

In diesem Heft

- Literarische Mehrsprachigkeit
im Kontext von Global
Citizenship Education
- Children's Books
about the Corona Virus
- Szenografie in Fontanes
Unwiederbringlich
- Paul Ricœur
- Herstellung von Welt – Lektüre
einer Globus-Bauanleitung

In diesem Heft: Literarische Mehrsprachigkeit
im Kontext von Global
Citizenship Education

Children's Books about
the Corona Virus

Szenografie in Fontanes
Unwiederbringlich

Paul Ricoeur

Herstellung von Welt –Lektüre
einer Globus-Bauanleitung

literatur in wissenschaft und unterricht | neue folge

ISSN 0024-4643

ISBN 978-3-8260-8183-5

eISBN 978-3-8260-8184-2

www.anglistik.uni-kiel.de/LWU

Herausgeber:innen/Editorial Board: Matthias Bauer, Nicola Glaubitz, Martin Klepper & Jutta Zimmermann

Redaktion/Managing Editor: André Schwarck, Tel.: (0431) 880-2671 – e-mail: schwarck@anglistik.uni-kiel.de

Redaktionsassistentz/Assistant to the Managing Editor: Charlotte Webert – e-mail: lwu@anglistik.uni-kiel.de

Englisches Seminar der Universität Kiel, Olshausenstr. 40, D-24098 Kiel

Verlag/Publisher: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Postfach 60 07, D-97010 Würzburg – Leistenstraße 7, D-97082 Würzburg, Tel.: (0931) 32 98 70-0, Telefax (0931) 83 62 0, E-Mail: info@koenigshausen-neumann.de – Internet: www.koenigshausen-neumann.de

Literatur in Wissenschaft und Unterricht | neue folge (LWU) erscheint mit zwei Heften im Jahr. Verlagsort ist Würzburg. Preis des Einzelheftes: 35,00 € – Jahresabonnement 50,00 € (D), Ausland 60,00 € (Abonnements versandkostenfrei). Alle Bestellungen sind an den Verlag zu richten. Das Abonnement ist nur zum Ende des Jahres zu kündigen, spätestens jedoch bis zum 15. November.

LWU | neue folge wird im Englischen Seminar der Universität Kiel redaktionell betreut. Das Augenmerk gilt in besonderem Maße der Zusammenarbeit von universitärer Forschung und Lehre in Schule und Universität. Regelmäßig erscheinende Themenhefte widmen sich einem spezifischen literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich, der für Lehrende von besonderem Interesse ist. Diese Themenhefte werden von einschlägig spezialisierten guest editors betreut. Vorschläge für Themenhefte sind immer willkommen.

Die regulären Hefte bieten Aufsätze zu Literatur, Kultur und Medien aus dem anglophonen (Großbritannien, Nordamerika, New English Literatures) und deutschsprachigen (Deutschland, Österreich, Schweiz) Bereich, die den Stand der wissenschaftlichen Forschung für den Unterricht in Schule und Universität erschließen und signifikant erweitern. Die Beiträge behandeln allgemeine Aspekte literarischer Kulturen und literarischer Forschungsfelder oder sie setzen sich in textnahen Lektüren mit forschungsrelevanten Einzelfragen und neuen Ansätzen in Forschung, Methodologie und Theorie auseinander. Buchbesprechungen stellen relevante Neuerscheinungen vor.

Die Autor:innen erhalten zwei Hefte als Belegexemplare ihrer Beiträge. Den Rezensent:innen wird ein Exemplar des jeweiligen Heftes zur Verfügung gestellt. Eine Verpflichtung zur Besprechung unverlangt eingesandter Rezensionsexemplare besteht nicht.

LWU | neue folge (*Literatur in Wissenschaft und Unterricht/Literature in Research and Teaching*) is a literary journal published by the English Department at Kiel University (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel), Germany. Its objective is to provide a platform for the cooperation of academic research and teaching at school and university. Periodically, specific theme issues are devoted to particular topics in literary and cultural studies that are of special relevance for university lecturers and school teachers. These special issues are editorially supervised by guest editors who are experts of the respective field of research. Suggestions for future theme issues and offers or suggestions of guest editorships are very welcome to the editorial board.

