



Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum frühen Fremdsprachenlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches*

All is not that simple. Literature analysis of a multilingual children's book unsuitable for early language learning

Ulrike Eder

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt ein aktuelles Forschungsprojekt vor: *Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Narratologische Analysen und didaktische Konzepte für die textnahe Arbeit im Sprachenunterricht.*

Die Autorin präsentiert bisherige Forschungsergebnisse und zeigt ihr Vorgehen anhand der Detailanalyse des deutsch-englischen Kinderbuches „*Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt*“. Es handelt sich hierbei um ein Negativbeispiel. Das Potenzial der Mehrsprachigkeit wird nicht optimal genutzt. Anhand der Analyse dieses Kinderbuches wird einmal mehr deutlich, wie literarische und sprachendidaktische Qualität miteinander verwoben sind.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Kinderliteratur, Sprachenunterricht, Englisch als Fremdsprache, Diskursanalyse, Narratologie, Postkoloniale Theorie

Abstract

This contribution presents a current research project: *Forms and Functions of multilingualism in children's literature. Narratological analyses and didactic concepts of work close to the text in the context of language teaching.*

After presenting previous results the author will demonstrate her methodical procedure with a detailed analysis of the English and German children's book „*Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt*“ (*All very simple or how the little raven Sock learns English*). The book is a negative example, as the potential of multilingualism is not used optimally. This analysis makes clear once more, how literary quality and language teaching quality are genuinely interwoven.

Keywords

multilingualism, childrens' literature, language teaching, English as a foreign language, discourse analysis, narratology, postcolonial studies

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

1 Forschungskontext

Im Zuge des großen Forschungsprojektes *Sprachliche Bildung im DaZ- und Deutschunterricht mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur* untersucht die Verfasserin dieses Beitrags seit einigen Jahren mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur und die Möglichkeiten ihrer Didaktisierung für den Sprachenunterricht. Als Ergebnis der *Projektphase I* wurde bereits 2009 eine Monographie vorgelegt (Eder 2009), die den bisherigen Forschungsstand zu diesem Thema erstmals umfassend darstellt und dabei große Forschungslücken aufzeigt: Weder die (Kinder- und Jugend-) Literaturwissenschaft noch die Lehr- und Lernforschung nahmen und nehmen dieses Thema bisher in seiner gesellschaftlichen und didaktischen Relevanz wahr.

Im Moment wird die *Projektphase II* mit dem Titel *Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Narratologische Analysen und didaktische Konzepte für die textnahe Arbeit im Sprachenunterricht* realisiert.

1.1 Fragestellung

In der ersten Projektphase stellte die Verfasserin Desiderata im Bereich der literaturwissenschaftlichen, literaturdidaktischen und lehr- und lerntheoretischen Auseinandersetzung mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur fest. Diesen Desiderata nähert sie sich zunächst aus einer primär literaturanalytischen Perspektive, die allerdings in Bezug auf mehrsprachige Literatur zugleich bereits einen sprachendidaktischen Zugang impliziert (vgl. 3.3 und 4.3).

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Welche Formen von Mehrsprachigkeit gibt es in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur?
- Welche Analysekatoren helfen, die spezifische Qualität mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur offen zu legen?
- Welche Funktionen kann Mehrsprachigkeit in Texten der Kinder- und Jugendliteratur erfüllen und wie sind diese Funktionen klassifizierbar?
- Inwiefern liefern die mehrsprachigen Primärtexte Anhaltspunkte für eine textadäquate Didaktisierung für den Sprachenunterricht?

1.2 Methodik

Die im Rahmen des Forschungsvorhabens geplanten Analysen mehrsprachiger Primärtexte sind komparativ und diskursiv angelegt. Die Auseinandersetzung mit den untersuchten Texten erfolgt disziplinenübergreifend, wobei die verschiedenen theoretischen und methodischen Potenziale diskursanalytisch orientierter Forschungsansätze aus den germanistischen Fachbereichen Deutsch als Zweitsprache, Kinder- und Jugendliteraturforschung und dem Lehramtsstudium Unterrichtsfach Deutsch in Wechselwirkung mit den untersuchten literarischen Texten ausgelotet, miteinander korreliert und multiperspektivisch weiterentwickelt werden. Der hierbei verwendete Diskursbegriff orientiert sich an den für die Diskursanalyse grundlegenden Arbeiten Michel Foucaults (vgl. Foucault 1973, 1974). Foucault behandelt Diskurse als Praktiken, die an der Herstellung dessen, worüber sie sprechen, systematisch mitbeteiligt sind. Entsprechend geht auch die Verfasserin von der Grundannahme aus, dass die jeweils aktuelle Positionierung individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit nicht nur die Diskurse über diese Mehrsprachigkeit und ihre Manifestationen innerhalb literarischer Texte beeinflusst, sondern dass diese Diskurse dabei zugleich auch auf die individuelle und gesellschaftliche Praxis der Mehrsprachigkeit zurückwirken. Mehrsprachige Literatur spiegelt damit nicht einfach die konkreten mehrsprachigen Realitätsbedingungen im jeweiligen historischen Kontext wider, sondern sie entwirft gleichzeitig einen kreativen Vorstellungsraum, der in vielfältiger Weise mit diesen Realitätsbedingungen interagiert, sie weiterdenkt und relativiert.

Methodisch orientiert sich das Forschungsprojekt in seiner zweiten Phase einerseits am präzisen narratologischen Zugang Genettes (vgl. Genette 2010 und 3.2) und andererseits an den ideologiekritischen Ansätzen der Gender Studies und der Postkolonialen Theorie: Angesichts der Globalisierung der Märkte und einer damit einhergehenden Hybridisierung nationaler und ethnischer Identitäten greift die germanistische Literaturwissenschaft in jüngster Zeit verstärkt auf postkoloniale Theorieansätze zurück, um die in literarischen Texten verhandelten Fragen kultureller Identität und Differenz jenseits identitätstheoretischer Festschreibungen zu erörtern (vgl. Bronfen in Bhabha 2000, IX sowie Hall u.a. 1994). Die Postkoloniale Theorie beschäftigt sich nicht nur mit den Folgen des Kolonialismus für außereuropäische Staaten, sondern sie entwirft darüber hinaus grundlegende Kriterien, um Konstruktionen des „Anderen“ („Othering“) zu ana-

lysieren (vgl. Bachmann-Medick 2009, 185). Damit liefert sie auch für die Analyse von literarischen Texten, die nicht explizit und im engeren Sinne der kolonialen oder postkolonialen Literatur angehören, theoretisch-methodologische Anknüpfungspunkte. Dieses Potenzial wird im Rahmen des Forschungsvorhabens in Bezug auf die Untersuchung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktisierung textspezifisch herausgearbeitet. Insbesondere die in den Postkolonialen Studien etablierten Schlüsselbegriffe *Hybridität*¹ und *Peripherie*² eröffnen hier neue Perspektiven für die Untersuchung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur.

1.3 Bisherige Forschungsergebnisse

In den mittlerweile veröffentlichten Detailanalysen wurde durchwegs anspruchsvolle mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt und untersucht (vgl. Eder 2015a, 2015b). Basierend auf den bisherigen Forschungsergebnissen konnte bereits eine grundlegende Klassifizierung der Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten entwickelt werden, die die Verfasserin nun im Hinblick auf weitere Primärtextanalysen überprüft und weiter ausdifferenziert. Die Funktionen der Mehrsprachigkeit werden hierbei drei Domänen zugeordnet: Dem sprachpolitischen, dem formal-ästhetischen und dem sprachendidaktischen Diskursbereich (vgl. 3). Erste Analyseergebnisse lassen den Schluss zu, dass die mehrdimensionale Vernetzung der Diskursbereiche ein spezifisches Qualitätskriterium mehrsprachiger literarischer Texte darstellt.

Das hier untersuchte Buch „Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ von Astrid Proctor (2004) ist – wie der Titel des Beitrags bereits andeutet – ein Negativbeispiel, das aber in vielen Punkten deutlich macht, worauf es bei einem mehrsprachigen Bilderbuch in Bezug auf frühes Fremdsprachenlernen ankommt.

