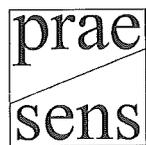


Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht
Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer und Ulrike Eder

1



Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed.
Gutachterinnen und Gutachter für die Beiträge in
diesem Band waren:

*Klaus-Börge Boeckmann, Sabine Dengerscher,
Inci Dirim, Marion Döll und Anita Schütz*

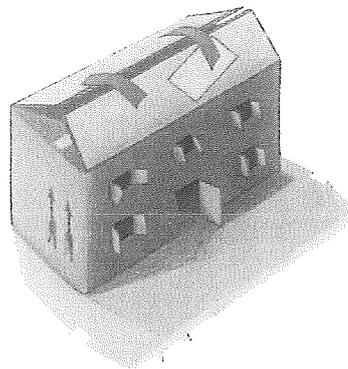
Ulrike Eder (Hrsg.)

Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I

Theorien, Modelle und Perspektiven
für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht

Praesens Verlag

Gedruckt mit Förderung der Kulturabteilung
der Stadt Wien, Wissenschafts- und
Forschungsförderung
sowie der Universität Wien



Coverbild: Haus aus Pappkarton, übernommen aus:
„Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“;
abgedruckt mit freundlicher Genehmigung von
Christine Aebi und dem (de'A)-Verlag, Copyright
© 2007.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7069-0780-4

© Praesens Verlag
<http://www.praesens.at>
Wien 2015

Alle Rechte vorbehalten. Rechtsinhaber, die nicht ermittelt werden konnten, werden gebeten, sich an den Verlag zu wenden.

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Eder (Universität Wien) Deutsch als Zweitsprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur	9
Gerlind Belke (Universität Dortmund) Verschiedene Sprachen – gemeinsames Spiel. Gezielte Sprachförderung mit elementarer Literatur im Vor- und Grundschulalter	13
Gudula List (Universität Köln) Klingende Literatur (nicht nur) für mehrsprachig aufwachsende Kinder	37
Patricia Nauwerck (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd) Literalität im Vor- und Grundschulalter. Wege ebnen zur Schriftlichkeit mit der Bilderbuchreihe „Weltliteratur für Kinder“	51
Daniela Kirchler und Renate Rauter „Punkto und Punktino“. Literale Sprachbildung im DaZ-Unterricht	81
Claudia Müller und Linda Stark (Universität Bochum) Sprachdidaktische Anreize in der Kinderliteratur. Ein Typologierungsversuch	95
Petra Wieler (Universität Berlin) Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität	119
Ulrike Eder (Universität Wien) „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen	143

Ernst Apeltauer (Universität Flensburg) Wer bringt dem Esel das Lesen bei? Nasreddin Hodscha und Till Eulenspiegel im Deutschunterricht einer vierten Grundschulklasse	175
Heidi Rösch (Universität Karlsruhe) „Die Wölfe in den Wänden“ von Neil Gaiman und Dave Mc Kean als Beispiel für den Umgang mit Bilderbüchern im DaZ- und Deutschunterricht	205
Frida Kieninger Verwendung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Zweitsprachenunterricht anhand einer Didaktisierung des Bilderbuches „Das kleine ICH BIN ICH – viersprachig“	221
Verzeichnis der Abbildungen	233
Über die Autorinnen und den Autor	237

Ulrike Eder (Universität Wien)

„Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen

Im Rahmen meines Habilitationsprojekts befaße ich mich mit der wissenschaftlichen Untersuchung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Als Mitarbeiterin des Wiener Instituts für Germanistik im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache interessiert mich hierbei insbesondere das Sprachbildungspotenzial der Arbeit mit mehrsprachigen Texten. Sprachbildung verstehe ich dabei nicht nur als Erwerb von semantischen und syntaktischen Mitteln von Sprache, sondern auch als Ermöglichung einer Auseinandersetzung mit der symbolischen Funktion von Sprache im Rahmen eines integrativen DaZ- und Deutschunterrichts.

Eine wichtige Voraussetzung für die textadäquate Arbeit mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Zweitsprachenunterricht ist allerdings die Kenntnis ihrer besonderen Textspezifika. Weil es sich hierbei noch um ein Desiderat der (Kinder- und Jugend)Literaturwissenschaft handelt, arbeite ich im Rahmen meines Habilitationsprojekts zunächst in Detailanalysen diese Besonderheiten mehrsprachiger literarischer Texte heraus. Im vorliegenden Artikel zeige ich meine Vorgehensweise. Zur theoretischen Einbettung erläutere ich zunächst die unterschiedlichen Diskursbereiche, denen ich im Folgenden die Funktionen von Mehrsprachigkeit zuordne. Nach kurzen Informationen zum ausgewählten Bilderbuch „Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug“ von Lilly Axster und Christine Aebi (Axster/Aebi 2007) erfolgt dann eine detaillierte Modellanalyse dieses Textes.

Ein abschließender Ausblick informiert schließlich über die geplanten weiteren Schritte im Habilitationsprojekt, dessen Ziel die interdisziplinäre Vernetzung meines zunächst literaturwissenschaftlichen Zugangs mit lehr- und lerntheoretischen Überlegungen darstellt.

1. Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Der Terminus Funktion unterstreicht bereits die Vorannahme, dass literarische Texte nicht nur in einen Kontext eingebunden sind, der sie be-

einflusst, sondern dass Literatur die dafür relevanten Diskurse zugleich auch mit gestaltet.

Ich ordne diese Funktionen drei Diskursbereichen zu: dem formal-ästhetischen, dem (sprachen)politischen und dem (sprachen)didaktischen. Diese Bereiche kommen allerdings nicht unabhängig voneinander zum Tragen, sondern sie sind auf vielfältige Weise miteinander verwoben. Das wird hier anhand der Detailanalyse in Kapitel 4 deutlich werden, wo ich immer wieder von einem Funktionszusammenhang auf einen anderen verweise. Die lineare Textform eines wissenschaftlichen Artikels wird dieser mehrdimensionalen Vernetzung zwischen den Diskursbereichen und Funktionen nur bedingt gerecht. Um Ihnen den Überblick über die Vielfalt der im Hinblick auf diesen Text relevanten Funktionen zu erleichtern, sind diese im Text durch Kursivierung optisch hervorgehoben.

Autorinnen und Autoren konstruieren in ihren Texten eine neue Sprachwirklichkeit. Wenn sie dabei auf mehrere Sprachen zurückgreifen können, dann gestaltet sich diese Sprachwirklichkeit differenzierter und vielfältiger, denn „Mehrsprachigkeit schafft mehr Sprachlichkeit“ (Knauth 2004, 265). Wenn wir uns (z.B. als DaZ-LehrerInnen) professionell mit Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen, sollten wir diesem differenzierten Umgang mit Sprachen in den literarischen Texten mit einer ebenso differenzierten Analyse dieser Mehrsprachigkeit und ihrer Funktionen im Text begegnen. Denn erst wenn die Lehrenden die spezifische Gestaltung eines konkreten mehrsprachigen Textes verstehen und nachvollziehen können, kann auch eine adäquate Didaktisierung dieses Textes gelingen, die den Text optimal für die jeweilige Lernendengruppe nützt und den Lernenden die besonderen Charakteristika des Textes zugänglich macht.

1.1. (Sprachen)politischer Diskursbereich

Literatur spiegelt immer gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskurse wider. Dementsprechend werden zunächst die (sprachen)politischen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten in den Blick genommen. Herrschaftsmechanismen und Machtstrategien wirken einerseits auf die Verwendung einzelner Sprachen in den Texten zurück, sie werden andererseits aber gerade in mehrsprachigen Kinder- und Jugendbüchern vielfach explizit thematisiert und/oder bewusst unterlaufen. Ob und inwiefern das geschieht, soll hier offen gelegt werden.

(Sprachen)politisch wirksam wird ein Text alleine schon dadurch, dass er die real existierende sprachliche Heterogenität thematisiert und so ein Stück weit widerspiegelt. Trotz der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit unserer Kinder gibt es allerdings immer noch verhältnismäßig wenige Werke der Kinder- und Jugendliteratur, die diese Lebenssituation auch in Literatur umsetzen.

Bezüglich der Reflexion (sprachen)politischer Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten geben die Postkolonialen Studien wertvolle Anregungen. Die in diesem Theoriekonzept diskutierten Konzepte und Schlüsselbegriffe (*Othring*, Zentrum und Peripherie, Hybridität, dritter Ort) liefern vielfältige Anknüpfungspunkte für die Analyse mehrsprachiger Literatur (vgl. 3.1.).

1.2. (Sprachen)didaktischer Diskursbereich

Wenden wir uns nun dem (sprachen)didaktischen Diskurszusammenhang zu. Die diesem Bereich zugeordneten Funktionen beziehen sich hier zunächst noch *nicht* auf die Möglichkeiten, wie *mit* Kinder- und Jugendliteratur im Sprachunterricht gearbeitet werden kann (vgl. dazu Eder 2009, 37ff). Vielmehr soll gezeigt werden, ob und inwiefern sprachendidaktische Funktionen bereits in die Texte selbst eingeschrieben sind.

Die Einbeziehung (sprachen)didaktischer Funktionen in die Analyse verdankt sich der Tatsache, dass oft bereits im Rahmen der Produktion mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur (sprachen)didaktische Überlegungen eine wichtige Rolle spielen und dass auch die Texte selbst vielfach von einer (sprachen)didaktischen Intentionalität bestimmt sind. Bei der Analyse mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur stehen Fragen des Lehrens und Lernens somit von Anfang an im Zentrum der Aufmerksamkeit und die Forschungsperspektive ist bereits im Rahmen der Primärtextanalyse nicht nur philologisch, sondern zugleich auch (sprachen)didaktisch.

1.3. Formal-ästhetischer Diskursbereich

Autorinnen und Autoren, die selbst mehrere Sprachen sprechen, arbeiten in ihren Texten nicht zuletzt auch aus textkompositorischen Gründen mit Mehrsprachigkeit. Ihre verschiedenen Sprachen bieten ihnen vielfältige Möglichkeit zur stilistischen Differenzierung. Um die formal-ästhetischen Funktionen der Mehrsprachigkeit in einem literarischen Text benennen zu können, ist zunächst eine genaue narratologische Analyse der mehr-

sprachigen Texte notwendig, die den Fokus besonders auf die Funktionen der Verwendung mehrerer Sprachen im Text legt.

Zur detaillierten Herausarbeitung der literarischen Texten inhärenten Regularitäten und Gestaltungsprinzipien lohnt es, auf die komplexe Terminologie Gérard Genettes zurückzugreifen, die dieser in seinem „Discours du récit“ (deutsch: „Die Erzählung“) entwickelte (vgl. Genette 2010). Während Genette seine Terminologie entlang der Analyse von Marcel Prousts Roman „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“¹ entwarf und der Faktor „Zeit“ somit als Analysekategorie eine vorrangige Rolle spielt, liegt der Schwerpunkt meiner vorliegenden Analyse allerdings im Bereich der Subjektpositionen, die dem Text eingeschrieben sind. Dieser spezifische Fokus hängt nicht zuletzt mit der – bereits in anderem Zusammenhang herausgearbeiteten – Notwendigkeit eines subjektivierungsbewussten und subjektivierungskritischen Umgangs mit Literatur „in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen“ Kontexten zusammen (Dirim/Eder/Springsits 2013).