The regular issues offer essays about literatures, cultures and media in anglophone (UK, USA, Canada) and German-speaking (Germany, Austria, Switzerland) countries and about New English Literatures. They expand and make accessible current research for teachers of literature at schools and universities. The essays address general aspects of literary cultures, traditions, and research fields related to literature, or they present and explore relevant problems and new approaches, methodologies, and theories in close readings of individual texts. Our book reviews critically survey recent publications.

Contributors will receive two copies of the respective issue, book reviewers will receive one copy. The journal is under no obligation to review books not expressly ordered for review purposes. Overseas subscription rate for individuals and institutions (2 issues per year): 60,00 € per year (postage included), single copy: 35,00 € (plus postage). Payment in Euro by international money order/postgiro or cheque made out to the publisher: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, P.O. Box 6007, D-97010 Würzburg, Germany.

Alle Rechte liegen beim Verlag und den Herausgebern.

Satz: Redaktion der LWU. Druck: Königshausen & Neumann

Inhalt/Contents

Julia Stetter:

Potenziale literarischer Mehrsprachigkeit
im Kontext einer Global Citizenship Education –
Van Leeuwens *Als mein Vater ein Busch wurde*
und Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* 5

Geneviève Susemihl:

P is for Pandemic: Children's Books about the
Coronavirus and the Resilience of Children in Crisis 23

Matthias Bauer:

„was wir da sehen, ist der entscheidende Moment, wo der
'Makellos' in die Luft fliegt!": Fontane, Holberg und die malerischen
Schilderungen der Seeschlacht von Ölland Ende Mai 1564 49

Ralf Kellermann:

Zur Kritik der Erzähltheorie Ricœurs 69

Elena Stirtz:

Voll und ganz – Von flachen Kugeln und trügerischer Übersicht 89

Buchbesprechungen/Book Reviews 105

Potenziale literarischer Mehrsprachigkeit im Kontext einer Global Citizenship Education – Van Leeuwens *Als mein Vater ein Busch wurde* und Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn*

SchülerInnen, die heute aufwachsen, werden im Verlauf ihres Lebens zunehmend mit globalen Herausforderungen konfrontiert werden. Dass die Globalisierung bereits gegenwärtig massive Auswirkungen auf ihren Alltag hat, wurde jüngst durch die Corona-Krise besonders anschaulich. Weitere beträchtliche Probleme lassen sich nicht im Rahmen einzelstaatlicher Lösungen bewältigen, darunter vor allem die Klimakrise als existenzielle Bedrohung. Mit dieser zusammenhängend ergeben sich für die globale Gemeinschaft verschiedene Aufgaben wie der Abbau von sozialen Ungleichheiten – sowohl mit Blick auf Unterschiede zwischen dem globalen Süden und dem globalen Norden als auch innerstaatlich im Rahmen der Migrationsgesellschaft – überdies die Bereitstellung chancengerechter und hochwertiger Bildung, der weltweite Umgang mit Diversität unter anderem in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit, die Sicherung von Frieden, die Schaffung von menschenwürdigen Arbeitsplätzen in Verbindung mit einer nachhaltigen Wirtschaftspolitik sowie die Gewährleistung von gesunden Lebensbedingungen einschließlich psychischen Wohlergehens. Diese und ähnliche Anliegen werden auf internationaler Ebene insbesondere durch die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs) der Vereinten Nationen vertreten, die im Jahr 2015 verabschiedet wurden. Eingang in internationale Bildungsprogramme haben sie im Rahmen des neuen Paradigmas der Global Citizenship Education (GCE) gefunden, bei dem fächerübergreifend Fragen der Globalisierung mit in den Unterricht integriert werden.

Auch der Literaturunterricht im Fach Deutsch bietet Anknüpfungsmöglichkeiten an Anliegen einer solchen Global Citizenship Education, die sich aus seiner Textauswahl, Schwerpunktsetzung und Herangehensweise ergeben können. Joke van Leeuwens Kinderbuch *Als mein Vater ein Busch wurde* (2010) und Emine Sevgi Özdamars autobiographischer Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) sind Beispiele für zwei Werke, die sich im Kontext Globalen Lernens gewinnbringend nutzen lassen, wie im Rahmen dieses Aufsatzes argumentiert wird.¹ Beide Texte eint, dass sie Ich-Erzählerinnen einsetzen, die in ein neues Land kommen, dort aber nicht den Status einer Touristin oder einer Besucherin, sondern denjenigen eines Flüchtlings bzw. einer Gastarbeiterin haben.