2 Formen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Der Primärtextanalyse ist hier ein Überblick über die wesentlichen Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in der (Kinder- und Jugend-)Literatur vorangestellt, wie sie der Verfasserin bisher im Zuge ihrer Forschung begegnet sind (jeweils mit Literaturbeispielen). Innerhalb des Untersuchungskorpus des Forschungsprojektes konnten bisher vier Grundformen mehrsprachiger Literatur festgemacht werden: Parallel mehrsprachige Texte, Sprachmischungen, Bilderbücher „ohne“ Text und literarische Texte, deren Mehrsprachigkeit erst nachträglich durch Adaption in den Text gelangte.

2.1 Parallel mehrsprachige Texte

Parallel mehrsprachige Texte geben den Text nebeneinander in verschiedenen Sprachen wieder, wobei schon die räumliche Nähe der verschiedensprachigen Textteile innerhalb eines Buches diese zueinander in Beziehung setzt.

Erstlesetexte – also sprachlich und formal einfache Texte zum Lesenlernen – sind meistens so verfasst bzw. gesetzt, dass einzelne Zeilen eine Sinneinheit bilden. Wenn in parallel mehrsprachigen Texten diese Sinn-Zeilen-Einheit konsequent eingehalten wird, ermöglichen diese Texte einen genauen Vergleich zwischen den Sprachen. Ein solcher Sprachenvergleich spielt etwa im Rahmen des Unterrichtskonzepts *Language Awareness* eine wichtige Rolle (vgl. Eder 2009, 55ff; 2016³; Gnutzmann 1997).

Die meisten parallel mehrsprachigen Texte entstehen, indem ein ursprünglich einsprachiger Text nachträglich – zumeist von einer professionellen Übersetzerin oder einem professionellen Übersetzer – in eine andere Sprache übertragen und diese Übersetzung dann parallel zum Ursprungstext abgedruckt wird. Es gibt einige renommierte Kinderbuchverlage, die ihre zunächst einsprachig erschienenen Bilderbuchklassiker auch in parallel mehrsprachigen Ausgaben veröffentlichen. Meistens wird dabei in etablierte Schulfremdsprachen wie Englisch, Französisch oder

1 *Hybridität* kennzeichnet eine Mischform von zwei, sonst als getrennt betrachteten Systemen (z. B. Kulturen) und wurde als Fachterminus von Homi K. Bhabha in *The location of culture* (1994) in den postkolonialen Fachdiskurs eingebracht (Deutsche Übersetzung: Die Verortung der Kultur: Bhabha 2000). Der Konstruktion einer Begegnung *zwischen* den Kulturen stellt Bhabha darin seine Auffassung der Hybridität von Kulturen gegenüber (vgl. Bhabha 1994, 38).

2 Edward Said zeigte 1993 in *Culture and Imperialism*, inwiefern die imperialistische Ideologie mit der machtvollen Zuweisung von Orten operiert: Dem imperialen *Zentrum* der Machtherrschaft wird dabei innerhalb des herrschenden Diskurses die *Peripherie* der Kolonien gegenübergestellt (vgl. Said 1993, 225f).

3 Analyse des *Language-Awareness*-Bilderbuches „Hilfe! Help! Aiuto!“ (Schader & Obrist 1999)

Spanisch übersetzt, zum Teil aber auch in Nachbar- und Minderheitensprachen. So erschien etwa 2010 im Wiener Jungbrunnenverlag das bekannte Bilderbuch „Das kleine Ich bin Ich“ von Mira Lobe und Susi Weigel (Erstausgabe 1972) in einer viersprachigen Ausgabe – mit Übersetzungen in die Sprachen Kroatisch, Serbisch und Türkisch (Lobe & Weigel 2010). Ein wichtiger deutscher Kinderbuchverlag, der einige seiner Bilderbücher, die bereits einsprachig zu Bestsellern wurden, ebenfalls in parallel mehrsprachigen Ausgaben publiziert, ist der Verlag NordSüd.

Aber parallel mehrsprachige Texte entstehen nicht immer, indem eine Übersetzerin oder ein Übersetzer den Text von einer Sprache in eine andere überträgt. Manchmal werden die einzelnen, jeweils monolingualen Textteile eines parallel mehrsprachigen Textes auch von der gleichen Autorin oder dem gleichen Autor verfasst. In diesem Fall handelt es sich um eine Eigenübersetzung bzw. um eine Parallelschöpfung (vgl. Eder 2009, 16f). Bisweilen sind hierbei auch inhaltliche Unterschiede zwischen den verschiedensprachigen Textteilen bemerkbar. Am häufigsten ist diese Form paralleler Mehrsprachigkeit in lyrischen Texten für Erwachsene zu finden. Parallelschöpfungen mit inhaltlichen Unterschieden in den verschiedenen Sprachen existieren aber auch in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Beispiel dafür ist der Roman „Das Nashornspiel“ (1997)⁴ von Zehra Ipsiroglu. Sowohl die türkisch- als auch die deutschsprachige Fassung wurde von der Autorin selbst erstellt. Inhaltlich unterscheiden sich die Versionen etwa darin, dass die Hauptfigur Zeynep im deutschsprachigen Text frecher und schlagfertiger ist als im türkischsprachigen. Die Autorin versucht so, den unterschiedlichen Rezeptionserfahrungen und -erwartungen ihrer Leserinnen und Leser ein Stück weit gerecht zu werden. Gleichzeitig fordert sie diese aber auch heraus, indem sie gängige Türkei-Klischees in Frage stellt.

Neben solchen Eigenübersetzungen gibt es auch Kinderbücher mit mehreren Verfasserinnen und/oder Verfassern, die als Parallelschöpfung bezeichnet werden können, z. B. das portugiesisch-deutsche Bilderbuch „caminhos ... von wegen“ (Gschwendtner 1998). Es entstand 1998 im Rahmen eines durch die Europäische Union geförderten LINGUA E-Schüleraustausches.⁵ Die Autorinnen und Autoren sind hier portugiesische und österreichische Schülerinnen und Schüler. Sie gestalteten gemeinsam dieses parallel zweisprachige Reise-, Spiel- und Erzählbuch mit Fotos und Kurzgeschichten aus beiden Ländern.

2.2 Sprachmischungen

Die Begriffe *interlingualer Text*, *Mischtext* und *Sprachmischung* bezeichnen Texte, in denen einzelne Textelemente in verschiedenen Sprachen verfasst sind (vgl. Eder 2009, 22ff). Während es bei parallel mehrsprachigen Texten möglich ist, anderssprachige Textteile zu übergehen, konfrontieren Sprachmischungen die Lesenden in jedem Fall direkt mit anderen Sprachen.

Um auch den Lesenden, die die andere(n) verwendete(n) Sprache(n) (noch) nicht verstehen, die Möglichkeit zu geben, dem Text Sinn zu entnehmen, ist in interlingualer Kinder- und Jugendliteratur der Haupttext sprachlich meist weitgehend homogen und nur einzelne Wörter oder Wendungen werden in (einer) anderen Sprache(n) wiedergegeben.

Werden Leserinnen und Leser mit ausreichenden rezeptiven Sprachkenntnissen in mehreren der verwendeten Sprachen fokussiert, können Sprachmischungen aber auch so konsequent erfolgen, dass keine der Sprachen den Text dominiert. Die entsprechenden Texte sind dann durchgängig mehrsprachig konzipiert (vgl. Eder 2009, 24ff; Wintersteiner 2006, 180). 1983 veröffentlichten Emer O'Sullivan und Dietmar Rösler mit „I like you – und du?“ das erste genuin zweisprachige Jugendbuch der Reihe Rowohlt Rotfuchs. Es erschien 2007 in seiner 31. Auflage und gehört zu den erfolgreichsten Büchern dieser Rowohlt-Reihe. Das folgende Textbeispiel aus „I like you – und du?“ macht die Ausgewogenheit der beiden Sprachen im Text deutlich, wobei allerdings die deutsche Sprache durchwegs die Handlung trägt: Der irische Junge Paddy zieht mit seiner Mutter nach Deutschland. An seinem ersten Schultag wird er vom Klassenvorstand⁶ aufgerufen und seiner neuen Klasse vorgestellt:

4 Nicht nur der Titel des Romans stellt einen intertextuellen Bezug zu Eugène Ionescos „Die Nashörner“ (deutsch 1960) her. Das Theaterstück – eine „grotesk absurde Parabel auf den Faschismus“ (Ipsiroglu 2003, 121) – wird zudem auch im Buch selbst von den kindlichen Protagonistinnen und Protagonisten auf die Bühne gebracht.