Die Analyse mehrsprachiger Texte nach poetologischen Gesichtspunkten unterstützt eine literarische Rezeption, wie sie literarischen Texten im Sprachlernkontext ansonsten vielfach nicht zugestanden wird. Demgegenüber lenkt die vorliegende Analyse die Perspektive ganz gezielt auf den spezifischen ästhetischen Charakter des analysierten mehrsprachigen Textes.

2. „Alles gut“, ein mehrsprachiges Bilderbuch von Lilly Axster und Christine Aebi

Trotz der ausgesprochen großen Nachfrage nach mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Eder 2009, 9) und dem inzwischen langsam steigenden Angebot, ist die Suche nach qualitativ herausragenden Literaturbeispielen noch immer wenig ergiebig. Entsprechend überschaubar ist auch die Anzahl der mehrsprachigen Kinder- und Jugendbücher, die mit Kinder- und Jugendliteraturpreisen ausgezeichnet werden. Eine Ausnahme ist hier das Bilderbuch *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug* von Lilly Axster und Christine Aebi (Axster/Aebi 2007). 2008 erhielten die beiden Autorinnen für dieses Buch den Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis in der Kategorie Kinderbuch.

Wenden wir uns also zunächst der Form von Mehrsprachigkeit zu, die in diesem Text zum Tragen kommt: *Alles gut* ist ein mischsprachiges Bil-

1 Französischer Originaltitel: „A la recherche du temps perdu“

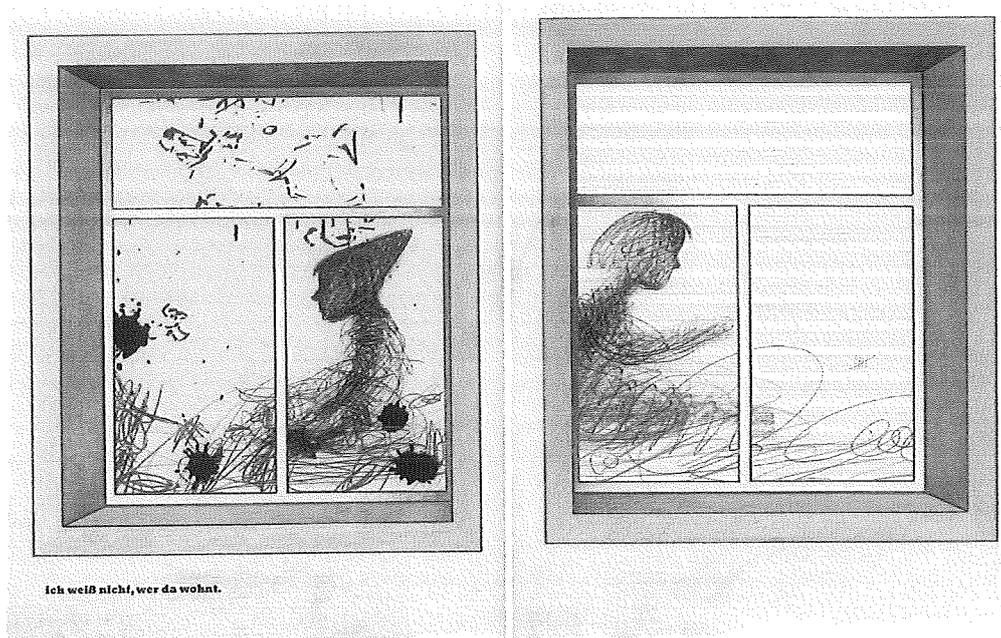
derbuch, in dem der Haupttext weitgehend in deutscher Sprache gehalten ist und das nur einzelne Wörter und Wendungen in türkischer Sprache beinhaltet (vgl. Eder 2009, 22ff). Die Bedeutung der türkischen Wörter und Sätze erschließt sich hierbei nicht nur aus dem Kontext, sondern sie werden zudem auch innerhalb des Textes (sinngemäß) ins Deutsche übersetzt (vgl. 4.2. und 4.3.).

Lilly Axster verfasste die Geschichte und Christine Aebi schuf die Bilder dazu. Dennoch habe ich zuvor beide Künstlerinnen als Autorinnen genannt, denn sie nützen für ihre künstlerische Zusammenarbeit das Medium Bilderbuch optimal und genrespezifisch, indem sie zusammen einen Text gestalten, der sich schlüssig aus Schrift- und Bildkomponenten zusammensetzt, sodass wir im Grunde von einem Schrifttext und einem Bildtext sprechen können, wobei beide Ebenen wie ein geflochtener Zopf ineinander verwoben sind.² Was diesen Text so besonders macht ist, dass es hier allerdings nicht bei den beiden Bereichen Schrifttext und Bildtext bleibt, sondern dass sich beim Lesen innerhalb dieser beiden grundlegenden Textebenen weitere Ebenen eröffnen. Christine Aebi verweist in einem Interview etwa auf die unterschiedlichen Bildebenen in ihren Illustrationen:

Wir arbeiten zum Beispiel mit verschiedenen Ebenen. (...) In „Alles gut“ sind das einerseits die perspektivisch streng konstruierten, linear umrissenen Räume mit den entsprechenden Figuren, andererseits die erkritzelten Figuren, die sich in abstrakten Räumen aus Notizpapier bewegen. Diese beiden Bildebenen kontrastieren sich anfangs stark und vermischen sich am Ende der Geschichte. Sie zeigen an ihren Schnittstellen auf, dass Darstellungen „nur“ Konstruktionen sind und stellen Sehgewohnheiten von Kindern und Erwachsenen etwas Unbequemes entgegen (Aebi in Aebi/Axster 2008, o.S.).

Dieser Mehrdimensionalität werde ich mich im Folgenden anhand des konkreten Textaspekts Mehrsprachigkeit annähern, wobei sich für die Arbeit im DaZ-Unterricht vielfältige Anknüpfungspunkte eröffnen.

2 Bei dem Begriff *geflochtener Zopf* handelt es sich um einen Fachterminus, der von Jens Thiele in die Bilderbuchdiskussion eingeführt wurde. Thiele unterscheidet zwischen drei Formen der Interdependenz zwischen Bild und Text: Der *Bild-Text-Parallelität*, der *kontrapunktischen Beziehung* und dem *geflochtenen Zopf* (vgl. Thiele 2000b, 228ff).



Erkritzelte Figuren und linear umrissene Räumen in „Alles gut“ (Axster/Aebi 2007, o.S.)

3. Modellanalyse

3.1. (Sprachen)politische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles gut“

Allein die Vorstellung, dass ein Wort oder eine Darstellung jetzt oder in Zukunft einzelne Kinder trifft, abwertet, verletzt, diskriminiert, kurz schwächt, macht unruhig. (...) Dabei spielt es keine Rolle, ob eine Formulierung oder Illustration als z.B. rassistisch oder homophob geplant war, unbedacht ist oder „Kind seiner Zeit“. Aktiv subtiler Normalisierung etwas entgegenzusetzen, jeden Tag aufs Neue, verstehen wir als eine der Hauptaufgaben von Erwachsenen im Zusammenhang mit Kindern (Aebi/Axster 2013, 26).

Schon durch die Präsenz der türkischen Sprache trägt das mischsprachige Bilderbuch „Alles gut“ der lebensweltlich mehrsprachigen Alltagsrealität vieler Kinder und Jugendlicher in den amtlich deutschsprachigen Regionen Rechnung. Interessant ist die Rolle, welche die türkische Sprache in

diesem Zusammenhang spielt: Leonie, eine der drei Hauptprotagonistinnen, ist deutschsprachig und sie lernt zur Vorbereitung auf ihren Umzug nach Istanbul Türkisch.

In ihrem schulischen Alltag erleben viele Kinder, die in amtlich deutschsprachigen Regionen leben, Türkisch noch immer als *marginalisierte Sprache*. Durch die Präsenz der türkischen Sprache in einem literarischen Text wird diese für viele Kinder lebensweltlich wichtige Sprache hier deutlich *aufgewertet*. Beispielsweise stärkt die Tatsache, dass eine der Hauptprotagonistinnen sich bemüht, die türkische Sprache zu erlernen, das Prestige dieser Sprache.

Ich habe bereits eingangs darauf hingewiesen, dass für die Untersuchung der (sprachen)politischen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten insbesondere die postkoloniale Theorie interessante Perspektiven eröffnet. Für die vorliegende Untersuchung verdienen hierbei zunächst und insbesondere die postkolonialen Schlüsselbegriffe *Zentrum und Peripherie* besondere Beachtung. Diese beiden Begriffe, die zugleich Raum- und Machtstrukturen ausdrücken, werden im postkolonialen Diskurszusammenhang in ihrem Spannungsverhältnis zueinander diskutiert. Eduard Said weist die machtvolle Anordnung der Orte als eines der wichtigsten Merkmale des Imperialismus aus und er zeigt auf, inwiefern diese Verortung die Ideologie territorialer Kontrolle begleitet und mit ermöglicht (vgl. Said 1993, 225f). Peripherie wird dabei als relationaler Begriff verstanden, der Randständigkeit markiert und damit den Blick einer hierarchisierenden Bewertung intendiert. Said weist auf Versäumnisse der Literaturtheorie hin, die solche machtvollen Territorialzuschreibungen und ihre Manifestationen in literarischen Texten lange kaum beachtete. Er regt dazu an, die historische imperiale Geographie des Westens durch eine kontrapunktische Lektüre zu überwinden (vgl. Said 1993, 225). Indem die Postkoloniale Kritik sich an jenen Ort begibt, an dem die Peripherie angesiedelt zu sein scheint, dekonstruiert sie die Hierarchisierung des Blicks und rückt das Periphere ins Zentrum (vgl. dazu auch Assmann 2009, 61ff). Damit erscheinen Zentrum und Peripherie nicht länger als klar voneinander abgrenzbare Bereiche, sondern sie sind durch den Perspektivenwechsel der Analyse untrennbar miteinander verwoben.

In aktuellen literarischen Texten werden die hier aufgezeigten machtvollen und hierarchisierenden Verortungen immer wieder hinterfragt und unterlaufen. Zum Beispiel auch in „Alles gut“. Wie bereits der Untertitel verrät, erzählt „(d)ie Geschichte von Leonies Umzug“. Genauer gesagt geht es um Arbeitsmigration und das Bilderbuch stellt in diesem thematischen Zusammenhang über die türkische Sprache einen konkre-

ten Realitätsbezug her.³ Allerdings verläuft *hier* die Migrationsbewegung nicht etwa von der Türkei in eine amtlich deutschsprachige Region, sondern genau umgekehrt: Die deutschsprachige Leonie muss nach Istanbul umziehen. Und das „(a)lles wegen Mamas Firma.“ Somit wird die Peripherie selbst zum Zentrum. Diese Umkehrung der Migrationsrichtung macht deutlich, dass Zentrum und Peripherie variable Einheiten darstellen und sie stellt damit ein Stück weit auch die imperiale westliche Geographie in Frage. Konkret wird hier Istanbul zum neuen Lebenszentrum von Leonie – und damit zugleich zum zentralen Ort der Geschichte, denn in Istanbul eröffnen sich für Leonies Mutter offenbar bessere berufliche Möglichkeiten.