1 Der Aufsatz knüpft damit an bereits bestehende Forschung zur Mehrsprachigkeit in der Literatur und ihre didaktischen Potenziale an. So verwendet etwa Hajnalka Nagy *Als mein Vater ein Busch wurde* ebenfalls als Beispiel innerhalb einer Analyse von Themen und Aspekten literarischer Mehrsprachigkeit (9). Die sprachlichen Besonderheiten von *Die Brücke vom Goldenen Horn* wurden überdies bereits früh beschrieben (siehe z.B. Mecklenburg) und in der nachfolgenden Özdamar-Forschung entsprechend vertiefend untersucht.

Angesichts von daraus resultierenden Machtasymmetrien und der Konfrontation mit einer für sie fremden Sprache machen sie irritierende Erfahrungen, die nach einer Analyse und Deutung verlangen. Sprachlich bedienen sich beide Werke außerdem besonderer Darstellungsweisen, d.h. vor allem einer speziellen Mehrsprachigkeit, die im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes vorgestellt und untersucht wird. Gerade diese lässt beide Werke als besonders geeignet für einen Deutschunterricht im Kontext einer Global Citizenship Education erscheinen, weil durch sie Themen der Globalisierung nicht nur rein inhaltlich aufgegriffen und in Anschlussdiskussionen vertieft werden können, sondern zudem mit Aspekten der literarischen Form und ihrer Funktion und demnach mit den Spezifika literarischen Lernens verbunden sind.

Allgemein kann Globales Lernen bzw. Global Citizenship Education beschrieben werden als „eine Zusammenführung von Entwicklungspolitischer Bildung, Menschenrechtserziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Friedenserziehung und Interkulturellem Lernen“ (Berghammer, Halbartschlager und Paschke 4). Während sich Hauptanliegen der Global Citizenship Education wie Frieden, Menschenrechte und Gleichheit bis zu den Gründungstexten der UNESCO zurückverfolgen lassen (Akkari und Maleq, „Global Citizenship Education“ 4), handelt es sich gleichwohl um einen neuen Ansatz, der vormals als getrennt betrachtete Bereiche – wie etwa Umwelt und Frieden – deutlicher miteinander vernetzen will. Laut UNESCO wird in diesem Zuge danach gefragt, wie die Lernenden das Wissen, die Fähigkeiten, die Werte und Haltungen entwickeln können, die für das Erreichen einer gerechteren, friedlicheren, toleranteren, inklusiveren, sicheren und nachhaltigeren Welt gebraucht werden (9). Zu Grunde liegt die Annahme, „dass bestimmte Rechte und das Mensch-Sein an sich stärker verbinden, als eine Nation“ (Wintersteiner et al. 16). Mit Global Citizenship ist demnach kein Rechtsstatus verbunden, sondern das Gefühl einer weltweiten Zugehörigkeit, wobei das Lokale mit dem Globalen sowie das Nationale mit dem Internationalen verknüpft werden (UNESCO 14). Unterscheiden lassen sich zwei verschiedene Ausprägungsarten, d.h. zum einen ein Fokus auf solche Kompetenzen, die für wirtschaftlichen Erfolg innerhalb des globalen Kapitalismus benötigt werden und zum anderen eine kritisch-moralische Perspektive, die sich am globalen Gemeinwohl orientiert (Akkari und Maleq, „Rethinking Global Citizenship Education“ 207).

Werner Wintersteiner, einer der deutschsprachigen Vorreiter von Friedensforschung, transkultureller literarischer Bildung und Global Citizenship Education, plädiert für eine starke Lesart des neuen Ansatzes. Es reiche nicht, wenn im Deutschunterricht „ein bisschen europäische (und einige Beispiele außereuropäischer) Literaturen in den Unterricht eingebaut werden, dass ein wenig über Mehrsprachigkeit gesprochen“ wird, aber generell ein „isoliertes Herangehen“ ohne „Verständnis für Zusammenhänge“ verfolgt werde („Deutschunterricht“ 18). Stattdessen sei Global Citizenship Education „als eine Art Meta-Konzept [zu verstehen], das [...] Grundannahmen unseres Bildungskanons infrage stellt“