5 LINGUA E ist eine Aktion des EU-Bildungsprogramms SOKRATES, bei der mindestens zwei Partnerschulen aus verschiedenen EU-Ländern an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Im Rahmen des Projektes besuchen sich die Schulklassen gegenseitig. Neben der Intensivierung des Schülerinnen- und Schüleraustausches innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten besteht das primäre Ziel darin, Jugendliche zum Erlernen von Fremdsprachen zu motivieren.

6 Die Verfasserin dieses Beitrags lebt und arbeitet in Österreich. Der Terminus „Klassenvorstand“ ist die österreichische Standardvariante für den bundesdeutschen Begriff „Klassenlehrer“.

„Ich habe gehört, wir haben einen Neuen hier aus Irland. Wo ist er denn?“ Paddy stood up. „Hoffentlich wirst du dich bei uns wohlfühlen. Wie heißt du denn?“ „Paddy O’Connor, sir.“ Paddy couldn’t help it. You always answered questions with sir – unless a priest had asked. Then you said brother or father. Alle lachten. „Der Mache kommt sich jetzt bestimmt wie ein englischer Lord mit nem Schloss vor“, rief Theo. „A cup of tea, Sir Mache?““ (O’Sullivan & Rösler 1983/2007, 35f).

Literarische Sprachmischungen, die in so authentischer und reflektierter Weise zwischen den Sprachen wechseln wie die Jugendbücher von O’Sullivan und Rösler, eignen sich hervorragend als Lektüre für Sprachenlernende. Schon sehr früh können sie dazu beitragen, die Freude der Kinder und Jugendlichen an fremdsprachigen literarischen Texten zu wecken. Leider gibt es bisher kaum entsprechende, durchgängig mehrsprachig konzipierte Texte in (Migrations-)Minderheitensprachen. Dabei wären solche Texte besonders gut für den Zweitsprachenunterricht und für den Unterricht in den prestigeschwächeren Erstsprachen geeignet. Meist verfügen Zweitsprachenlernende bereits über die notwendigen Sprachkenntnisse, um solche literarischen Sprachmischungen zu verstehen und sie könnten diese durch die Lektüre von Mischtexten weiter ausbauen. Erst- und Zweitsprache würden dabei gleichermaßen gefördert und die Lernenden zum Lesen in beiden Sprachen motiviert (vgl. Eder 2011, 176ff).

2.3 Bilderbücher ‚ohne‘ Text

Auch Bilderbücher ‚ohne‘ Text können im weitesten Sinne als mehrsprachig aufgefasst werden: Sie laden ihre Leserinnen und Leser dazu ein, die Geschichten selbst zu formulieren – in der jeweiligen Erstsprache, in der Zweitsprache oder in einer Fremdsprache. Und auch diese Zweit- bzw. Fremdsprachen werden durch das Erzählen ein Stück weit zu den Sprachen der Leserinnen und Leser.

Eine besondere Form textloser Bilderbücher ist die Graphic Novel. Im Dezember 2012 fand am Institut für Germanistik der Universität Wien eine Fachtagung zu Narration und Ästhetik in der Graphic Novel statt, die den Titel „Bild ist Text ist Bild“ trug (Hochreiter & Klingeböck 2014). Dieser Titel macht deutlich, dass hier die *Bilder* Geschichten erzählen. Somit sind diese Bücher eigentlich nicht textlos, vielmehr fungieren die Bilder als Text. Dieser Bildertext gibt aber keine konkrete Sprache vor und ist damit in gewissem Sinne auch mehrsprachig – zumindest dann, wenn die Lesenden selbst, beziehungsweise die Lesesituationen, in denen sie sich befinden – mehrsprachig sind. Ein schönes Beispiel einer Graphic Novel ist das Buch „Ein neues Land“ (2008a; englischer Originaltitel: „The Arrival“) des australischen Schriftstellers und Illustrators Shaun Tan. Dieser Autor ist in der Kinder- und Jugendbuchszene kein Unbekannter: 2011 wurde er mit dem Astrid-Lindgren-Gedächtnis-Preis ausgezeichnet und auch für „The Arrival“ bekam er international zahlreiche Preise (u. a. 2006 den New Southern Wales Premiere’s Literary Award, 2007 den Picture Book of the Year Award und 2008 den Prix du meilleur album). Vier Jahre lang arbeitete Shaun Tan an diesem Werk für Jugendliche und Erwachsene, das die Flucht eines Familienvaters und seine Ankunft in einem fremden Land in (sur)realen, schwarz-weißen und sepiafarbenen Bildern erzählt. Die Bilder erinnern an alte Fotografien und sie lassen das fremde Land plastisch vor den Leserinnen und Lesern entstehen. Diese sind eingeladen, sich gemeinsam mit dem Protagonisten in Erinnerungsbildern durch eine vergangene und zum Teil phantastische Welt zu bewegen. Auf geschriebene Sprache wird dabei weitgehend verzichtet. Nur manchmal sind in den Zeichnungen Zeichen zu erkennen, bei denen es sich zum Teil ganz offensichtlich um Schriftzeichen handelt. Die Zeichnungen zeigen die vielfältigen Erfahrungen (z. B. Strapazen einer langen Schifffahrt, Kontrollen durch die Einwanderungsbehörde, eintönige Fabrikarbeit) und diverse Begegnungen des emigrierenden Protagonisten und sie machen die anfängliche Verzweiflung und Irritationen der Hauptfigur nachvollziehbar (vgl. Tan 2008 a, b, o.S.). Die TAZ interviewte Shaun Tan anlässlich der Verleihung des Deutschen Jugendliteraturpreises 2009 für sein Bilderbuch „Geschichten aus der Vorstadt“ (2008b). In diesem Interview weist der Autor darauf hin, dass „Ein neues Land“ auf den Erfahrungen gründet, die sein „chinesischstämmiger Vater machte, als er aus Malaysia nach Australien kam“ und dass frühe Fotografien „aus der Zeit in der Fotos noch aussahen wie Gemälde“ ihn bei der Gestaltung der Graphic Novel inspiriert hatten. Auf die Frage, ob er „Ein neues Land“ für Menschen gemacht habe, die nicht gut Englisch lesen können, antwortete er:

„Nein, dass es gerade für Migranten, die wenig Englisch sprechen, von Interesse sein könnte, hatte ich gar nicht bedacht. Was mich sehr berührt hat, war, dass Kinder von Einwanderern ihren Eltern „Ein neues Land“ schenken“ (Tan in: TAZ, 21. 10. 2009).

Es gibt aber auch zahlreiche Bilderbücher „ohne“ Text für (sehr) kleine Kinder. Im Rahmen der Internationalen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2013 stellte Petra Wieler zum Beispiel in der Sektion „Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht“ eine jahrgangsübergreifende empirische Untersuchung vor, in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in der 1. bis 3. Schulstufe dazu angeregt wurden, mündliche und schriftliche Lernendertexte zu dem text„losen“ Bilderbuch „Der rote Regenschirm“ (Schubert & Schubert 2011) zu produzieren. Wieler macht deutlich, inwiefern die mehrsprachigen Grundschul Kinder sich erzählend Schritt für Schritt die komplexe narrative Komposition dieses text„losen“ Bilderbuches zu eigen machen und wie dabei ihr Literacy-Erwerb und ihre Erzählfähigkeiten gefördert werden (vgl. Wieler 2015).

2.4 Mehrsprachigkeit durch Adaption

Bei manchen Texten entsteht Mehrsprachigkeit erst nachträglich durch die gezielte Adaption an eine bestimmte Zielgruppe. Meist handelt es sich hierbei um Sprachenlernende, deren Zielsprache die Sprache des adaptierten Textes ist. Weil sie diese Sprache aber gerade erst erlernen, werden einzelne Textelemente in den Text eingefügt und der Text auf diese Weise zugänglich gemacht.

Eine gute Übersicht über verschiedene Formen der Adaption geben Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler in ihrer Monographie „Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht“ (O’Sullivan & Rösler 2013). Mehrsprachigkeit kann etwa durch eine erklärende Adaption in den Text gelangen, beispielsweise, wenn Hilfen zum Wortschatz eingefügt werden (z. B. Übersetzungen oder Erklärungen einzelner Worte in der Ausgangssprache). Manchmal werden auch landeskundliche Erläuterungen in der Sprache der Lernenden ergänzt. Diese ausgangssprachigen Textelemente sind paratextuell. Sie befinden sich oft in Form von Fußnoten bzw. sind in einem Nachwort oder einem Glossar dem Text nachgestellt (vgl. O’Sullivan & Rösler 2013, 60ff).