Ein weiterer wichtiger Schlüsselbegriff der postkolonialen Theorie, der in diesem Buch zum Tragen kommt, ist *Otherring*, also die Konstruktion kultureller Differenz (über Sprache). Der Begriff *Otherring* wurde von Gayatri Chakravorty Spivak geprägt (vgl. Spivak 1985), geht inhaltlich aber bereits auf die postkolonialen Analysen Edward Saids zurück (vgl. Said 1978). *Otherring* bezeichnet jedes (sprachliche) Handeln, das Personen oder Personengruppen als „Andere“ definiert. Gleichzeitig wird dabei ein „Wir“ als Gegenbild mitkonstruiert und dem sogenannten „Anderen“ gegenübergestellt. Häufig ist *Otherring* mit der Zuschreibung einer *kollektiven Identität der so genannten „Anderen“* verbunden.

Christine Aebi, die Malerin der Bilder im analysierten Bilderbuch, nimmt zu diesem Thema dezidiert Stellung: „Als Lilly (*U.E.: Axster*) das Thema ‚Umzug in die Türkei‘ einbrachte, interessierte mich die Frage, wie ich exotisierende Darstellungen von Raum und Figur bzw. die Darstellung ‚der anderen Welt‘ vermeiden könnte“ (Aebi in Aebi/Axster 2008, o.S.).

Diese Herausforderung wurde offenbar bravourös gemeistert, denn in „Alles gut“ wird keine – wie auch immer imaginierte – kollektive türkische Identität konstruiert. Im Gegenteil: Homogenisierungen und Essentialisierungen werden bewusst vermieden. Mit Fidan und Suzan lernen wir zwei Protagonistinnen kennen, die unterschiedlicher nicht sein könnten. Was sie verbindet ist ihre türkische Sprache, die Tatsache, dass sie Freundinnen sind und dass sie außerdem – jede auf ihre Weise – gespannt auf die Ankunft von Leonie warten (zur unterschiedlichen Gestaltung der beiden Figurencharaktere vgl. auch 3.3.: Figurengestaltung und Figu-

3 Vgl. hierzu etwa das Kapitel „Sprachen von Migrationsminderheiten“ in meiner Monographie *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte* (Eder 2009, 71ff).

renrelation). Diese Heterogenität macht deutlich, dass die Identität der Protagonistinnen nicht über ihre Ethnizität und auch nicht über Sprache gestaltet ist. Dennoch aber spielt bei der Aushandlung der sich neu etablierenden Beziehungen Sprache eine wesentliche Rolle. Durch die deutliche Bezugnahme auf kolonialistische Diskursmuster und deren bewusste Umkehrung gelingt es hier, postkoloniale Geschichte(n) ein Stück weit neu zu schreiben (*rewriting*).

Implizit werden dabei auch *Stereotype* angesprochen und hinterfragt. So ist etwa auf einer Suzan zugeordneten Seite in das Bild eine türkischsprachige Liste mit Suzans Geburtstagswünschen integriert. Darauf findet sich unter anderem ein Geburtstagskuchen mit den dazugehörigen Kerzen („doğum günü pastası + mum“). Diese Liste ist meiner Ansicht nach auch als *diversifizierende Reaktion* auf die stereotype Annahme zu werten, dass in der Türkei keine Geburtstage gefeiert würden (vgl. dazu auch 3.3.: Andeutungen).

Sprachenpolitisch bedeutsam ist weiters die Thematisierung von *Sprachlosigkeit als Ausdruck von Machtlosigkeit und Ausgrenzung*. Am Anfang der Geschichte betont Leonie: „Ich kann noch kein Türkisch, nur ein paar Worte. Ganz allein werde ich sein dort.“ Und etwas später: „Wenn ich bloß schon Türkisch könnte.“ (Axster/Aebi 2007, o.S.) Leonie unternimmt etwas gegen diese Sprachlosigkeit. Sie beginnt bereits vor ihrem Umzug damit, die türkische Sprache zu erlernen. Und sie schreibt Briefe an ihre zukünftigen Mitbewohnerinnen.

Auch Suzan, die in Leonies zukünftigem Wohnhaus in Istanbul lebt, hat Angst davor, dass eine neue Sprache ihre Handlungsmöglichkeiten einschränken könnte. Leonie spricht deutsch und „(e)s könnte sein, dass Suzan in einer neuen Sprache nicht mehr mitreden kann.“ (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Zugleich wird Sprache hier als ein Merkmal individueller Identität thematisiert. Nach einem einleitenden Monolog der Protagonistin Leonie kommen sehr bald auch die beiden Istanbulerin Fidan und Suzan zu Wort: In direkter Rede und in türkischer Sprache. Dass die *Konstruktion von Identität* und die *Selbstpositionierung* im Text auch über Sprache passiert, wird durch das erste türkischsprachige Wort im Bilderbuchtext transparent:

(U.E.: Leonie:) **(I)ch weiß nicht, wer da wohnt.** (U.E.: Seitenumbruch)
„Ben“, sagt Fidan.
Was soviel heißt wie: „Ich.“

Sie wohnt im ersten Stock links (Axster/Aebi 2007, o.S., Hervorhebung im Original).

Auch Suzans erstes Wort im Text ist „Ben“. Als Lesende begegnen wir diesem „Ich“ von Fidan und Suzan in türkischer Sprache.

Diese sprachliche Selbstpositionierung wird allerdings nicht als statische Entität inszeniert. Die Protagonistinnen begegnen einander und sind bereit zu den mit dieser Begegnung verbundenen Veränderungen. Gleichzeitig haben in dieser Begegnung alle vorhandenen Sprachen Platz. Der vorletzte Satz des Bilderbuchttextes lautet: „Es könnte sein, dass tatsächlich vieles anders wird. Ab jetzt. Suzan sagt ‚Tamam‘, Fidan ‚Okay‘ und Leonie ‚Alles gut‘.“ (Axster/Aebi 2007, o.S.) Die Mehrsprachigkeit der Protagonistinnen ist hier nicht zuletzt auch Manifestation einer dynamischen und (sprachlich) heterogenen Realität (vgl. dazu auch 3.3.: Figurencharakterisierung und Figurenrelation) und zugleich Ausdruck einer von *Sprache und Ethnizität unabhängigen Gleichstellung* der drei Mädchen.

Dabei begegnen wir allen Protagonistinnen als Subjekten. Sie selbst sind es, die im Text miteinander agieren und über sich und ihre Gefühle erzählen. *Paternalistische Zugänge* werden bewusst *vermieden*.

Für Leonie, Fidan und Suzan wird das Haus in der Yeni Cadde 17 in Istanbul somit zu einem besonderen Ort der Begegnung, an dem es ihnen möglich ist, diese von Sprache und Ethnizität unabhängige und egalitäre Gemeinsamkeit zu leben. Und während sie dort zusammen spielen ist es, „als kennten sich die drei schon lange: S+F+L“ (Axster/Aebi 2007, o.S.)⁴. Das Haus hat in seiner Funktion etwas geradezu Visionäres und es erinnert an Homi Bhabhas Konzept des „Dritten Ortes“ (*Third Space*). Dieses Konzept reflektiert „das Ambivalente der Bezugnahme zwischen migrantischer und postkolonialer Kultur und ihrem Gegenstück in den Metropolen“ (Castro Varela/Dhawan 2005, 97). Und so verwundert es nicht, dass auch der hier konstruierte Dritte Ort in einer Metropole angesiedelt ist. Bezeichnenderweise ist es eine Metropole der Peripherie, die hier allerdings zum Zentrum des Geschehen wird (vgl. oben). Bhabhas *Dritter Ort* ist ein kultureller und zugleich politischer Raum, in dem Begegnung möglich ist, ohne dass der so genannte „Andere“ exotisiert – und damit erst zum Anderen gemacht – wird (vgl. meine Ausführungen zu Othering weiter oben). Einer solchen Begegnung *zwischen* den Kulturen setzt Bhabha seine Auffassung der *Hybridität* von Kulturen gegenüber (vgl. Bhabha 1994,

4 Das hier wiedergegebene Zitat ist zugleich der Abschlussatz des Bilderbuchttextes.

38). Auf dieser Basis kann der Dritte Ort zu einem kulturkonstruktiven gemeinsamen Raum werden. Leonies Migration macht aus der Yeni Cadde 17 für Fidan, Suzan und Leonie einen solchen Dritten Ort, in dem sie ihre individuelle Identität und ihre gemeinsame Zukunft jenseits von vorgefertigten binären Kulturkonstrukten gemeinsam und frei gestalten können.

3.2. (Sprachen)didaktische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles gut“

Manche Leute finden unsere Bücher zu schwer, manche finden sie pädagogisch, andere ganz einfach und gänzlich unpädagogisch – so weit, so uneinheitlich (Axster in Aebi/Axster 2008, o.S.).

Mehrsprachigkeit hat in diesem Bilderbuch auch (sprachen)didaktische Funktionen. Hier ist zunächst die *Thematisierung des Sprachenlernens* zu nennen: Mehrfach wird im Text erwähnt, dass Leonie Türkisch lernt, um sich so auf ihren Umzug nach Istanbul vorzubereiten. Auch in den Bildern spiegeln sich diese Bemühungen wider, denn es finden sich an mehreren Stellen handschriftlich erstellte Vokabellisten und handschriftliche Aufzeichnungen zur türkischen Aussprache.

Sprachenlernen und die damit verbundenen *Schwierigkeiten und Unsicherheiten* sind ein wichtiges Thema des Buches. Und auch *Fehler*, die bei den ersten Versuchen in der Fremdsprache auftreten, werden thematisiert und dargestellt. Beispielsweise hier in den Bereichen *Satzstellung* und *Aussprache*:

„Leonie. Ben.

Ich meine, ich bin Leonie.

Guten Tag; Mehr Haba.“

„Merhaba“, sagt Suzan gnädig (Axster/Aebi 2007, o.S., Hervorhebung im Original).