(ebd. 14). Dazu sollen „Sprache, Literatur, Medien und Kultur“ einerseits „als Ausdruck von Machtverhältnissen“, andererseits „als ein permanentes Spiel der Vermischung und gegenseitigen Befruchtung“ vermittelt werden (ebd. 18). Eine Beschränkung auf individuelle Handlungsmöglichkeiten im Rahmen von Globalisierungsprozessen sei außerdem unzureichend, da auch strukturelle Probleme mitberücksichtigt werden müssten (Wintersteiner et al. 12). Charakteristisch bzgl. globaler Ungleichheiten ist laut Ulrich Beck z.B. gegenwärtig, dass diese durch die Medien und den Tourismus zunehmend sichtbarer werden, was zu Fragen führt, wie:

Warum soll ich arm sein und unterdrückt, hungern und hoffnungslos
schuften, wenn es anderswo Menschen gibt, die reichlich zu essen haben,
ein Haus und ein Auto besitzen und wenn sie krank sind zum Arzt gehen
können? Warum hier leiden? (244)

Nicht nur machtkritische Analysen, auch Literatur bietet Potenziale für eine Global Citizenship Education. Beispielsweise steht postkoloniale Literatur in Verbindung mit der Neugestaltung von Welt, da zum einen die Dekolonialisierung ein Versuch war, eine andere Weltordnung zu etablieren, zum anderen die Neugestaltung von Welt angesichts fortbestehender Ungleichheiten ein aktuelles Projekt bleibt (Cheah 194). Allgemeiner betrachtet ist laut Pheng Cheah Literatur eine aktive Kraft („active power“) in der Gestaltung von Welten, womit er betont, dass Literatur im Verhältnis zur Globalisierung mehr als eine reaktive Rolle einnimmt (ebd. 2, 5). Cheah kritisiert Weltliteraturexperten, die sich darauf konzentrieren, wie es zu literarischem Austausch über die Grenzen von Einzelstaaten hinweg kommt, aber nicht darauf, welche Rolle Literatur in der Neugestaltung von Welt zukommt (ebd. 5). Mit dem Titel seiner Studie *What is a World?* macht er darauf aufmerksam, dass in bisherigen Weltliteraturtheorien unzureichend geklärt ist, was überhaupt mit Welt gemeint ist bzw. dass die Welt bisher als gegeben vorausgesetzt wurde, ohne dass das Mitgestaltungspotenzial von Literatur an der Weltbildung angemessen beachtet worden ist. Eine aktive Rolle schreibt auch Wintersteiner Literatur zu, wenn er als ein Ziel von transkultureller Literaturdidaktik festhält, diese solle zu einer erweiterten Weltsicht beitragen, was eine erweiterte Solidarität einschlieÙe (*Transkulturelle literarische Bildung* 140). Auch kritisiert manche Literatur laut Wintersteiner „implizit oder explizit kulturelle und politische Machtverhältnisse“, was zu einer „kritische[n] Sicht auf das jeweils (kulturell) Eigene“ beitragen könne (ebd.).

Während es potenziell verschiedene Untersuchungsbereiche von Literatur im Rahmen einer Global Citizenship Education gibt,² wird im Folgenden ein Fokus auf literarische Mehrsprachigkeit gelegt. Mehrsprachigkeit generell ist für eine Global Citizenship Education von besonderer Relevanz, da

2 Für verschiedene neue Perspektiven innerhalb einer transkulturellen Literaturdidaktik siehe Wintersteiner, *Transkulturelle literarische Bildung* 97-98.