3 Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Nach dieser kurzen Einführung in die verschiedenen Formen literarischer Mehrsprachigkeit werden nun die möglichen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten kurz dargestellt. Der Terminus *Funktion* unterstreicht in diesem Zusammenhang die Vorannahme, dass literarische Texte nicht nur in einen Kontext eingebunden sind, der sie beeinflusst, sondern dass Literatur die dafür relevanten Diskurse zugleich auch mitgestaltet.

Basierend auf ihren bisherigen Forschungsergebnissen ordnet die Verfasserin des Beitrags diese Funktionen drei Diskursbereichen zu: dem formal-ästhetischen, dem sprachenpolitischen und dem sprachendidaktischen Diskursbereich. Diese drei Bereiche kommen allerdings nicht unabhängig voneinander zum Tragen, sondern sie sind auf vielfältige Weise miteinander verwoben.

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). Diesem differenzierten Umgang mit Sprachen in den literarischen Texten sollte man im Zuge einer professionellen Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur (z. B. als Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler oder als Lehrende) mit einer ebenso differenzierten Analyse dieser Mehrsprachigkeit und ihrer Funktionen begegnen. Denn erst, wenn Lehrende in der Lage sind, die spezifische Gestaltung eines konkreten mehrsprachigen Textes zu verstehen, kann ihnen auch eine adäquate Didaktisierung dieses Textes gelingen. Eine solche Didaktisierung muss nicht nur die jeweilige Lernendengruppe berücksichtigen, sondern zugleich auch die besonderen Charakteristika des Textes für diese Lernenden zugänglich machen.

Die im Folgenden kurz erläuterten Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit sowie die in der daran anschließenden Detailanalyse gezeigten konkreten Möglichkeiten, diese Funktionen für eine differenzierte Literaturanalyse zu nutzen, können allerdings nur einen ersten Einblick in dieses breite literaturwissenschaftliche Forschungsfeld vermitteln, dessen Untersuchung erst am Anfang steht.

3.1 Sprachenpolitische Funktionen der Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Literarische Texte spiegeln immer auch gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskurse wider. Hierbei kristallisieren sich unterschiedliche sprachenpolitische Funktionen heraus. Herrschaftsmechanismen und Machtstrategien wirken einerseits auf die Verwendung einzelner Sprachen in

den Texten ein, sie werden andererseits aber gerade in mehrsprachigen Kinder- und Jugendbüchern vielfach auch explizit thematisiert und/oder bewusst unterlaufen.

Sprachenpolitisch wirksam wird ein Text alleine schon dadurch, dass er die real existierende sprachliche Heterogenität thematisiert. Trotz der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit unserer Kinder gibt es immer noch verhältnismäßig wenige Werke der Kinder- und Jugendliteratur, die diese Lebenssituation auch in Literatur umsetzen.

Einige sprachpolitische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten korrespondieren mit Schlüsselbegriffen der postkolonialen Studien. Sie kommen beispielsweise im Bilderbuch „Die letzten Riesen“ (Place 1995) zum Tragen. In diesem Bilderbuch von Françoise Place für jugendliche Leserinnen und Leser dient Mehrsprachigkeit der Thematisierung von Subjekt- und Objektposition und von *Othering*⁷. Auch die Differenzierung zwischen (Macht-)Zentrum und Peripherie erfolgt hier unter anderem mit Hilfe der verwendeten Sprachen (vgl. dazu im Detail die Modellanalyse in Eder 2014).

Bei den bisherigen Detailanalysen im Rahmen der Projektphase II des Forschungsprojektes konnten unter anderem folgende sprachpolitische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten gefunden werden:

Tabelle 1: Sprachenpolitische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Kategorie	Hauptfunktionen
Prestige von Sprachen/Varietäten	Fortschreibung des bestehenden Prestiges einer Sprache/Varietät Prestigestärkung
Pluralisierung	Abbildung lebensweltlich mehrsprachiger Realität Überreale Pluralisierung der fiktionalen Welt
Macht der Verortung	Gestaltung von Räumen in den Kategorien Zentrum und Peripherie Grenzziehung Standortbestimmung im Off: Ausgrenzung, Isolation Gestaltung eines „Dritten Ortes“ ⁸
Konstruktion kollektiver Identität	Kollektive Fremdheitszuschreibung Thematisierung kollektiver Fremdheitszuschreibung Dekonstruktion kollektiver Fremdheitszuschreibungen
Konstruktion individueller Identität	Selbstpositionierung Othering Hybridität Gleichstellung – unabhängig von Sprache und Ethnizität Handlungsermächtigung (Agency)
(Dichotome) Stereotype	Wiedergabe von Stereotypen Thematisierung von Stereotypen Dekonstruktion von Stereotypen
Stigmatisierung	Stigmatisierung Thematisierung von Stigmatisierung Dekonstruktion der Stigmatisierung
Diskriminierung	Diskriminierung Thematisierung von Diskriminierung Dekonstruktion von Diskriminierung
Manipulation	Manipulation Thematisierung von Manipulation Dekonstruktion von Manipulation
Sprachlosigkeit	Sprachlosigkeit als Ausdruck von Machtlosigkeit Sprachlosigkeit als Mittel der Ausgrenzung
Sprach(lern)verweigerung	Sprach(lern)verweigerung als Instrument machtvoller Abgrenzung Sprach(lern)verweigerung als Widerstand

7 Der Begriff *Othering* wurde erstmals von Gayatri Chakravorty Spivak geprägt (vgl. Spivak 1985), geht inhaltlich aber bereits auf die postkolonialen Analysen Edward Saids zurück (vgl. Said 1978). *Othering* bezeichnet jedes (sprachliche) Handeln, das Personen oder Personengruppen als ‚Andere‘ definiert. Gleichzeitig wird dabei ein ‚Wir‘ als Gegenbild mitkonstruiert und dem sogenannten ‚Anderen‘ gegenübergestellt.

8 Im Zusammenhang mit seiner Konzeption hybrider Kulturen entwickelte Homi Bhabha auch das Konzept des so genannten Dritten Ortes (Third Space). Bhabhas Third Space ist ein kultureller und zugleich politischer Raum, in dem Begegnung möglich ist, ohne dass Menschen zu „Anderen“ gemacht und exotisiert werden (vgl. Bhabha 1994, 38).

3.2 Formal-ästhetische Funktionen der Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Autorinnen und Autoren, die selbst mehrere Sprachen sprechen, arbeiten in ihren Texten oft aus textkompositorischen Gründen mit Mehrsprachigkeit. Ihre verschiedenen Sprachenkenntnisse 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 mehrsprachigen Texte notwendig, die den Fokus besonders auf die Funktionen der Verwendung mehrerer Sprachen im Text legt.

Zur detaillierten Herausarbeitung der Regularitäten und Gestaltungsprinzipien, die literarischen Texten inhärent sind, lohnt es, auf die komplexe Terminologie Gérard Genettes zurückzugreifen, die dieser in seinem „Discours du récit“ („Die Erzählung“) entwickelte (vgl. Genette 2010). Während Genette seine Terminologie entlang der Analyse von Marcel Prousts Roman „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“⁹ entwarf und der Faktor „Zeit“ somit als Analysekategorie eine vorrangige Rolle spielt, liegt der Schwerpunkt der bisherigen narratologischen 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 Rezeption, wie sie literarischen Texten im Sprachlernkontext ansonsten vielfach nicht zugestanden wird. Demgegenüber lenken die im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojekts vorgenommenen Analysen mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur die Perspektive ganz gezielt auf den spezifischen ästhetischen Charakter der untersuchten Texte.