Außerdem kommt es zu einer *Thematisierung von Sprachlernstrategien*: Als Leonie in Istanbul ankommt wird sie von Fidan und Suzan empfangen. In dieser Situation hat sie erstmals die Gelegenheit, ihre neu erlernten Sprachkenntnisse im konkreten Dialog praktisch umzusetzen. Auch das soeben wiedergegebene Zitat ist dieser Szene entnommen. Zuvor aber eröffnet Fidan den Dialog:

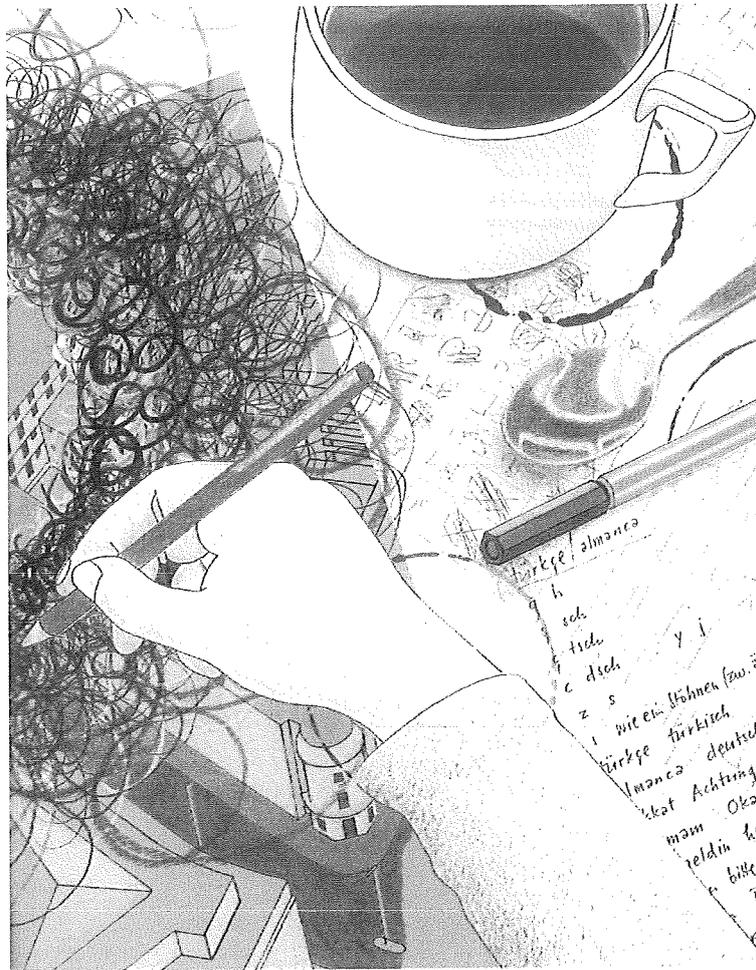


Illustration mit handschriftlichen Aufzeichnungen zur türkischen Aussprache aus „Alles gut“ (Axster/Aebi 2007, o.S.)

“Hoşgeldin!” ruft Fidan.
Leonie erkennt dieses Wort mit „Hosch“ von ihrer wichtige-Wörter-Liste: Willkommen! (Axster/Aebi 2007, o.S., Hervorhebung im Original)

Bevor Leonie hier in den von Fidan initiierten Dialog einsteigt, erinnert sie sich an das Wort, das sie nun erstmals in einer realen Gesprächssituation verstehen soll. Sie erkennt es als eines der wichtigen Wörter wieder, die sie sich beim Lernen in einer „wichtige-Wörter-Liste“ notiert hat. Die Gedanken der Protagonistin Leonies verfolgend erleben wir hier, wie sich diese Figur im kommunikativen „Ernstfall“ mit Hilfe einer Sprachlernstrategie an wichtige Wörter der Zielsprache erinnert.

Leonies „wichtige-Wörter-Liste“ ist auf der letzten Seite des Buches sogar explizit abgedruckt. Sie enthält die wesentlichen türkischen Wörter des Bilderbuches – zusammen mit einer auch für Kinder verständlichen Lautschrift und der deutschen Übersetzung.⁵

Durch die mehrfache Verwendung der gleichen türkischen Wörter im Text werden diese *formal hervorgehoben*. Zugleich hat auch die Mehrfachnennung (*Frequenz*) einzelner Wörter im Hinblick auf das Erlernen erster Wörter in türkischer Sprache einen lernwirksamen Effekt, weil die in unterschiedlichen Kontexten wiederholten Wörter leichter erinnert werden können.

„Ben“, sagt Fidan.
Was soviel heißt wie: „Ich.“
Sie wohnt im ersten Stock links.
„Ben“, sagt Suzan.
Sie wohnt im ersten Stock rechts,
Yeni Cadde 17, Istanbul⁶ (Axster/Aebi 2007, o.S.).

Nicht nur auf dieser Doppelseite finden wir das Wort „Ben“. Es kommt auch in der Ankunftsszene vor (vgl. oben) und findet sich schließlich auf „Leonies wichtige-Wörter-Liste“. Insgesamt begegnen wir dem türkischen Wort „Ben“ also vier Mal im Text.

Die hier wiedergegebene Textstelle macht zugleich deutlich, dass sich der Text durchaus auch zum Erlernen der deutschen Sprache eignet. Inhaltliche Komplexität verbindet sich in diesem Bilderbuch mit formaler Einfachheit.⁷ *Wiederholungen* finden sich ebenfalls im Bereich der *Satzstruktur* (vgl. dazu das Textbeispiel „Es könnte sein, dass“, 3.2.: Reading of mind).

Weiters sind in die Bilder Wortlisten integriert, die sich zum Teil – aber durchaus nicht immer – *sprach- und sachfeldorientiert auf den jeweiligen situativen Kontext beziehen*. Auf einer Seite rechnet Suzan beispielsweise „nach, ob überhaupt Platz wäre. Im Haus. Für die Neue.“ In der dazugehörigen Illustration sitzt Suzan vor drei Listen, die übereinander liegen.

5 Für eine kritische Analyse solcher Glossare vgl. etwa O’Sullivan/Rösler 2013, 119f.

6 Auf Türkisch wäre bei Istanbul über dem I ein Punkt, der die Aussprache als „i“ markiert: İstanbul. (Diesen Hinweis verdanke ich Prof. Dr. İnci Dirim von der Universität Wien.)

7 zu den Möglichkeiten, die solche komplexe Einfachheit für das Zweitsprachenlernen bietet, vgl. Eder 2007

Obenauf befindet sich eine grüne Liste, auf der Suzans Familienmitglieder aufgelistet sind: eine Tante, der Großvater, der große Papa, Oma Gül und der Hund.⁸ Darunter und durch die grüne Liste zum Teil verdeckt befindet sich die gelbe Liste „Meine Freunde“. Und nochmals darunter liegt eine Einkaufsliste (Axster/Aebi 2007, o.S.). Die Relevanz der Listen für den konkreten Handlungszusammenhang korrespondiert hier also direkt mit der räumlichen Anordnung im Bild.

Ein derart komplexes Spiel mit Textelementen in türkischer Sprache macht zugleich deutlich, dass hier im sprachdidaktischen Diskurszusammenhang nicht nur deutschsprachige Leserinnen und Leser angesprochen werden, die sich erste Worte und Wendungen in türkischer Sprache aneignen wollen. Das Buch bietet gleichzeitig auch mögliche Anknüpfungspunkte für Leserinnen und Leser, die bereits Türkisch sprechen, z.B. für türkischsprachige DaZ-Lernende in amtlich deutschsprachigen Regionen.

Manfred Huth fordert im Zusammenhang mit mehrsprachiger Sprachförderung, dass im Unterricht *Arbeitsaufträge* und Lernsituationen angeboten werden sollten, die *nur mit Hilfe der spezifischen Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler bewältigt* werden können. Auf diese Weise erfahren die Lernenden den besonderen Wert gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit (vgl. Huth 2001, 32). Für Lesende, die nicht Türkisch sprechen, sind im konkreten Beispiel die Inhalte der abgebildeten Listen aus dem Buch nicht direkt erschließbar. Türkischsprachige Lesende könnten hier ihr spezifisches sprachliches Wissen einbringen und so zu einem detaillierten Verständnis des Textes beitragen. Der Basistext kann zwar auch ohne die Übersetzung dieser Listen verstanden werden, ja sie wirken auf den ersten Blick sogar nicht besonders bedeutsam, bei genauerer Analyse erschließen sich aber gerade über diese Listen wesentliche formal-ästhetische und sprachpolitische Zugänge (vgl. 3.1.: Stereotype und 3.3.: Sprachexperiment/Sprachspiel und Vielfalt der Perspektiven).

Eine weitere Funktion der Mehrsprachigkeit in diesem Text ist die Entwicklung der kindlichen Fähigkeit dessen, was Maria Nikolajeva in ihrem gleichnamigen Artikel „Reading other peoples mind through word and image“ nennt (vgl. Nikolajeva 2012), also das Verstehen dessen, was in anderen Menschen und in literarischen Figuren vor sich geht und sie zu

⁸ Nach dem Hund ist hier noch ein weiteres Wort aufgelistet, das allerdings durchgestrichen und zum Teil auch stark überkritzelt ist. Vermutlich handelt es sich bei diesem Wort um das türkische Wort *komşu* (deutsch: Nachbar).

ihren Handlungen bewegt. Obwohl dies bisher empirisch noch nicht ausreichend untersucht ist, können wir mit Nikolajeva davon ausgehen, dass auch dieses „*Reading of Mind*“ ein mehrschichtiger Prozess ist, der sukzessive erworben und erlernt werden muss. Voraussetzung dafür ist ein reichhaltiger (emotionaler) Input. Kinder erhalten diesen in ihrem Alltag, aber auch durch Bilderbücher wie „Alles gut“. Komplexe Gefühlslagen, wie auch Kinder sie in ihrem Alltag erleben, sind hier künstlerisch vereinfacht und zugleich mehrdimensional dargestellt. Kinder können beim Lesen jeweils auf dem emotionalen Reflexionslevel und auf dem Level der Empathiefähigkeit in die Geschichte einzusteigen, auf dem sie sich gerade befinden und ihre Verstehensfähigkeiten zugleich Schritt für Schritt weiterentwickeln. Auch die Protagonistinnen des hier analysierten Bilderbuches sind in einer vergleichbaren Situation. Das wird etwa dann transparent, wenn sich bei Suzan der Blick in eine gemeinsam Zukunft mit Leonie mit Verlustängsten verbindet:

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

Es könnte sein, dass ab jetzt andere Spielregeln gelten.

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

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

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

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

Die drei Punkte weisen hier darauf hin, dass es noch unzählige andere Möglichkeiten gibt, die eintreten könnten. Zugleich aber laden sie die Lesenden implizit dazu ein, sich in die Lage von Suzan zu versetzen und – möglichst aus ihrer Perspektive – zu überlegen, was noch passieren könnte.

Bei aller Einfachheit in der Darstellung ist die künstlerische Umsetzung gerade im Bezug auf das „*Reading of mind*“ in „Alles gut“ zugleich auch hochkomplex, so dass eine Lektüre durchaus auch für Erwachsene (Mit) Lesende spannend und aufschlussreich sein kann. Im bereits zuvor zitierten Interview beschreibt die Autorin Lilly Axster ihre Vorgangsweise bei der Beschreibung differenzierter Gefühlswelten und nennt Erwachsene in diesem Zusammenhang dezidiert als weitere Zielgruppe ihrer Bilderbücher:

Ich versuche in den Texten den möglichst unmittelbarsten Ausdruck für die jeweiligen Gefühle zu finden, oft verknüpft, manchmal atemlos, immer fragend, weil alles auch ganz anders sein könnte oder weil hinter jedem Gefühl schon ein nächstes anderes wartet. Ich unterscheide dabei nicht zwischen

Gefühlen von kleinen und großen Leuten – jedenfalls nicht in der Intensität und Unmittelbarkeit. (...) Vielleicht ist besonders an unseren Büchern, dass sie Bilderbücher und damit (fast) automatisch Kinderbücher sind, weil die Hauptfiguren Kinder sind und nicht, weil der Stoff ein Kinderstoff ist. Angst, Eifersucht, Liebe, Verlorenheit, Hoffnung, FreundInnenschaft, um nur einige zu nennen, sind Gefühle, die alle kennen (Axster in Aebi/Axster 2008, o.S.).