gegenwärtig ein signifikanter Anteil an SchülerInnen nicht mehr mit Deutsch als alleiniger Erstsprache aufwächst, was Anschlussmöglichkeiten für einen für Globalisierungsprozesse geöffneten Deutschunterricht bietet. Wichtig dabei ist, die Mehrsprachigkeit im Klassenraum aktiv in den Unterricht zu integrieren, denn wie Heidi Rösch sagt, wird „eine Schule [...] nicht durch die Anwesenheit von Mehrsprachigen zu einer mehrsprachigen, sondern indem sie diese Mehrsprachigkeit sichtbar und für Lernprozesse nutzbar macht“ („Mehrsprachige Kinderliteratur“ 146). Zum einen ist erforderlich, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund optimal gefördert werden, zum anderen geht es aber insbesondere auch darum, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit zu thematisieren und allen SchülerInnen einen reflektierten Zugang zu diesem Thema zu ermöglichen (Wilkens und Neumann 83-84). In Bezug auf literarische Texte unterscheidet man zwischen additiv bzw. parallel mehrsprachigen und integrativ mehrsprachigen Texten bzw. Sprachmischungen (Rösch, „Mehrsprachige Kinderliteratur“ 144, Eder 15-17, 22). Additiv bzw. parallel mehrsprachige Texte entstehen meist dadurch, dass ursprünglich einsprachige Texte übersetzt und im Anschluss Ursprungstext und Übersetzung parallel zueinander abgedruckt werden (Eder 17). Bereits ab den 1970er Jahren erschienen im Zuge der Arbeitsmigration additiv mehrsprachige Kinderbücher im deutschsprachigen Raum, etwa in den Sprachkombinationen Deutsch/Griechisch, Deutsch/Italienisch, Deutsch/Serbokroatisch, Deutsch/Spanisch und Deutsch/Türkisch (ebd. 19-20). Integrativ mehrsprachige Texte bezeichnen demgegenüber Sprachmischungen innerhalb eines Textes. Erfolgreiche Beispiele sind das deutsch-englisch erzählte Jugendbuch *I like you – und du?* (1983) von Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler, welches von der Beziehung eines irischen Schülers mit einer deutschen Schülerin handelt sowie die Werke Feridun Zaimoglus, die türkische Versatzstücke sowie deutsche, aber von der Standardvarietät abweichende Sprache verwenden (ebd. 25-26, 29).

Betrachtet man die bisherige Didaktik und schulische Nutzung literarischer Mehrsprachigkeit, scheint noch Optimierungsbedarf zu bestehen, was sowohl den Vorschul- und Grundschulbereich als auch die weiterführenden Schulen betrifft. Nazli Hodaie, die speziell das Angebot von und zu mehrsprachigen Bilderbüchern untersucht hat, stellte ein deutliches Übergewicht additiv mehrsprachiger gegenüber integrativen Bilderbüchern fest. Gleiches gilt für zugehörige Materialien, die in erster Linie zu additiv mehrsprachigen Bilderbüchern vorliegen, wohingegen Sprachmischungen und Code-Switching kaum beachtet werden. Insgesamt wird demnach eine Unterstützung des Fremdspracherwerbs in den Vordergrund gerückt, nicht aber „Mehrsprachigkeit in ihrer kommunikativen oder ästhetisch-stilistischen Funktion“ (136). Für die Sekundarstufe I liegt ferner der von der Kultusministerkonferenz verabschiedete *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* vor, der vor dem Hintergrund der 17 globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen unter anderem auf die Rolle von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht eingeht.

Festzustellen ist, dass der *Orientierungsrahmen* im Bereich Deutsch insgesamt „sprachdidaktisch dominiert“ ist (Rösch, „Globales Lernen?“ 29). Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Literatur findet zwar ebenfalls Erwähnung, wird aber nicht besonders vertieft. Konkret benennt der *Orientierungsrahmen* unter dem Abschnitt von Beispielthemen für das Fach Deutsch „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Migrationsliteratur und der ‚neuen‘ Weltliteratur“ sowie „Sprachliche Mischformen (Hybridsprachen) in Kommunikation, Literatur, im Kabarett usw.“ (KMK, BMZ und Engagement Global 137). Auch werden verschiedene Kompetenzen aufgeführt, die sich zwar nicht unmittelbar auf literarische Mehrsprachigkeit beziehen, aber unter anderem anhand dieser gefördert werden könnten, wie „unterschiedliche Erscheinungsformen und Anwendungen der Mehrsprachigkeit erkennen und beschreiben“ sowie „Mehrsprachigkeit respektieren und für deren Akzeptanz eintreten“ (ebd. 133, 135). Der *Orientierungsrahmen* bietet folglich zwar einerseits „angemessene Anregungen“, andererseits bleibt aber der grundsätzliche Bedarf „literaturdidaktische Ansätze zu etablieren, die sich globalen, mehrsprachigkeitsdidaktischen [...] Perspektiven verpflichtet fühlen“ (Rösch, „Globales Lernen?“ 31-32).