In den bisher analysierten Texten der Kinder- und Jugendliteratur zeigten sich unter anderem folgende formal-ästhetische Funktionen von Mehrsprachigkeit:

Tabelle 2: Formal-ästhetische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Kategorie	Hauptfunktionen
Textgestaltung	Mehrsprachigkeit als zentrales Thema
	Zentrale Funktion der Mehrsprachigkeit innerhalb der Erzählung
	Hervorhebung
Authentizität	Illusion von Wirklichkeitsnähe
	Konstruktion fiktionaler Sprachwirklichkeit
	Suggestieren von dialogischem Geschehen
Fremdheit	Fiktion von Fremdheit
	Folkloristische Konstruktion einer anderen Sprachwelt
Poetische Verfremdung und Deautomatisierung	Verfremdung und Deautomatisierung zur Markierung wichtiger Momente im Handlungsverlauf
	Verfremdung zur Markierung eines Perspektivenwechsels
	Sprachspiel
	Sprachexperiment
Spezifische Merkmale einer Sprache	Poetische Verwertung des spezifischen Sprachklangs
	Poetische Verwertung des spezifischen Schriftbildes
	Spezifische Zusammenhänge zwischen Körper und Sprache (z. B. Gebärdensprachen)
	Sprachähnlichkeiten und Sprachkontrastphänomene (z. B. Homonyme, Homophonie)
Figurengestaltung	Prototypische Figurenzeichnung
	Differenzierte Gestaltung komplexer Figuren
Figurenrelation	Konstruktion der Zusammengehörigkeit von Figuren
	Konstruktion eines Distanzverhältnisses zwischen Figuren oder Figurengruppen (z. B. Kontrastpaar)
	Konstruktion von Opposition
	Dekonstruktion von Opposition
	Konstruktion von Subjekt-Objektpositionen
	Dekonstruktion von Subjekt-Objektpositionen
	Konstruktion von Hierarchiebeziehungen zwischen Figuren
	Dekonstruktion von Hierarchiebeziehungen zwischen Figuren
	Figurendynamik (z. B. durch Agency)
	Perspektivenwechsel
	Perspektivendiversifizierung

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

3.3 Sprachdidaktische Funktionen der Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Wenden wir uns nun dem sprachdidaktischen Diskurszusammenhang zu. Die sprachdidaktischen Funktionen beziehen sich hier nicht auf die Möglichkeiten, wie *mit* Kinder- und Jugendliteratur im Sprachunterricht gearbeitet werden kann (vgl. Eder 2009, 37ff). Vielmehr soll gezeigt werden, ob und inwiefern sprachdidaktische Funktionen bereits den Primärtexten selbst inhärent sind. In vielen dieser Texte hat Mehrsprachigkeit unter anderem auch sprachdidaktische Funktionen.

Eine sehr wichtige Rolle spielen textimplizite sprachdidaktische Funktionen etwa in Christoph Niemanns Bilderbuch „Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen“. Es erschien 2008 zunächst in amerikanischem Englisch und – noch im gleichen Jahr – in deutscher Übersetzung. In diesem durchgängig mehrsprachig konzipierten Bilderbuch, in dem Niemann kunstvoll in jede Abbildung ein passendes chinesisches Schriftzeichen integriert, bekommt das Mädchen Lin ein besonderes Geschenk – einen roten Drachen. Die beiden sind sofort unzertrennlich und unternehmen vieles gemeinsam. Eines Tages zerbricht der kleine Drache beim Fußballspielen allerdings eine wertvolle chinesische Vase und muss von da an im Käfig bleiben. Doch er flüchtet. Lin sucht ihn, findet ihren Freund schließlich – mit Hilfe einer Hexe – bei seiner Drachenfamilie und alle feiern ein Wiedersehensfest. Das Bilderbuch hat einen deutlichen sprachdidaktischen Anspruch. Das suggeriert schon der Untertitel. Mit den für sie geheimnisvollen Schriftzeichen verführt „Der kleine Drache“ seine jungen Leserinnen und Leser spielerisch zur Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und zum Sprachenlernen. Seit 2008 wurde dieses Buch bereits viermal neu aufgelegt. Für diesen kommerziellen Erfolg des Buches sind nach Einschätzung der Verfasserin die sprachdidaktischen Funktionen der Mehrsprachigkeit im Text mitverantwortlich. Sehr lernwirksam werden hier z. B. mehrere Begriffe aus einem semantischen Feld nebeneinander abgebildet, etwa die drei Begriffe *Baum*, *Gehölz* und *Wald*. Die Systematik der Zusammensetzung der entsprechenden chinesischen Schriftzeichen können auch sehr kleine Kinder schon problemlos verstehen. Zudem lernen sie die chinesischen Schriftzeichen gleich zweimal kennen – als separates Schriftzeichen mit deutscher Übersetzung und als integrativen Bestandteil der dazugehörigen Illustration. Somit sind die chinesischen Schriftzeichen zunächst in ein deutsches (bzw. im Original in ein englisches) Wort und danach in ein Bild „übersetzt“. Die Leserinnen und Leser begegnen dem jeweiligen Schriftzeichen damit nicht nur mehrmals, sondern zugleich auch in unterschiedlichen Kontexten, was – nach aktuellen Erkenntnissen auf dem Gebiet der Kognitiven Linguistik – zu einer besseren Vernetzung des fremdsprachigen Begriffs in ihrem mentalen Lexikon und so auch zu einer tieferen Verankerung des Schriftzeichens im Gedächtnis führt (vgl. u. a. Kersten 2009). Auch die Wortfrequenz, also die Verwendungshäufigkeit der Begriffe, trägt zur besseren Verankerung im mentalen Lexikon bei. Denn die (jungen) Leserinnen und Leser sehen die drei Schriftzeichen hier nicht zum ersten Mal: Sie sind Teil der Geschichte, außerdem aber auch auf den Vorsatzblättern abgedruckt, die den Buchblock – also den Teil des Buches mit dem eigentlichen Text – vorne und hinten mit den Buchdeckeln verbinden und zudem am rechten Rand des Titelblattes zu sehen. Schließlich begegnen die Rezipientinnen und Rezipienten den Schriftzeichen noch ein letztes Mal in einem Feuerwerk am Ende der Geschichte und sie sind eingeladen, in diesem Himmel voller Schriftzeichen nach Wörtern zu suchen, die sie – nach der Lektüre des Buches – bereits lesen können. Gleichzeitig fördert „Der kleine Drache“ auch *Language Awareness* – also die aufmerksame und bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen (vgl. 2.1). Vielen Kindern, die dieses Buch lesen, wird dabei zum ersten Mal bewusst, dass es nicht nur andere Sprachen, sondern auch ganz unterschiedliche Schriftsysteme gibt, und wie sehr sich das chinesische Schriftsystem von unserem unterscheidet. Der Autor Niemann geht hier aber im Sinne der Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachenbewusstheit noch ein Stück weiter, indem er formale Zusammenhänge zwischen einzelnen chinesischen Schriftzeichen aufzeigt. In der Auflage des Bilderbuches aus dem Jahr 2012 wird auf dem hinteren Umschlag des Bilderbuches ein Statement aus der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung zitiert, das die sprachdidaktischen Funktionen des Textes prägnant zusammenfasst:

„Christoph Niemann erzählt eine Geschichte voller Abenteuer und bringt uns ganz nebenbei 33 chinesische Schriftzeichen bei. ‚Der kleine Drache‘ allein hätte den großen Preis für die beste Eselsbrücke ins Reich der Mitte verdient“ (In: Niemann 2008, U4).

Niemanns Bilderbuch war einer der Texte, auf deren Basis die Funktionen der Mehrsprachigkeit in literarischen Texten analysiert wurden. Insgesamt konnten dabei bisher beispielsweise folgende sprachendidaktische Funktionen festgemacht werden:

Tabelle 3: Sprachendidaktische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Kategorie	Hauptfunktionen
Thematisierung des Sprachenlernens	Thematisierung von Wortschatzarbeit
	Thematisierung von Grammatiklernen
	Thematisierung von Rechtschreibung
	Thematisierung von Schwierigkeiten und Unsicherheiten beim Sprachenlernen
	Thematisierung von Fehlern beim Sprachenlernen
	Thematisierung von Sprachlernstrategien (z. B. Wortlisten)
Explizite sprachendidaktische Anregungen	Explizite Anregungen zur Wortschatzarbeit
	Explizite Anregungen zum Grammatiklernen
	Explizite Anregungen zur <i>Language Awareness</i> ¹⁰
	Explizite Anregungen zum kontrastiven Sprachenvergleich
	Explizite Anregungen in Bezug auf Sprachlernstrategien
Formale Textmerkmale mit sprachendidaktischem Mehrwert	Frequenz einzelner Wörter (Wortschatzarbeit)
	Wiederholungen im Bereich der Satzstruktur
	Implizite Anregungen zur <i>Language Awareness</i>
	Conceptual blending ¹¹

4 Modellanalyse des Kinderbuches „Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ von Astrid Proctor

Formal handelt es sich bei diesem Buch um einen interlingualen Text, der weitgehend einsprachig ist – mit nur vereinzelt Textelementen in englischer Sprache, die im Text fett gedruckt und so bereits durch das Layout hervorgehoben sind.