Durch die hier schon angedeutete und im Buch manifeste implizite Komplexität haben mit dieser Erzählung sowohl Kinder als auch Erwachsene die Chance, ihre Empathie- und Reflexionsfähigkeit weiter zu entwickeln, was auch mit entsprechenden sprachdidaktischen Herausforderung verbunden ist. Denn der verbale Ausdruck von – und später die Reflexion über – Emotionen und Gedanken literarischer Figuren verlangt nach einem entsprechenden sprachlichen Repertoire, das Kinder (und Erwachsene) sich in der Zweitsprache oft erst aneignen müssen.

3.3. Formal-ästhetische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles gut“

Der Eindruck (...), dass wir in unseren Büchern von schwierigen gesellschaftlichen Themen ausgehen, die wir bearbeiten wollen, trägt ziemlich. Dass wir jeweils bei solchen Themen landen ist vermutlich kein Zufall, weil sie uns interessieren. Aber der Weg dorthin hat (...) über ganz andere, teils rein formale Stationen oder praktische Zugänge geführt (Axster in Aebi/Axster 2008, o.S.).

Auch im formal-ästhetischen Diskursbereich hat Mehrsprachigkeit in „Alles gut“ vielfältige Funktionen. Zunächst ist hier die *Fiktion von Fremdheit* zu nennen. Zu Beginn der Geschichte blickt Leonie skeptisch in ihre Zukunft. Ihr zukünftiger Wohnort ist ihr – und mit ihr den Leserinnen und Lesern – noch fremd. Und dieses Gefühl des Fremdseins wird ein Stück weit auch über die türkischsprachigen Einschübe im Text und in den Illustrationen vermittelt.

Dies korrespondiert hier mit der Funktion *poetischer Verfremdung und Deautomatisierung*: die türkischsprachigen Textpassagen lenken die Aufmerksamkeit auf sich. Und das zu Recht, denn die türkisch-deutschen Szenen sind zugleich für den Handlungsverlauf ausgesprochen wichtig. Sie *markieren* beispielsweise zu Beginn einen *Perspektivenwechsel* („Ben“-Szene, vgl. 3.1.: Konstruktion von Identität und Selbstpositionierung über

Sprache) sowie am Ende die erste Begegnung zwischen den Protagonistinnen und zugleich den von allen mit Spannung erwarteten *Höhepunkt der Geschichte* (Szenen „Leonie. Ben.“ Und „Hoşgeldin“, vgl. Kapitel 3.2.). Oder sie begleiten wie hier einen (inneren) *Konflikt*, der die Situation in der Folge vorübergehend eskalieren lässt:

Jetzt reicht es Suzan.
Leonie hin, Leonie her.
Es geht nur noch um die Neue.
„Leonie gelmiyor“, behauptet sie
einfach, „o hiç gelmeyecek!“
Erst allmählich begreift Fidan,
was das bedeutet:
Leonie wird nicht kommen.
Jetzt nicht.
Später auch nicht.
Gar nicht (Axster/Aebi 2007, o.S.).

Allerdings ist die verfremdende Wirkung der türkischen *Textpassagen* dadurch abgeschwächt, dass der wesentliche Inhalt im Text auch in deutscher Sprache wiedergegeben wird.

Das gilt jedoch nicht für die türkischsprachigen Texte in den *Illustrationen*. Diese werden durchwegs nicht übersetzt – auch nicht in „Leonies wichtige-Wörter-Liste“. Durch diese türkischen *Textpassagen* entstehen kalkulierte Ungenauigkeiten im Text. Wolfgang Iser prägte in diesem Zusammenhang den wirkungsästhetischen Terminus der „Leerstelle“ (Iser 1994, 301ff). *Leer- oder Unbestimmtheitsstellen* irritieren. Sie entstehen einerseits durch Verstehenslücken, wenn die entsprechenden Textstellen unübersetzt bleiben, andererseits aber auch MIT der Übersetzung, wenn sich im anderssprachigen Textabschnitt neue Deutungszugänge verbergen, die von den Lesenden mit Hilfe ihrer Phantasie textnah gefüllt werden können (vgl. dazu meinen Deutungsvorschlag bzgl. der türkischsprachigen Geburtstagswunschliste, 3.3.: Vielfalt der Perspektiven).⁹

Auch *Sprachexperimente und Sprachspiele* sind eine mögliche Funktion von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten. Im hier analysierten Buch werden mehrsprachige Textelemente ebenfalls sprachspielerisch verwenden

9 Fehlende oder rudimentäre Sprachkenntnisse können die Phantasie zwar ebenfalls beflügelt, es besteht dabei aber die Gefahr, dass die so entwickelten Deutungsvorschläge sich jenseits der im Text vorgegebenen Deutungsspielräume bewegen.

det. Auf ihrem Zettel „ailem“ (deutsch: meine Familie) listet Suzan neben ihrem „dedem“ (deutsch: Großvater) auch noch ihren „büyük baba“ (deutsch: großer Papa) auf (vgl. Axster/Aebi 2007, o.S.). Die Figur Suzan experimentiert hier mit der spezifischen Bildung des Wortes Großvaters durch das vorangestellte Adjektiv „groß“ im Deutschen und wendet diese Wortbildung kreativ und spielerisch im Türkischen an. Ganz offensichtlich passt „büyük“ in seiner konkreten Bedeutung aber besser zu ihrem großen „baba“.

Ein weiterer wichtiger Funktionsbereich ist die *Konstruktion von Räumen* über Sprache. In diesem Zusammenhang ergeben sich deutliche Überschneidungen zwischen formal-ästhetischen und (sprachen)politischen Aspekten, insbesondere zu den bereits in Kapitel 3.1. erläuterten Funktionen des Ausdrucks – oder in unserem Fall des *Unterlaufens* – der machtvoll konstruierten Kategorien *Zentrum und Peripherie*. Und am Ende der Geschichte wird das Haus in der Yeni Cadde 17 zu einem Ort der Begegnung, der an Homi Bhabhas „Third Space“ erinnert (vgl. Kapitel 3.1.: Dritter Ort). Die türkischsprachigen Textpassagen begleiten und unterstützen auf der Ebene der Sprache die *räumliche Differenzierung* zwischen dem Ausgangsort (Leonies bisherige Wohnung in der alten Straße) und dem Zielort (das Haus in der neuen Straße, der Yeni Cadde in Istanbul). Neben diesen beiden Extrempunkten der Migration Leonies ist es vor allem der Umzug selbst, also die Passage *zwischen* den beiden Orten, der hier thematisiert wird. Auf der Bildebene drückt sich die Dynamik dieser Migration sehr schön in den kunstvoll inszenierten Schachteln aus, die hier zum Teil beinahe menschliche Züge tragen und den Prozess der Migration begleiten: Das beginnt schon beim Buchumschlag, der selbst wie eine Umzugsschachtel gestaltet ist. Zu Beginn der Geschichte betritt Leonie eine dunkle Kammer, in der sich halb gefüllte Schachteln stapeln. Resigniert blickt sie in diesen dunklen Abstellraum und kommentiert: „Alles soll bleiben, wie es war. Ich will nicht umziehen“ (Axster/Aebi 2007, o.S.).

Indes beginnt Fidan, ihren Lebensraum für das Zusammenleben mit einer neuen Mitbewohnerin umzugestalten. Dabei nimmt auch ihr Zimmer immer mehr den Charakter eines Umzugskartons an: So ist etwa ihr Fußboden mit „-BODEN-“ bzw. mit den für Umzugskartons charakteristischen Richtungspfeilen markiert.

Dass Suzan zunächst ganz anders als ihre Freundin auf die bevorstehende Veränderung reagiert, drückt sich ebenfalls über die Schachtelmetapher aus. Suzan denkt darüber nach, was alles passieren könnte, sobald „die Neue“ da ist. Es könnte zum Beispiel sein, „dass massenhaft



Fidans Zimmer in „Alles gut“ (Axster/Aebi 2007, o.S.)

Kisten alles voll stellen und Suzan ganz und gar den Überblick verliert“ (Axster/Aebi 2007, o.S.). Auf der parallelen Bildebene ist hier ein Raum inszeniert, in dem sich mehrere Schachtelberge bis zur Decke stapeln. Einige der Schachteln eröffnen deutliche Assoziationen zu ängstlichen Gesichtern, die Suzans Zukunftsängste spiegeln. Die Stimmungslage der Protagonistin wird hier auch durch die Pfeilrichtung auf den Schachteln transparent, wobei die Pfeile in diesem Bild konsequenterweise beinahe durchwegs nach unten weisen. Einer der Pfeile zeigt auf ein Icon, das zerbrechendes Glas symbolisiert und auf die Gefahren bevorstehender „Verletzungen“ hindeutet.

Gleichzeitig macht die Illustration aber auch deutlich, dass die Gefühlslagen von Leonie und Suzan im Hinblick auf die bevorstehende Veränderung ihrer Lebensumstände nicht so weit voneinander entfernt sind. Parallel zu der von beiden Seiten geäußerten Skepsis deuten die Überein-

stimmungen zwischen den beiden düsteren Schachtelwelten Leonies und Suzans auf der Bildebene somit bereits hier die Möglichkeit einer zukünftigen Verständigung – und vielleicht sogar Freundschaft – zwischen den beiden Mädchen an.

Im Bezug auf die Funktion von Mehrsprachigkeit in diesem Text ist insbesondere die letzte Abbildung eines Umzugskartons im Buch aufschlussreich: Hier ist eine Schachtel zu einem Wohnhaus umgestaltet. Tür und Fenster dieses Schachtelhauses sind weit geöffnet (Abbildung auf dem Cover dieses Sammelbandes). Neben dem Bild befindet sich Leonies wichtige-Wörter-Liste (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.). Letztlich ist es also das Erlernen der türkischen Sprache, das Leonie die Tür zu ihren neuen Freundinnen und zu dem besonderen Ort ihrer Begegnung öffnet.