Für einen an Global Citizenship Education orientierten Deutschunterricht kann literarische Mehrsprachigkeit im Sinne integrierter Mehrsprachigkeit gewinnbringend sein. Wird literarische Mehrsprachigkeit nicht auf ein Mittel zum Spracherwerb reduziert, öffnet sich die Möglichkeit zu einer sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Lesart (Nagy 1-16). Gemeint ist, dass über „gezielte Sprachbetrachtung [...] die Vermischung der Sprachen und deren Effekte“ in den Blick geraten, „die eigene Rolle in Machtkonstellationen“ reflektiert werden, „literarische Texte [...] im Hinblick auf ethnisierende und exotisierende Muster“ kritisch gelesen werden und „nach den subversiven Potentialen der Literatur, [...] insbesondere in transkulturellen Kontexten etwa durch sprachliche Normbrechungen“ gefragt wird (ebd. 5-6). Statt dass derartige Normbrechungen wie noch in einer nationalsprachlichen Perspektive als Fehler interpretiert würden, geht es mit ihnen im Rahmen integrierter Mehrsprachigkeit unter anderem um die Inszenierung der „Beweglichkeit der Sprache und der Sprachen, ihre Fähigkeit sich im Kontakt zu wandeln und neu zu mischen“ (Kilchmann 114).

In aktueller Kinder- und Jugendliteratur tritt Mehrsprachigkeit insbesondere im Alltags- sowie Fluchtkontext auf, sodass Mehrsprachigkeit einerseits als normaler Bestandteil des Umfelds der ProtagonistInnen erscheint und andererseits Krieg oder Umweltkatastrophen zu Migration und damit zum Erlernen neuer Sprachen führen (Mikota, „Sprachmischungen“ 79). Meist zielen die entsprechenden Bücher auf „die Aufwertung von Minderheitensprachen“ und „den Austausch zwischen den einzelnen Kulturen“ (ebd. 69). Ebenfalls eine zentrale Rolle nimmt integrierte Mehrsprachigkeit – wie schon vom *Orientierungsrahmen* erwähnt – innerhalb von Migrationsliteratur ein. Insbesondere die deutsch-türkische Literatur kann als „zentrale[r] Begegnungsraum des Interkulturellen in

Deutschland“ gelten, insofern die türkische Minderheit die zahlenmäßig stärkste ist und sich gerade in den 1990er Jahren eine emanzipierte und selbstbewusste Literatur türkischstämmiger AutorInnen etabliert hat (Hofmann 195). Diese unterscheidet sich von früherer deutsch-türkischer Literatur der 1970er und 1980er Jahre, die noch vor allem „um Verständnis für die Fremden warb“ (Bogdal 242). Generell stellt sich im Zusammenhang mit Migrationsliteratur implizit die Frage, „wer, wann, wo und nach welchen Regeln als Autor sprechen darf und gehört wird“ (ebd. 241). Um im Folgenden Potenziale literarischer Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund einer Global Citizenship Education zu erschließen, werden Joke van Leeuwens *Als mein Vater ein Busch wurde* als Beispiel für ein Buch aus der Kinderliteratur sowie Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* als Beispiel für ein Werk aus der deutsch-türkischen Literatur (1998) besprochen.

Literarische Mehrsprachigkeit in der Kinderliteratur – *Als mein Vater ein Busch wurde*

Das ab ca. zehn Jahren zu empfehlende Kinderbuch *Als mein Vater ein Busch wurde* handelt vom Mädchen Toda, das in ein nicht näher bestimmtes Land fliehen muss, weil bei ihr zu Hause ein Krieg ausgebrochen ist. Geschrieben wurde das Buch von der vielfach ausgezeichneten niederländischen Autorin Joke van Leeuwen, die seit Ende der Siebzigerjahre Kinderbücher veröffentlicht und unter anderem 1988 den Deutschen Jugendliteraturpreis erhalten hat. In *Als mein Vater ein Busch wurde* schildert die Ich-Erzählerin Toda rückblickend in 16 kurzen Kapiteln, wie sie in ein anderes Land geflohen ist. Während man in den ersten beiden Kapiteln etwas über ihre Situation vor der Flucht erfährt, werden in den Kapiteln drei bis zehn ihr Aufbruch und ihre Flucht beschrieben. Schließlich geht es ab Kapitel elf um ihre Ankunft im neuen Land. Früher hat Toda bei ihrem Vater gewohnt, der von ihrer Mutter getrennt lebt. Als ihr Vater jedoch auf Grund des Krieges Soldat werden muss und der Krieg näher rückt, wird Toda aus Sicherheitsgründen zu ihrer Mutter in ein Nachbarland geschickt. Nach schwieriger Reise dorthin muss Toda zunächst ein kompliziertes Einwanderungsverfahren durchlaufen und für kurze Zeit in einem Kinderheim leben, weil ihre Mutter anfangs nicht auffindbar ist. Der Titel des Buchs *Als mein Vater ein Busch wurde* bezieht sich darauf, dass sich Todas Vater als Soldat ggf. als ein Busch verkleiden muss, um sich zu tarnen. Phantasien und Assoziationen Todas von ihrem Vater als Busch durchziehen das gesamte Buch leitmotivisch und helfen Toda dabei, die Trennung von ihrem Vater emotional zu verarbeiten. Sieht man davon ab, Todas Reden von ihrem Vater als Busch als eine Art von Mehrsprachigkeit zu werten, findet sich eine solche im Sinne integrierter Mehrsprachigkeit erst ab Kapitel elf, d.h. ab ihrer Ankunft im neuen Land. Konkret tritt hier eine Fantasiensprache in Form von Versatzstücken im ansonsten deutschsprachigen Haupttext auf.