4.1 Sprachenpolitische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles ganz einfach“

Aus sprachenspolitischer Sicht ist zunächst die Wahl der Sprachen interessant. Hier wird die erste Geschichte aus der Ausgabe, in der der kleine Rabe Socke Englisch lernt, analysiert (Proctor 2004). Es gibt noch eine weitere Ausgabe, in der er Französisch lernt (Proctor, Stöckle, Webster & Moost 2005). Bei diesen beiden Sprachen handelt es sich um die im amtlich deutschsprachigen Raum am häufigsten gelernten Schulfremdsprachen. Mit Blick auf einen möglichst großen Absatz wurden demnach also zwei Sprachen gewählt, die bereits ein äußerst hohes Prestige genießen. Und dieses Prestige wurde damit auch ein Stück weit fortgeschrieben.

Zwischen Sprache und Geschlecht ist in diesem Buch kein besonderer Zusammenhang auszumachen. Offenbar sind der Rabe Socke und seine Freunde durchweg männlich. Die einzige weibliche Protagonistin ist Frau Dachs, die allerdings keine wichtige Rolle spielt. Ihre Funktion erschöpft sich in der Aufgabe, für alle Spaghetti mit Tomatensoße zu kochen und Schokoladeneis vorzubereiten. Diese Rollenzuschreibung ist hier zwar nicht überraschend, macht zugleich aber einmal mehr die Notwendigkeit einer gendersensibleren Analyseperspektive deutlich: Die einzige Protagonistin ist hier eine Mutter, die in ihrem Handlungsspielraum eindeutig auf die häusliche Sphäre festgelegt bleibt, von wo aus sie für das leibliche Wohl der Kinder sorgt. Ihre Handlungsmächtigkeit innerhalb der Geschichte (*Agency*) ist dadurch massiv eingeschränkt (vgl. Gymnich 2010, 259).

10 *Language Awareness* ist ein Unterrichtskonzept mit dem Ziel, ein „Nachdenken über Sprache“ (Gnutzmann 1997, 228) zu initiieren. Es fördert die Aufmerksamkeit für vorhandene Sprachenvielfalt, für konkrete sprachliche Phänomene und für den gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen sowie die Reflexion darüber.

11 Die Theorie der Conceptual Integration (auch: Conceptual Blending) geht davon aus, dass die – z. B. in einer Metapher oder in einer Bild/Text-Kombination – künstlerisch zusammengeführten Elemente im Gehirn der Rezipientinnen und Rezipienten in separaten, aber von der Struktur her vergleichbaren mental spaces aktiviert und in einen dritten mental space, den blend, projiziert werden. Conceptual Blending wird immer dann aktiv, wenn das „Zusammendenken“ von unterschiedlichen Bereichen erforderlich ist (vgl. Fauconnier & Turner 2002).

Sprachenpolitisch aufschlussreich ist folgende Textstelle:

„Socks Socke ist **red and white**‘ erklärt der Wolf. ‚Was ist mit meiner Socke?‘, fragt der kleine Rabe. Er versteht nur Bahnhof. ‚Das ist Englisch‘, erwidert der Hase, ‚das ist nichts für dich, dafür bist du noch zu klein.“ (Proctor 2004, 8).

Die Tiere sprechen in englischer Sprache *über* den Raben Socke. Gleichzeitig aber verweigern sie ihm den Zugang zu dieser Sprache – mit dem Argument, er sei dafür noch zu klein. Durch diese Sprachlernverweigerung, die zugleich ein Ausdruck machtvoller Abgrenzung und Marginalisierung ist, kommt es in der Folge zur Isolation und Exklusion des Raben.

Der Rabe Socke hat nur eine Chance, in das englischlernende Machtzentrum vorzudringen: Er versteckt sich und lernt heimlich mit. Nun versteht auch er diese geheimnisvolle Sprache und ist somit wieder Teil der Gruppe. Das Erlernen des Englischen schafft hier eine kollektive Identität und nur wer Englisch lernt, gehört dazu.

Die hier dargestellten gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen im Zusammenhang mit dem Erlernen der Fremdsprache Englisch haben innerhalb der Erzählung nicht nur eine sprachpolitische, sondern zugleich auch eine literarisch-ästhetische Funktion, denn über das Erlernen der Fremdsprache wird hier eine Gruppenidentität konstruiert. Sukzessive werden die Freunde über ihre neue Sprache zur *peer group*, deren Zusammenhalt sich durch das gemeinsame Englischlernen verstärkt.

4.2 Formal-ästhetische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles ganz einfach“

In „Alles ganz einfach“ sind die Figuren sehr einfach gestaltet. Wir begegnen durchwegs recht flachen Charakteren. Sie sind psychologisch kaum ausdifferenziert und haben innerhalb der Geschichte wenig Entwicklungspotenzial. Diese Beschreibung trifft auch auf den Hauptprotagonisten Socke zu, allerdings wird *dieser* Figur innerhalb der Geschichte zumindest im Umgang mit der Fremdsprache Englisch ein gewisser Handlungsspielraum eingeräumt, denn als die Freunde des Raben ihm den Zugang zum Sprachenlernen verwehren, schleicht der Rabe sich an sie heran, belauscht sie und lernt heimlich mit (vgl. Proctor 2004, 11). Im Zusammenhang mit dem Erlernen der Fremdsprache Englisch ist somit also durchaus eine Handlungsermächtigung (*agency*) bemerkbar.

Als weitere mögliche Funktion der Fremdsprache Englisch wird im Text durch die Erzählintanz zweimal kurz erwähnt, dass diese Sprache als *Geheimsprache* fungieren könnte:

„Aber die anderen haben keine Lust mehr auf Indianer. Englisch ist viel spannender und sie wollen jetzt lieber diese neue Geheimsprache lernen.

‚Sag das noch mal mit dem **blue** und dem **green!**‘, fordert das Schaf den Wolf auf und legt seine Pfeile und den Bogen weg“ (Proctor 2004, 8, 14).

Würde diese Funktion hier aufgegriffen, so könnte Mehrsprachigkeit als Mittel der Deautomatisierung und poetischen *Verfremdung* im Brechtschen Sinne¹² fungieren. Leider wird diese Möglichkeit nur wiederholt erwähnt, in beiden Fällen aber nicht weiter ausgeführt. Dabei wäre gerade *das* eine Funktion von Fremdsprachen, die für viele Kinder einen großen Reiz hätte und zu einer spielerischen Auseinandersetzung mit Sprache herausfordern würde.

Insgesamt wird das Bilderbuch hier nicht als Genre genützt. Das Bilderbuch ist als Gattung dadurch charakterisiert, dass nicht nur im Text, sondern auch auf der Bildebene erzählt wird und Bild und Text in Interaktion zueinanderstehen. Der Bilderbuchforscher Jens Thiele unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen drei Formen der Interdependenz: Der Bild-Text-Parallelität, der kontrapunktischen Beziehung und dem geflochtenen Zopf (vgl. Thiele 2000, 228ff). Von solchen Interdependenzen kann im vorliegenden Fall allerdings durchaus nicht die Rede sein. Formal erinnert das Buch zwar zunächst an ein Bilderbuch, die Bild/Text-Relation lässt allerdings insgesamt sehr zu wünschen übrig. Die Verfasserin vermutet, dass die Bilder nicht im Zusammenhang mit der vorliegenden Geschichte entstanden, sondern aus anderen „Rabe Socke“-Büchern zusammengesucht und dort, wo sie ungefähr passen, dem Text beigelegt wurden. Tatsächlich kann in den meisten Fällen nur von einer *ungefähren* Passgenauigkeit gesprochen werden –

12 Bertolt Brecht entwickelte im Rahmen seines Epischen Theaters den Verfremdungseffekt (kurz: V-Effekt) als besonderes literarisches Stilmittel: Die Handlung auf der Bühne wird dabei immer wieder durch Lieder, Kommentare und dergleichen unterbrochen. Figuren treten aus ihrer Rolle und wenden sich kommentierend an das Publikum. Auf diese Weise soll die Bühnenillusion zerstört werden, damit die Zuschauer eine kritische Distanz zum Dargestellten gewinnen können (vgl. Brecht 1967, 301).

zum Teil korrelieren die Bilder kaum mit dem Text (z. B. stimmen bei der Farbe der Schuhe des kleinen Wolfs Text und Bild nicht überein, vgl. 4.3). Auch sonst sind im Buch grobe Layoutfehler zu finden (z. B. ist auf einer Seite statt „ei“ ein Rechteck gesetzt; vgl. Proctor 2004, 10).

