann“ (Jäger/Zimmermann, 2010, S. 63). Nach Jäger/Zimmermann (ebenda, S. 45) ergibt sich für die Diskursanalyse das Problem, dass die „Bestimmung einer bestimmten Diskursposition einerseits für die Ausrichtung des Untersuchungscorpus von Bedeutung ist, andererseits aber erst Ergebnis der Analyse sein kann.“ Wie sich meine eigene Erwartung an KJL bzw. an den damit verbundenen Literaturbetrieb im Laufe der Beschäftigung mit dem Themenbereich entwickelt hat, wird immer wieder kurz thematisiert.