Ihre erste Begegnung mit der Fremdsprache macht Toda, als sie in einem ihr unbekanntem Städtchen an Geschäften Beschriftungen liest, wie „Schlasselserie“ für „Schlachtere“, „Wischelerie“ für „Fischhandlung“ und „Druselserie“ für ein „Kleidergeschäft“ (Leeuwen 82-83). Sie folgert, dass sie die Grenze von ihrem Land in das Nachbarland erfolgreich überschritten hat. Allerdings ist sie allein und alle Geschäfte haben noch geschlossen, weil sie die Grenze im Dunkeln überqueren musste. Auf einer zugehörigen Illustration der Autorin sieht man, wie Toda eher verloren in einem Hauseingang sitzt und wartet, wobei sich neben dem Eingang eine „Bonscherieserie“, d.h. ein Torten- und Kuchengeschäft befindet (ebd. 83). Erzeugt wird ein Kontrast zwischen Todas erschöpftem Zustand und den Angeboten der Überflussesgesellschaft (Mikota, „Von ‚Mutmachsprachen‘“ 104). Die fremdsprachlichen Elemente vermitteln, dass Toda bisher eine Ausländerin ist, die die Landessprache nicht beherrscht. So findet sich in der „Bonscherieserie“ ein Plakat, auf dem jemand etwas Leckeres isst, wobei das Plakat dazu auffordert: „Dusel do BONSCH!“ Zwar versteht man, dass potenzielle Käufer dazu aufgefordert werden, sich etwas zu gönnen, doch bleibt Toda von den Angeboten ausgeschlossen. Während ihr Vater zu Hause Feinbäcker war und 20 Sorten Kuchen backen konnte, kann sie hier keinen Kuchen kaufen, weil sie zunächst ihre Mutter finden und ihre Situation regeln muss. Kurze Zeit später erscheinen zwei Polizisten: „Einer von ihnen fragte: ‚Wö tünsele dö du?‘ Das verstand ich. Ich erzählte möglichst langsam in meiner eigenen Sprache, dass ich über die Grenze gekommen war und zu meiner Mutter wollte. Er verstand mich, denn er sagte: ‚Ö bringsele dö.‘ Ich musste einsteigen“ (Leeuwen 84). Todas erste Begegnung mit der fremden Sprache zeichnet sich hier folglich dadurch aus, dass sie diese zwar in Ansätzen versteht und sich daher mit dem Polizisten hinreichend verständigen kann, die allgemeinen Umstände Todas aber schwierig bleiben. Dass man als LeserIn wie Toda selbst mit der Fantasiesprache konfrontiert wird, bewirkt, dass man sich leichter in ihre Situation hineinversetzen kann. Angeregt werden Vorstellungen darüber, wie es sich anfühlt, allein als Flüchtlingskind in ein anderes Land zu kommen und die eigenen Angelegenheiten mit unbekanntem Erwachsenen klären zu müssen. Für eine Global Citizenship Education birgt die textanalytische oder produktionsorientierte Erschließung der Textstellen daher entsprechend Potenziale, weil sie zur Perspektivübernahme anregen.