4.3 Sprachendidaktische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles ganz einfach“

„Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ wurde im Klett-Verlag publiziert, einem Verlag, der sich unter anderem unter dem Produktnamen PONS mit dem Vertrieb von Schulbüchern sowie von Sprachlehr- und Sprachlernmaterialien einen Namen gemacht hat. Alleine durch seine Publikationssituation ist der Text also ganz deutlich in einem sprachendidaktischen Kontext zu verorten. Diese sprachendidaktische Verortung impliziert eine bestimmte Adressierung sowie intendierte Rezeptionssituationen, die klar dem Handlungskontext Sprachenlernen zugeordnet werden können.

Das korrespondiert mit expliziten, der Rezeption vorgelagerten sprachendidaktischen Zuschreibungen und Anweisungen, etwa auf der Audio-CD, die dem Buch beiliegt. Neben den Aufnahmen der Texte aus dem Buch und der Wortlisten zu den beiden Geschichten beinhaltet diese Audio-CD auch eine „Einleitung“, in der eine Kinderstimme ankündigt:

„Frank Stöckle liest für dich zwei Geschichten mit dem kleinen Raben Socke. Wir haben die Geschichten zweimal für dich aufgenommen: einmal zum Mitlesen und einmal zum Zuhören“ (Lara Webster auf der Audio-CD zu Proctor 2004).

Hier wird also zunächst die Hoffnung geweckt, dass auf der CD fertigkeitenspezifische Zugänge zu diesen beiden Lernsituationen hergestellt würden. Doch leider ist die Differenz zwischen der Mitlese- und der Zuhörfassung ausgesprochen marginal: Die beiden Aufnahmen unterscheiden sich lediglich durch einen „Umblättertön“ in der Mitlesefassung und die kindlichen Rezipientinnen und Rezipienten werden aufgefordert:

„Wenn du selber mitlesen möchtest, dann blättere um, wenn du diesen Ton hörst. Wenn du nur zuhören möchtest, höre dir die Geschichten ohne den Umblättertön an. Viel Spaß!“ (Lara Webster auf der Audio-CD zu Proctor 2004).

Die erste Geschichte im Buch verweist mit dem Titel „One, two, three! Oder der kleine Rabe Socke lernt Englisch“ direkt auf eine Sprachlernsituation, die zweite auf eine Geburtstagsüberraschung, die offensichtlich ebenfalls mit dem Erlernen der englischen Sprache verbunden ist. Im Folgenden wird die erste der beiden Geschichten in Bezug auf den sprachendidaktischen Diskurszusammenhang etwas genauer betrachtet. Sprachenlernen wird hier nicht nur im Titel, sondern auch im Text mehrmals explizit thematisiert: Nach ihrer ersten Englischstunde geben der Hase und der Wolf das Gelernte gleich an ihre Freunde weiter. Thematisch wenig innovativ stehen hier Farben und Zahlen auf dem Lehrplan. Der Zugang zum Sprachenlernen ist dabei etwas widersprüchlich. So wird zunächst berichtet, dass das Englischlernen dem Hasen und dem Wolf in der ersten Englischstunde „ganz viel Spaß gemacht“ hat (Proctor 2004, 6).

Ganz anders das Schlussresümee des Raben Socke am Ende der Geschichte:

„„Endlich“ stöhnt der kleine Rabe. Er ist ganz erschöpft vom vielen Lernen und sein Kopf brummt. Aber so schwer und so langweilig, wie er es sich vorgestellt hat, war es dann doch nicht“ (Proctor 2004, 15).

Der Rabe Socke ist ein kindlicher Protagonist, mit dem sich viele Leserinnen und Leser vermutlich schon aufgrund seiner medialen Präsenz gerne identifizieren. Es stellt sich die Frage, warum diese Figur in einem Buch, das offenbar frühes Fremdsprachenlernen initiieren soll, auf eine Weise konstruiert wird, die eine negative Grundhaltung gegenüber dem Sprachenlernen transportiert: Noch bevor der Rabe Socke mit dem Englischlernen beginnt, hat er sich dazu eine negative Meinung gebildet. In seiner Vorstellung ist Sprachenlernen schwer und langweilig. Ganz „so schwer“ und ganz „so langweilig“ ist es dann zwar nicht, doch immerhin schlimm genug, dass dem Raben der „Kopf brummt“ und er vor Anstrengung stöhnen muss.

Weiter versucht die Geschichte ganz offensichtlich, Wortschatzarbeit zu den beiden Themen Farben und Zahlen zu initiieren – vermutlich aber mit wenig Erfolg, denn Proctor wendet hier

eine heute überholte Form des Vokabellernens an: Die Kinder sollen sich einzelne Wörter durch Paarassoziationslernen aneignen:

„Er lernt: Rot ist **red**, blau ist **blue**, grün ist **green**, gelb ist **yellow**, pink ist **pink** – oh, das ist ja puppenleicht, da muss ich mir ja gar nichts merken! Orange ist **orange**, weiß ist **white**, schwarz ist **black**, braun ist **brown** und lila ist **purple**“ (Proctor 2004, 11).

Aus Sicht der Gehirnforschung erscheint das nicht sehr sinnvoll, denn eine derartige Wortschatzpräsentation fördert die unbewusste Ausbildung eines subordinierten L2-Systems im mentalen Lexikon. Lernende können dann später nur über die Wort-Äquivalente in der Erstsprache auf diese Vokabeln zugreifen (vgl. Obler & Gjerlow 1999, 129). Eine mehrdimensionale Vernetzung der Begriffe im Gehirn kommt auf diese Weise nicht zustande.

Das Buch „Alles ganz einfach“ arbeitet mit einer hohen Wortfrequenz: Die Vokabeln, die erlernt werden sollen, werden im Text laufend wiederholt – dabei aber so gut wie nie in andere Kontexte gestellt.¹³ Dabei wären solche Mehrfachkontextualisierungen besonders lernwirksam. Oft gelingt es schon mit einfachsten Mitteln, multiple Verbindungen im mentalen Lexikon zu initiieren. Etwa wenn das im Text Thematisierte sich auch im Bild wiederfindet, und sei es auch nur in Form einer simplen Abbildung. Würde Proctor etwa auf Seite 11 der Behauptung, dass der Dachs einen blauen Ballon und eine blaue Hose trägt, ein entsprechendes Bild gegenüberstellen und somit eine lernwirksame Verbindung zwischen Bild und Text schaffen, so hätten die Kinder die Chance zu entdeckendem Lernen. Sie könnten selbst herausfinden, welche Farbe im Englischen als „blue“ bezeichnet wird. Langweilige Wortgleichungen nach dem Schema „rot ist red“ und „blau ist blue“ würden damit überflüssig werden. Die Ausbildung von multiplen Knoten im mentalen Lexikon wäre also an manchen Stellen mehr als naheliegend gewesen (vgl. u. a. Dell & O’Seaghdha 1991), und zwar nicht ergänzend zu den Wortgleichungen, sondern *statt* diesen.

Dabei ist es durchaus nicht so, dass Proctor völlig auf Querverbindungen zwischen Bild und Text verzichtet. Etwa sollen die Farben mit Hilfe von Bildern erlernt werden (vgl. Proctor 2004, 7). Allerdings verrät der Text schon im Vorfeld, dass es sich bei den englischen Wörtern um Bezeichnungen von Farben handelt. Die Lernenden haben also keine Möglichkeit, dies mit Hilfe der Verbindung von Text und Bild spielerisch selbst zu entdecken. Und – auch das muss hier kritisch angemerkt werden – das ungenaue Layout des Verlages korrumpiert selbst diese simplen Mehrfachvernetzungen in Bild und Text. So behauptet der Wolf im Text zwar „meine Schuhe sind green“ (Proctor 2004, 7), in den entsprechenden Abbildungen auf der linken Doppelseite trägt der Wolf aber Schuhe, die mit viel Phantasie vielleicht türkis sind, allerdings mit einer deutlichen Tendenz in Richtung blau (vgl. Proctor 2004, 6).