Zur Verortung der Figuren sind auch die sprechenden Straßennamen signifikant. Leonies bisherige Wohnadresse ist schlicht: Alte Straße 4a. Hier wird – zumindest am Rande – ein weiterer Funktionszusammenhang relevant: die *Intertextualität*. Denn wir begegnen vergleichbaren Ortsangaben auch in anderen Bilderbüchern. Beispielsweise lässt sich hier ein intertextueller Bezug zu „Detektiv John Chatterton“ (Pommaux 1994) herstellen.¹⁰ In diesem Bilderbuch, das unter anderem mit Textelementen aus dem Märchen Rotkäppchen spielt, wird ein rot gekleidetes Mädchen vermisst. Die Adresse des Mädchens ist: „Neue Straße 21“. Und das vermisste Mädchen ist unterwegs zu seiner Großmutter mit der Adresse „Alte Straße 12“ (Pommaux 1994, o.S.). Die Protagonistin bewegt sich also in märchenhaft archaischer Weise von der Neuen Straße in die Alte Straße – und wird dabei vom Wolf entführt. Leonies Migration erfolgt in umgekehrter Richtung: Von der Alten Straße in die Yeni Cadde 17. Hier kommt also bereits in der Adresse Mehrsprachigkeit ins Spiel. Ins Deutsche übersetzt bedeutet Yeni Cadde „Neue Straße“. Das erfahren Lesende, die der türkischen Sprache nicht mächtig sind, allerdings erst aus der – dem eigentlichen Erzähltext nachgeordneten – „wichtige-Wörter-Liste“ Leonies. Die Lesenden sind also eingeladen, sich die Bedeutung dieser Bezeichnung aus dem Kontext zu erschließen oder sie in dieser Liste zu entdecken. Dass die Migrationsbewegung hier – zukunftsweisend mehrsprachig – von der Alten Straße in die Yeni Cadde führt, korrespondiert mit der narrativen Progressivität des Bilderbuches. Und dass gerade in dieser Yeni Cadde ein dritter Ort der Begegnung entsteht, verwundert

10 zu den Möglichkeiten, wie im Sprachenunterricht mit solchen intertextuellen Bezügen gearbeitet werden kann vgl. auch Eder 2015 (zu zwei aktuellen Bilderbuchadaptationen von Goethes Ballade „Erkönig“) und Hallet 2002

mit Blick auf diese Straßensemantik ebenfalls nicht (vgl. 3.1.: Dritter Ort). Der nächste große Funktionszusammenhang, dem ich mich annähern möchte, ist die *Figurengestaltung* und die *Figurenrelation*. Denn die Protagonistinnen werden *auch* über ihre Sprachen fassbar: Leonie spricht und schreibt Deutsch. Sie lernt zwar Türkisch, in den ihr zugeordneten Textpassagen in direkter Rede wird das allerdings erst in der Szene deutlich, in der sie ihre beiden türkischen Mitbewohnerinnen kennen lernt und sich in dieser Ernstsituation erstmals in dieser für sie noch fremden Sprache versucht (vgl. 3.2. und unten). Die beiden türkischen Mädchen Fidan und Suzan hingegen sprechen Türkisch. Wenn über sie erzählt wird, geschieht dies zwar in deutscher Sprache, Textsequenzen, in denen die beiden Mädchen in *direkter Rede* zu Wort kommen, sind jedoch konsequent türkisch. In der Figurenrede bleibt so der Wortlaut der imaginierten Äußerung erhalten, es handelt sich also um eine so genannte *zitierte Figurenrede*, die häufig auch durch eine *Inquit-Formel* wie „Suzan sagt“ oder „behauptet sie“ eingeleitet oder begleitet wird. *Zitierte Figurenrede* erzeugt im Allgemeinen durch den Impetus der wörtlichen „Widergabe“ den Eindruck von Gegenwärtigkeit und/oder Authentizität. Zudem entspricht die Verwendung der türkischen Sprache den dargestellten lebensweltlichen Handlungszusammenhängen. Über die zitierte Figurenrede in Türkisch wird hier also die *Fiktion der Authentizität von Figuren* hergestellt und gefestigt.

Zugleich wird durch die spezifische Form der Sprachmischung in diesem Text eine authentische und lebensnahe Sprachwirklichkeit suggeriert: Leonie spricht zunächst deutsch, beginnt aber wegen ihres bevorstehenden Umzugs nach Istanbul Türkisch zu lernen. Die beiden anderen Protagonistinnen Fidan und Suzan leben bereits in Istanbul. Und entsprechend sprechen sie – wie bereits erwähnt – in den Passagen mit direkter Rede auch durchwegs Türkisch. Insofern korrespondiert die Funktion der authentischen Figurenkonstruktion hier sehr eng mit der übergeordneten Funktion, eine *Illusion von Wirklichkeitsnähe* zu erzeugen (vgl. dazu auch Horn 1981, 226f und Schmitz-Emans 2004, 14).

Interessant wird die Funktion der Sprachen auch dort, wo der Text sich über diese Sprachzuordnungen ein Stück weit hinweg setzt. Etwa bei Leonies ersten Versuchen, die neu erlernten türkischen Redewendungen im Gesprächszusammenhang anzuwenden: „Leonie. Ben. Ich meine, ich bin Leonie. Mehr Haba“ (vgl. 3.2.: Satzstellung und Aussprache). Leonies *Unsicherheit* – verbunden mit der Unsicherheit im Gebrauch der noch fremden Sprache Türkisch – ist hier sehr authentisch in Sprache umgesetzt.

Auch die wenigen türkischen Worte, mit denen die beiden Freundinnen Fidan und Suzan Leonie begrüßen, dienen deutlich der Figurencharak-

terisierung und der Figurenrelation. Mit wenig Text gelingt es, bereits in dieser ersten Begegnungsszene das komplexe Verhältnis der Figuren zueinander auszudrücken. So verwundert es nicht, dass Fidan, der die Ankunft von Leonie offenbar sehr willkommen ist, die neue Mitbewohnerin mit dem Ausruf "Hosgeldin!" begrüßt.

Eine weitere sehr markante Textstelle ist ebenfalls dadurch gekennzeichnet, dass eine der Protagonistinnen in der direkten Rede in einer anderen Sprache spricht. Allerdings ist es hier nicht die neuangekommene Leonie, die sich in einer ihr fremden Sprache versucht, sondern Fidan (vgl. dazu auch 3.1.: Konstruktion von Identität und Selbstpositionierung über Sprache):

Es könnte sein, dass tatsächlich
vieles anders wird. Ab jetzt.
Suzan sagt „Tamam“,
Fidan „Okay“
und Leonie „Alles gut (Axster/Aebi 2007, o.S.).

Hier akzeptieren alle drei Protagonistinnen ihre neue Lebenssituation und sie blicken der gemeinsamen Zukunft nun unvoreingenommen entgegen. Dass gerade diese Textstelle, auf die ich bereits an anderer Stelle verwiesen habe, im Buchtitel zitiert wird, weist auf deren zentrale Bedeutung für den Text hin. Was aber macht gerade diese Stelle so bedeutsam? Meiner Ansicht nach ist es unter anderem die Art und Weise, wie hier die *Figurenkonstellation über Mehrsprachigkeit deutlich gemacht und mitkonstruiert* wird. Denn in dieser kleinen Szene spiegelt sich nicht nur die (sprachlich) heterogene Bilderbuchrealität der Yeni Cadde, sondern zugleich auch die Charakteristik der an diesem literarischen Ort agierenden Figuren. Auf den ersten Blick sagen die drei Freundinnen hier das gleiche – nur in unterschiedlichen Sprachen. Doch nur auf den ersten Blick. Denn indem die Figur Fidan hierbei auf einen aus dem Englischen entlehnten Internationalismus zurückgreift, geht sie – auch sprachlich – einen deutlichen Schritt weiter auf Leonie zu, als ihre Freundin Suzan: Leonie spricht offenbar noch kaum Türkisch. Und „Okay“ kann sowohl in der Türkei als auch in Regionen mit deutscher Amtssprache problemlos verstanden werden.

Fidans Wortmeldung befindet sich hier in mittlerer Textposition. Und auch als Figur übernimmt sie die Rolle der *Vermittlerin*. Diese besondere Zuwendung zu Leonie bleibt innerhalb des Textes allerdings unbewertet. Im Gegenteil: Die Situation gewinnt ihre besondere Wirkung gerade aus der *Vielfalt der Perspektiven*, die sich hier und im gesamten Bilderbuch in der Vielfalt der beteiligten Sprachen widerspiegelt.

Innerhalb dieser Vielfalt gehen die Figuren zueinander Beziehungen ein. Die erste Beziehung ist hier die Freundschaft zwischen Fidan und Suzan, wobei die beiden als *Kontrastpaar* konzipiert sind. Die *türkische Sprache* fungiert als *verbindendes Element* zwischen ansonsten sehr konträr gezeichneten Figuren. Die Gestaltung der beiden türkischen Mädchen als Kontrastpaar zeigt nochmals die auch für die Figurenkonstellation wesentliche Tatsache, dass hier auf Homogenisierungen und Ethnisierungen bewusst verzichtet wurde. Ich habe darauf bereits in anderem Zusammenhang hingewiesen (vgl. 3.1. von Sprache und Ethnizität unabhängig).

Die deutlichen Kontraste zwischen den beiden Freundinnen kristallisieren sich im Bezug auf eine dritte Figur heraus. Die Imagination der bevorstehenden *Dreieckskonstellation* und die damit verbundenen Ängste und Erwartungen tragen dabei zunächst hohes Konfliktpotenzial in sich (vgl. dazu auch die Funktion mehrsprachiger Textstellen, einen solchen Konflikt auszudrücken: 3.3.: Konflikt). Hierbei spielen die unterschiedlichen Gefühlslagen der Protagonistinnen eine wesentliche Rolle (vgl. 3.2.: Reading of mind). Die dargestellten Affekte stehen dabei in direktem Zusammenhang mit den Erwartungen der Protagonistinnen. Während etwa Fidan von Anfang an offen auf die neue Lebenssituation zugeht, erzeugt diese bei Suzan zuerst Irritation, Angst und Wut, aber vielleicht auch Hoffnung. Zunächst und sehr deutlich treten allerdings Suzans negative Emotionen in Erscheinung, während sich ihre Hoffnungen hinter türkischsprachigen *Andeutungen* verstecken: So erhalten etwa auf einer Doppelseite Fidan und Suzan gleichzeitig einen Brief von Leonie. Auf Suzans Seite befindet sich hier zusätzlich eine handschriftliche Liste der Geburtstagswünsche, auf die ich bereits in anderem Zusammenhang hingewiesen habe (vgl. 3.1.: Stereotype). Suzan wünscht sich unter anderem „bir kız kardeş“ (deutsch: eine Schwester).