Anschließend gelangt Toda zu einer Behörde, wo sie Fragen beantworten muss und schließlich medizinisch untersucht wird. Das entsprechende Einwanderungsverfahren ist satirisch und dominanzkritisch dargestellt, wobei Todas Verhältnis zu ihrer eigenen und der fremden Sprache eine Rolle spielt. Durch ihre kindliche Sichtweise werden hier Machtasymmetrien auf komische Weise verfremdet, was dazu passt, dass sich *Als mein Vater ein Busch wurde* auch allgemein der Subgattung des komischen Kinderromans zuordnen lässt (Gansel 66). Zunächst erfährt man, dass Toda vom Bearbeiter ihres Falls dazu genötigt wird, ihren Namen zu ändern, weil niemand diesen im neuen Land aussprechen könne: „Er sagte, dass ich einen unmöglichen Namen hätte, mit

den vier Ks darin. Diesen Buchstaben gäbe es in ihrer Sprache nicht“ (Leeuwen 85). Folglich soll Toda in Zukunft „nur die letzten Buchstaben“ (ebd. 85) ihres Namens verwenden und damit Toda heißen. Sie fügt sich, doch erläutert ihr Unbehagen: „Jetzt fühlte es sich so an, als ob nur noch meine Beine einen Namen hatten, aber mein Kopf und meine Arme nicht mehr“ (ebd. 85). Mit SchülerInnen ließe sich im Rahmen einer Global Citizenship Education klären, was Toda mit dieser Aussage meint und welche Bedeutung der Verlust ihres Namens für sie hat. Allgemeiner könnte besprochen werden, welche Erfahrungen die Lernenden bisher selbst mit für sie schwer aussprechbaren Namen haben und wie sie in Zukunft mit den entsprechenden Schwierigkeiten umgehen könnten.

Passiven Widerstand leistet Toda während der folgenden medizinischen Untersuchung, die einen insgesamt peinlichen und unsinnigen Charakter trägt. Gezeigt wird Toda generell als „ein starkes Kind, das nicht in seiner ihm zugeordneten Opferrolle verbleibt“ (Nagy 9). Konkret muss sie hier zunächst einen Hörtest bestehen:

Die Ärztin sagte kurz ‚Pfitt‘ in mein eines und ‚Pfitt‘ in mein anderes Ohr. ‚Wö hubsel jehür?‘, fragte sie dann. Ich verstand das. Ich sagte: ‚Pfittpfittwöhubseljehür.‘ ‚Wö meinsel dö du?‘, fragte sie. ‚Wömeinseldödu‘, sagte ich. Sie sah mich böse an. Vielleicht wäre ihre Arbeit interessanter gewesen, wenn ich nicht hören könnte. (Leeuwen 95-96)

Offensichtlich ist Todas Antwort einerseits passend, denn sie kommuniziert, dass sie hören kann. Andererseits zeichnet sich die Situation durch eine komische Stimmung aus, die die Ärztin nicht mit Humor nehmen will. Von ihrer Seite aus erfolgen keine Verständigungsversuche, etwa indem sie versuchen würde, sich zu erkundigen, wie es Toda geht oder indem sie ihr erklären würde, warum die Untersuchung überhaupt stattfindet. Todas mangelnde Kenntnis der Landessprache wird von ihr vielmehr als Barriere eingesetzt, die ihre eigene institutionalisierte Überlegenheit absichert. Todas an sich passende Antworten stellen die Ärztin daher implizit in ihrer fehlenden Willkommenskultur bloß. Weitere Aspekte der Untersuchung, wie ein Test von Todas Reaktionsfähigkeit und ein Gespräch mit einem Dolmetscher über Vorerkrankungen, lassen sich in eine ähnliche Richtung deuten. Mit SchülerInnen könnte ausgehend von einer Analyse und Bewertung des Verhaltens der Ärztin erörtert werden, welche Alternativen diese gehabt hätte. Es könnten Möglichkeiten des sensiblen Umgangs mit der Sprachbarriere und Aspekte einer Willkommenskultur gesammelt werden.

Auch der notwendige Erwerb der Landessprache im Kinderheim wird mit satirischen Untertönen dargestellt. Hier erhält Toda zwei Bücher, die ihr die neue Sprache und landesspezifischen kulturellen Besonderheiten vermitteln sollen. Einige Seiten dieser Bücher sind als Illustrationen in den Haupttext eingefügt (ebd. 103-106). Das darin implizit vermittelte Verständnis vom Spracherwerb wirkt jedoch naiv, etwa wenn auf einer Seite zwölf Dinge aus dem