Warum ist diese Liste hier abgebildet? Überlegt Suzan, Leonie zu ihrem Geburtstagsfest einzuladen? Oder hofft sie vielleicht sogar darauf, dass Suzan für sie die Rolle einer Schwester ausfüllen könnte? Denn auf biologischem Weg scheint die Möglichkeit, eine Schwester zu bekommen, vorerst nicht sehr realistisch: In eine frühere Abbildung ist – wie ebenfalls bereits oben erwähnt – unter anderem eine Suzan zugeordnete türkischsprachige Liste mit dem Titel „ailem“ (deutsch: meine Familie) integriert und auf dieser Liste finden sich zwar Großmutter, Großvater, Vater, Tante und Hund, aber keine Mutter (vgl. 3.2.: sprach- und sachfeldorientiert auf situativen Kontext beziehen). Bei genauer Betrachtung könnte sich in diesem Zusammenhang in der Geburtstagswunschliste noch ein weiterer Wunsch verbergen, der über Mehrsprachigkeit – genauer gesagt über die *Homopho-*

nie von Sprachen – zu Tage tritt: Leonie wünscht sich zum Geburtstag auch „dogum günü pastisi + mum“ (deutsch: Geburtstagskuchen + Kerze). In der türkischen Sprache bedeutet „Mum“ Kerze, zugleich aber ist es im Englischen die Koseform für Mutter und in dieser Bedeutung auch in der Türkei bekannt. Das Englische fungiert hier bei der Textdeutung als Brückensprache, die auf Sprachähnlichkeiten aufmerksam macht und zugleich im Bezug auf die Wortbedeutung eine mögliche Verbindung herstellt: Wünscht sich Suzan in Wirklichkeit eine Mama? Oder tatsächlich nur eine Kerze?¹¹

Die türkischsprachige Textinformation, dass Suzan sich zum Geburtstag eine Schwester (und vielleicht auch eine Mutter) wünscht, eröffnet hier neuen Deutungsspielraum. Sie schafft innerhalb des Textes eine Leer- oder Unbestimmtheitsstelle, die während der Lektüre gefüllt werden kann (vgl. dazu auch 3.3.: Leer- oder Unbestimmtheitsstellen). Dank dieser Unbestimmtheit erscheint die Figur Suzan zugleich nach Lektüre der Geburtstagswunschliste deutlich differenzierter und wir bekommen weitere Einblicke in die *Diegese*¹². Zugleich passiert hier auch eine *Differenzierung der Figurenzeichnung*. Suzan erscheint nun in ganz neuen Facetten. Als Figur wirkt sie dadurch nicht mehr so klar definiert. Ihr ausgefallener und überraschender Geburtstagswunsch macht sie als Figur interessant. Damit gewinnt zugleich auch die Figurenkonstellation insgesamt, sie wird mehrdeutig und zugleich mehrdimensional.

Besonders spannend erscheint mir außerdem im Zusammenhang mit der Figurenkonstellation der Aspekt der *Figurendynamik*. In „Alles gut“ haben die Protagonistinnen durchwegs Entwicklungspotenzial und auch dieses wird zum Teil über Mehrsprachigkeit ausgedrückt und gestaltet. So geht etwa die zunächst skeptische Suzan schließlich doch einen kleinen Schritt auf Leonie zu, indem sie bei deren Ankunft ihr noch unsicheres „Mehr Haba“ erwidert (vgl. Kapitel 3.2.). Besonders deutlich wird die Dynamik im Bezug auf die Figur Leonie. Ihre anfängliche Ablehnung gegenüber der erzwungenen Änderung ihres Wohnortes und Lebensmittel-

11 Oomen-Welke weist darauf hin, dass „homonyme Wortformen der Aufhänger für Sprachaufmerksamkeit“ sein können (Oomen-Welke 2000, 151). In meiner Monographie *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte* (Eder 2009) gehe ich ausführlicher auf das sprachdidaktische Potenzial von Homonymen, Homophonien und Internationalismen ein (vgl. Eder 2009, 59f und 86f).

12 Der Begriff *Diegese* wurde von Gérard Genette aus der Filmästhetik in die Literaturwissenschaft übernommen. Er ist deutlich weiter gefasst, als der geläufige Begriff *Geschichte* und umfasst das gesamte Universum, in dem die Geschichte spielt, also auch Orte und Ereignisse, von denen nicht (direkt) berichtet wird (vgl. Genette 2010).

punktes weicht immer mehr der Neugierde und der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen. Und diese Bereitschaft artikuliert sich nicht zuletzt auch über ihr Sprachenlernen.

Der Handlungsspielraum der Protagonistinnen ist dabei zwar zum Teil fremdbestimmt, etwa wenn Leonie ihren Wohnort wechseln muss, weil ihre Mutter in Istanbul bessere berufliche Möglichkeiten hat, zugleich aber gestalten Leonie und die anderen Protagonistinnen innerhalb dieser Vorgaben – und über ihre Sprache(n) – Handlungsspielräume für selbstbestimmtes Handeln (*Handlungsermächtigung/Agency*).

Eine *literarische Figur* besonderen Charakters ist der *Erzähler*, denn als narrative Instanz bildet er innerhalb der Diegese den kommunikativen Rahmen. Insbesondere im Hinblick auf die *Perspektivenstruktur* eines Textes lohnt sich ein genauer Blick auf die gewählte Erzählposition. Gérard Genette trifft hierbei die für die Analyse hilfreiche Unterscheidung zwischen der Perspektive (Modus) und der Stimme des Erzählers (zum Modus vgl. Genette 2010, 103ff und 197ff, zur Stimme Genette 2010, 139ff und 221ff). Wenden wir uns zunächst der Stimme des Erzählers in „Alles gut“ zu, also der Frage: Wer spricht im Text?

Das Bilderbuch beginnt mit einer Icherzählung der Protagonistin Leonie. Die Erzählerin ist also zugleich eine Hauptfigur der Diegese. Für diese besondere Form der Erzählerstimme prägte Genette den Begriff des *homodiegetischen Erzählens*. Leonie blickt besorgt in ihre Zukunft und denkt darüber nach, wer wohl gemeinsam mit ihr in ihrem zukünftigen Wohnhaus leben wird. Hier kommt es zu einem *Wechsel der Erzählerinnenstimme*, der durch die direkte Rede Fidans eingeleitet wird: „Ben“, sagt Fidan. Was soviel heißt wie: ‚Ich.‘ Sie wohnt im ersten Stock links“ (Axster/Aebi 2007, o.S.). Das erste Wort in türkischer Sprache markiert hier deutlich diesen Wechsel zu einer anderen Erzählposition. Die Erzählerin ist nun nicht mehr selbst Teil der Diegese (=heterodiegetisches Erzählen). Dieser Wechsel der Erzählposition wird unter anderem deshalb notwendig, weil an dieser Stelle eine Übersetzung des türkischen Wortes „Ben“ gegeben werden soll. Gäbe es hier einen Wechsel zu einer anderen homodiegetischen Erzählerin, so wäre eine solche Übersetzung narratologisch nicht stimmig. Gerade der mehrmalige Wechsel zwischen homodiegetischem und heterodiegetischem Erzählen verstärkt insgesamt aber den Eindruck der Vielstimmigkeit des Textes, weil die heterodiegetische Erzählposition die Möglichkeit einer direkten „Wiedergabe“ von Protagonistinnenaussagen im Wortlaut ermöglicht (vgl. 3.3.: Distanz). Der Wechsel der Erzähl-

stimme ist hier zunächst auch graphisch einheitlich umgesetzt: Während die homodiegetische Erzählstimme der Ich-Erzählerin Leonie und ihr Brief an Fidan und Suzan fett gesetzt sind, erscheinen die heterodiegetisch erzählten Textpassagen in normaler Schrift. Das ändert sich allerdings am Ende des Bilderbuches: Die letzte Seite ist trotz heterodiegetischer Erzählposition fett gesetzt. Das gleiche gilt für die vorletzte Doppelseite. Hier markiert der Fettdruck allerdings zusätzlich den Modus, also die Erzählperspektive: Fett sind an dieser Textstelle die Passagen, in denen die Begegnung der drei Protagonistinnen aus Leonies Perspektive geschildert wird.

Bei der Analyse des Erzählmodus stellt sich zunächst die Frage: Aus wessen Sicht wird erzählt?

Gérard Genette fasst unter dem Begriff des narrativen *Modus* den Grad der Unmittelbarkeit (=Distanz) und den Blickwinkel des Erzählens (=Fokalisierung) zusammen (vgl. Genette 2011, 103ff). Anhand der Doppelseite, die die erste Begegnung der drei Protagonistinnen darstellt, zeigt sich, wie hier auch der *Wechsel der Fokalisierung* durch ein Wort in direkter Rede und in türkischer Sprache initiiert wird (vgl. dazu das Textzitat bei 3.2.: Satzstellung und Aussprache). Auch in der „Ben“-Szene (wiedergegeben bei 3.1.: Konstruktion von Identität und 3.2.: Frequenz einzelner Wörter) signalisiert das türkische Wort „Ben“ einen Fokalisierungswechsel: Auf der vorangehenden Doppelseite äußert sich die Ich-Erzählerin Leonie dort noch besorgt: „(I)ch weiß nicht, wer da wohnt.“ Währenddessen nähert sich die Perspektive ihrem zukünftigen Wohnort: Die Illustration zeigt den Ausschnitt einer Hausfassade und hinter den Fenstern sind deutlich die Umrisse zweier Kinder zu erkennen (vgl. die erste Abbildung in diesem Beitrag). Mit dem Wechsel zur nächsten Doppelseite zoomt das Bild die Betrachterin bzw. den Betrachter noch näher an die beiden heran. Zugleich kommen hier die beiden türkischen Mädchen Fidan und Suzan erstmals selbst – und auf Türkisch – zu Wort. Der Blickwinkel, aus dem im vorliegenden Bilderbuch erzählt wird, ist der einer *variablen internen Fokalisierung*: Die Erzählerin spricht aus der konkreten Perspektive der Figuren (interne Fokalisierung), wechselt dabei aber laufend zwischen den verschiedenen Blickwinkeln von Leonie, Fidan und Suzan. Dass es sich dabei tatsächlich um eine interne Fokalisierung handelt, wird auch dadurch deutlich, dass die Erzählerin in der Lage ist, Gedanken und Gefühle der jeweiligen Protagonistin mit authentischer Wirkung wiederzugeben. Die variable Form – also die parallele Vermittlung verschiedener Erzählperspektiven – erhöht dabei den Eindruck von *Mehrperspektivität*.

An anderer Stelle habe ich bereits auf die authentische Wirkung der zitierten Figurenrede in türkischer Sprache hingewiesen (vgl. 3.3.: Fiktion der Authentizität von Figuren). In der zitierten Figurenrede ist der Grad der Mittelbarkeit zwischen der Erzählerin und der Figur groß: Die Erzählerin teilt *mit*, was die einzelne Figur sagt. Formal tritt diese *zitierte Figurenrede* in türkischer Sprache als *direkte Rede* in Erscheinung und ist entsprechend markiert (durch Inquit-Formel, Doppelpunkt, Anführungszeichen und Verwendung der türkischen Sprache).

Nachdem Suzan ihrer Freundin Fidan vorschwindelt, dass Leonie doch nicht nach Istanbul komme, wird über/von Fidan berichtet:

Erst allmählich begreift Fidan, was das bedeutet:
Leonie wird nicht kommen.
Jetzt nicht.
Später auch nicht.
Gar nicht. (U.E.: *Seitenwechsel*)
Ins Leere gefreut.
Umgebaut für nichts.
Fidans Kopf ist schwer.
Alles tut weh (Axster/Aebi 2007, o.S.).

Mit dem Seitenwechsel erreicht die Identifikation der Erzählinstanz mit der Figur hier eine kaum noch steigerbare Intensität, was sich in *erlebter Rede* äußert. Dadurch wird eine noch deutlich unmittelbarere Textwirkung erzielt, als mit *direkter Rede*. In der erlebten Rede übernimmt der Erzähler die Figurenrede, „d.h. die Figur spricht mit der Stimme des Erzählers und die beiden Instanzen werden *vermengt*“ (Genette 2010, 112, Hervorhebung im Original). Ein Aspekt, über den diese Vermengung hier ausgedrückt wird und der die Textstelle nach dem Seitenwechsel eindeutig als *erlebte Rede* ausweist, ist wieder die Sprachwahl: Fidans Gedanken sind in deutscher Sprache wiedergegeben und Deutsch ist zugleich die Hauptsprache der Erzählung. Würde es sich demgegenüber um eine *unmittelbare Rede* – also um eine zitierte Figurenrede ohne Inquitformel (vgl. dazu ebenfalls Genette 2010, 112) – handeln, so müsste eine Wiedergabe konsequenterweise in türkischer Sprache erfolgen. Diese Überlegungen machen deutlich, dass auch der zweite Aspekt des Erzählmodus – die *Distanz* zwischen Erzählerin und Protagonistin – in „Alles gut“ deutlich über Sprache ausgedrückt wird.

Insgesamt ist die narrativ erzeugte Distanz gering, was zur Identifikation einlädt. Gleichzeitig bietet das Bilderbuch aber aufgrund der variablen internen Fokalisierung *nicht ein narratives Identifikationsangebot, sondern*

mehrere. Die extradiegetischen Adressaten sind damit dazu eingeladen, die Erzählung abwechselnd aus der Perspektive mehrerer Protagonistinnen wahrzunehmen und mitzuerleben. Inwiefern diese Einladung zur mehrperspektivischen emotionalen Beteiligung in einem nächsten Schritt aber auch von den Lesenden – und insbesondere von lesenden DaZ-Lernenden – aufgegriffen wird bzw. aufgegriffen werden kann, ist nicht vorhersehbar und in hohem Maße von den jeweiligen konkreten Lesenden und ihrem Lese- und Lernkontext abhängig (vgl. dazu etwa 3.2.: Reading of mind) und „(i)n Wirklichkeit ist jeder Leser, wenn er liest, ein Leser nur seiner selbst“ (Marcel Proust, zitiert nach Genette 2010, 170). Im Text „Alles gut“ selbst ist die Möglichkeit zur Mehrfachidentifizierung allerdings in jedem Fall angelegt. Die extradiegetischen Adressaten werden aktiv in die Bedeutungskonstruktion miteinbezogen und als findige und kreative Leserinnen und Leser imaginiert.

Die auf mehreren Ebenen inszenierte *Perspektivendiversifizierung* ist einer der wesentlichen Kristallisationspunkte der Erzählung. Jenseits sozialer oder herkunftsbezogener Distinktion begegnen sich die Protagonistinnen Suzan, Fidan und Leonie immer als selbstbestimmte Subjekte. Ihre Sprache spielt dabei eine wesentliche Rolle, wobei der Umgang mit den verschiedenen Sprachen Türkisch, Deutsch und Englisch flexibel bleibt. Paternalistische Lösungsangebote und andere machtvolle Zuschreibungen werden insgesamt – und auch im Bezug auf den Umgang mit den vorhandenen Sprachen – durchwegs vermieden. Diese Haltung wird etwa anhand der räumlichen Anordnung des Geschehens jenseits hierarchisierender Verortungen deutlich.

Mehrsprachigkeit ist dabei – wie hier deutlich gezeigt werden konnte – insgesamt ein *zentrales textgestaltendes Element* der Erzählung.

4. Ausblick

Hoffentlich konnte ich Sie mit meiner Begeisterung für den analysierten mehrsprachigen Text und insbesondere für die Arbeit mit „Alles gut“ im DaZ- und Deutschunterricht anstecken, denn im November 2015 findet in Wien eine Tagung zum Thema *Lesen und Deutsch lernen. Beiträge zur Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur* statt. Diese Tagung werde ich gemeinsam mit Prof. İnci Dirim (Professorin für DaZ an der Universität Wien) leiten und Sie sind hiermit dazu eingeladen, in diesem Rahmen Didaktisierungsvorschläge zum hier vorgestellten Bilderbuch „Alles gut“ für den frühen Zweitsprachenunterricht und/oder erste Erfahrungen mit

dem hier vorgestellten mehrdimensionalen und mehrsprachigen Text im Zusammenhang mit der Förderung sprachlicher Bildung und früher Literalität vorzustellen. Bitte senden Sie entsprechende Präsentationsvorschläge bis 31. Mai 2015 direkt an mich: ulrike.eder@univie.ac.at.

Ich selbst werde innerhalb meines Habilitationsprojekts inzwischen noch weitere Detailanalysen von mehrsprachigen Kinder- und Jugendbüchern durchführen. Auf Basis dieser textnahen Analysen entwickle ich einen Analyseraster, der möglichst differenziert die unterschiedlichen formal-ästhetischen, (sprachen)politischen und (sprachen)didaktischen Funktionen von Mehrsprachigkeit in Texten der Kinder- und Jugendliteratur auflistet.

Daran anschließend untersuche ich, ob und inwiefern die hier benannten Spezifika mehrsprachiger literarischer Texte in Lehr- und Lernmaterialien für die Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur Berücksichtigung finden. Insbesondere interessieren mich die Lehr- und Lernziele, die mit den analysierten Lehrmaterialien verfolgt werden (vgl. dazu auch das Kapitel 2.3. in Eder 2013).

In diesem Zusammenhang untersuche ich, ob die Didaktisierungen implizit oder explizit mit dem Unterrichtsprinzip *Language Awareness* arbeiten,¹³ ob dabei besonders auf einzelne Domänen von *Language Awareness* fokussiert wird und ob sich diese Schwerpunktbildung gegebenenfalls mit der spezifischen Qualität des jeweiligen mehrsprachigen Primärtextes begründen lässt. Es sind in diesem Zusammenhang mehrere Lehrmaterialanalysen geplant, die ein noch genaueres und zugleich praxisfokussiertes Bild von den Möglichkeiten der textadäquaten Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur geben sollen.

5. Bibliographie

5.1. Primärtexte

Axster, Lilly/Aebi, Christine (2007): *Alles gut. Die Geschichte von Leonies Umzug. – Gumpoldskirchen: de'A.*

Pommaux, Yvan (1994): *Detektiv John Chatterton. Aus dem Französischen von Anima Kröger. – Frankfurt a.M.: Moritz.*¹⁴

13 Falls Sie mit *Language Awareness* noch nicht vertraut sind, ist Gnutzmann 1997 eine gute Einführung.

14 Die französischsprachige Originalausgabe des 1995 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Bilderbuchs erschien 1993 in Paris bei *l'école des loisirs*.

5.2. Sekundärliteratur

- Aebi, Christine/Axster, Lilly (2008): Manche Leute finden unsere Bücher zu schwer, manche finden sie pädagogisch, andere ganz einfach und gänzlich unpädagogisch – so weit, so uneinheitlich. Christine Aebi und Lilly Axster im Gespräch (Interview). – <http://www.lesefest.at/site/5089/default.aspx> (24. Juli 2014).
- Aebi, Christine/Axster, Lilly (2013): WAS machen? Zur Debatte über nachträgliche Änderungen in (Kinder)büchern. In: 1000 und 1 Buch. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur, H. 4, S. 26-27.
- Assmann, Alaida (2009): Vom Zentrum zur Peripherie und wieder zurück. Reisen ins Herz der Finsternis. In: Vogt, Matthias Theodor/Sokol, Jan/Ociepka, Beata/Pollack, Detlef/Mikołajczyk, Beata (Hrsg.): Peripherie in der Mitte Europas. – Frankfurt a. M.: Lang (= Schriften des Collegium PONTES), S. 61-77.
- Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture. – London/New York: Routledge.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. – Bielefeld: transcript (Cultural studies 12).
- Dirim, İnci/Eder, Ulrike/Springsits, Birgit (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. – Freiburg: Fillibach, S. 121-142.
- Eder, Ulrike (2007): Die Komplexität der Einfachheit. Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Jg. 33, S. 285-306.
- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. – Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike (2013): Mehrsprachige Kinderliteratur und ihre Didaktisierung. Beschreibung eines Habilitationsprojekts. In: Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Jg. 2, S. 250-277.
- Eder, Ulrike (2015): Wer reitet so spät in den DaF-Unterricht? Anregungen zur intertextuellen Auseinandersetzung mit zwei aktuellen Bilderbuchadaptionen von Goethes Ballade „Erlkönig“. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht. – Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 2), (erscheint im Frühjahr 2015).
- Genette, Gérard (2010): Die Erzählung. – 3., durchgesehene und korrigierte Auflage. Übersetzt von Andreas Knop. – Paderborn: Fink (1. Auflage 1998).
- Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Jg. 44, H. 3, S. 227-236.
- Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. – Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Horn, András (1981): Ästhetische Funktionen der Sprachmischung in der Literatur. In: arcadia. Zeitschrift für vergleichende Literaturwissenschaft, H. 16, S. 225-241.

- Huth, Manfred (2001): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Hessische Lehrerzeitung HLZ, Jg. 54, H. 10, S. 31-32. – <http://www.manfred-huth.de/zwei/hlz.html> (17. Juli 2014).
- Iser, Wolfgang (1994): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. – 4. Auflage. – München: Fink.¹⁵
- Knauth, K. Alfons (2004): Multilinguale Literatur. In: Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): Literatur und Vielsprachigkeit. – Heidelberg: Synchron (= Hermeia – Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Bd. 7); S. 265-289.
- Nikolajeva, Maria (2012): Reading Other People's Minds Through Word and Image. In: Children's Literature in Education, H. 43, S. 273-291. – http://www.academia.edu/1291540/Reading_other_peoples_minds_through_word_and_image (17. Juli 2014).
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht. – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen, H. 2, S. 143-163.
- O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Einführungen, Bd. 23).
- Said, Edward (1978): Orientalism. – New York: Pantheon.
- Said, Edward (1993): Culture and Imperialism. – London: Chatto & Windus.
- Schmitz-Emans, Monika (2004): Literatur und Vielsprachigkeit: Aspekte, Themen, Voraussetzungen. In: Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): Literatur und Vielsprachigkeit. – Heidelberg: Synchron (= Hermeia – Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Bd. 7), S. 11-26.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. In: Barker, Francis/Hulme, Peter/Iversen, Margaret/Loxley, Diana (Hrsg.): Europe and its Others. Proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature. Vol. 1. – Colchester: University of Essex, S. 128-151.
- Thiele, Jens (2000a): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert. – Oldenburg: Isensee.
- Thiele, Jens (2000b): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 228-245.

15 Der Text wurde bereits 1976 erstmals – und im gleichen Verlag – veröffentlicht. Die zweite Auflage (durchgesehen und verbessert) erschien dann aber bei Schöningh u.a. in Paderborn/Wien u.a.