Zudem gibt der Text meist zu wenige Anhaltspunkte, um entsprechende Verbindungen zum Bild herzustellen. So meint etwa der Wolf zu einem der anderen Protagonisten: „Und dein T-Shirt, Stulle, ist red“ (Proctor 2004, 7). Die Figur des Wildschweins Stulle wurde davor allerdings noch gar nicht eingeführt. Lesende, die das englische Wort *red* nicht kennen, können diesen Satz daher keiner der abgebildeten Figuren zuordnen.

Die hier bereits mehrmals kritisierten Wortwiederholungen haben übrigens auch formal-ästhetisch so gut wie keine Relevanz (vgl. zu den formal-ästhetischen Funktionen: 4.2). Die englischen Wörter sind somit im Text eigentlich funktionslos. Ihre einzige Funktion besteht darin, dass sie gelernt werden sollen.

Es gibt hiervon nur eine positive Ausnahme: Nachdem die Tiere brav Englisch gelernt haben, können sie endlich wieder spielen. Und beim Verstecken spielen zählt der kleine Rabe auf Englisch bis 10, bevor er alle sucht und überrascht damit zugleich seine Freunde mit seiner Sprachkompetenz:

„Er [der Wolf] wiederholt die Zahlen noch einmal und die Tiere zählen mit: **One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.**‘ Socke hat gut aufgepasst. Und bevor der Wolf einen anderen fragen kann, krächzt er die Zahlen laut in die Runde (...): **One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.** Ich komme!“ (Proctor 2004, 15).

An dieser Stelle deutet der Text selbst an, wie frühes Fremdsprachenlernen funktionieren könnte: Indem das Lernen selbst spielerisch gestaltet oder – wie hier – in eine alltägliche Spielsituation

¹³ Ein positives Gegenbeispiel ist hier die etwas weiter unten zitierte Textstelle, wo die Tiere gemeinsam Verstecken spielen und dabei – auf Englisch – bis 10 zählen.

integriert ist und auf diese Weise für die Kinder selbstverständlich wird und ihnen zugleich Spaß macht.

Neben mehrsprachigen Kinderspielen ist dafür auch die Lektüre mehrsprachiger Kinderbücher ein geeignetes Medium. Eingangs wurden bereits einige Literaturbeispiele vorgestellt, die für unterschiedliche Lernkontexte ausgezeichnete Anhaltspunkte liefern (vgl. 2 und 3).

Sprachendidaktisch interessant ist schließlich noch Proctors Ansatz, die Zielsprache Englisch mit der ebenfalls germanischen Sprache Deutsch zu vergleichen, die dementsprechend zahlreiche Ähnlichkeiten aufweist:

„Er lernt: Rot ist **red**, blau ist **blue**, grün ist **green**, gelb ist **yellow**, pink ist **pink** – oh, das ist ja puppenleicht, da muss ich mir ja gar nichts merken! Orange ist **orange**, weiß ist **white**, schwarz ist **black**, braun ist **brown** und lila ist **purple**.

„Seht ihr“, erklärt der Hase gerade, „ein paar Farben heißen auf Englisch fast genauso wie bei uns. Das ist doch ganz einfach.“ (Proctor 2004, 11f).

Weiter geht Proctor in ihrem Buch allerdings nicht auf diese Tatsache ein. Somit werden sprachliche Ähnlichkeiten hier zwar thematisiert, aber nicht sprachendidaktisch genutzt, etwa für einen kontrastiven Sprachenvergleich. Dies ist letztlich zwar eine Aufgabe dialogischen Bilderbuchlesens, im Sinne der Vorlesenden und Lernenden wäre es aber wünschenswert, wenn es dafür auch im Primärtext bereits Anhaltspunkte gäbe, die diese bei der gemeinsamen Lektüre aufgreifen könnten.

Abschließend soll hier noch einmal an die überraschend negative Grundhaltung des Hauptprotagonisten gegenüber dem Erlernen der englischen Sprache erinnert werden (vgl. oben). Nach der Lektüre des hier analysierten Buches kann die Verfasserin dieses Beitrags in ihrer Rolle als Leserin diese skeptische Grundeinstellung nachvollziehen. Von den möglichen sprachendidaktischen Funktionen werden nur wenige genutzt, und auch dort geschieht dies sehr halbherzig und wenig ambitioniert.

5 Schlussfolgerungen

Im Hinblick auf die Fragestellung des hier vorgestellten Forschungsprojekts *Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Narratologische Analysen und didaktische Konzepte für die textnahe Arbeit im Sprachenunterricht* zeigt sich, dass das anhand anderer Primärtexte entwickelte Untersuchungsinstrumentarium sich auch bei der Analyse eines qualitativ nicht entsprechenden Textes bewährt. Die Analyse dieses Textes bestärkt die These, dass mehrdimensionale Vernetzungen zwischen den Diskursbereichen ein spezifisches Qualitätsmerkmal mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur sind. Dies muss allerdings noch anhand weiterer Primärtextanalysen verifiziert werden. In „Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ liefert der Primärtext einige Anknüpfungspunkte für eine Didaktisierung. Auch diese Anhaltspunkte machen aber deutlich, dass der Text wohl kaum sinnvoll im Sprachenunterricht eingesetzt werden kann. Texte wie dieser können Kinder nach Ansicht der Verfasserin nicht zum Sprachenlernen motivieren.¹⁴ Es zeigt sich einmal mehr, dass gut gemeinte, aber dennoch nicht gute ‚Literatur‘ auch für den Sprachenunterricht ungeeignet ist, weil sie mehrdimensionale diskursive Zugänge erschwert. Beim hier analysierten „Bilderbuch“ kommt noch hinzu, dass zugleich bereits *im* Text sprachdidaktisch veraltete Methoden proklamiert werden, was einem lernfördernden Unterricht entgegenwirkt.

Qualitativ anspruchsvolle mehrsprachige Primärtexte hingegen bieten – wie die bisher vorliegenden Detailanalysen deutlich zeigen – auch für den Sprachenunterricht vielfältige Möglichkeiten, die Lehrende unbedingt aufgreifen sollten.

14 Eine Verifizierung dieser Annahme mittels einer empirischen Untersuchung erfolgte allerdings bislang nicht.

6 Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, D. (2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 3., neu bearb. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Bhabha, H. (1994): *The Location of Culture*. London & New York: Routledge.
- Bhabha, H. (2000): *Die Verortung der Kultur (Stauffenburg discussion 5)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brecht, B. (1967): *Gesammelte Werke: 15. Schriften zum Theater 1 (werkausgabe edition suhrkamp)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dell, G. S. & O'Seaghdha, P. G. (1991): Mediated and convergent lexical priming in language production: a comment on Levelt et al. *Psychological Review* 98, 604-614.
- Dirim, İ., Eder, U. & Springsits, B. (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (121-142). Freiburg: Fillibach.
- Eder, U. (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Eder, U. (2011): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht oder Ja sam ja und du bist du. In: Knobloch, J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt. Chancen und Risiken* (170-179). München: Kopaed.
- Eder, U. (2014): Mehrsprachigkeit interpretieren. Eine exemplarische Literaturanalyse des Bilderbuchs „Die letzten Riesen“ von François Place (Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur: fokus). Wien: STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur.
- Eder, U. (2015a): „Alles gut“ für den DaZ-Unterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, U. (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 1)* (143-173). Wien: Praesens.
- Eder, U. (2015b): *The Pet Dragon – exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches von Christoph Niemann*. In: Krausneker, V. & Volgger, M.-L. (Hrsg.): „Meine Forschung, meine Sprachen und ich...“. *SprachwissenschaftlerInnen reflektieren über ihre Arbeit. Festschrift für Rudolf de Cillia (sprache im kontext 43)* (135-154). Wien u.a.: Lang.
- Eder, U. (2016): Hilfe! Help! Aiuto! Sprachliche Bildung in DaZ durch Language und Literature Awareness in einem mehrsprachigen Bilderbuch von Basil Schader und Jürg Obrist. *Interjuli – Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung 1 (Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur)*, 64-80.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002): *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Foucault, M. (1973): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung des Diskurses*. München: Hanser.
- Genette, G. (2010): *Die Erzählung*. 3. durchgesehene und korrigierte Auflage.¹⁵ Übersetzt von Andreas Knop. Paderborn: Fink.
- Gnutzmann, C. (1997): Language Awareness. *Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 44, 3, 227-236.
- Gschwendtner, R. (Hrsg.) (1998): *... caminhos ... von wegen ... Ein Reise-, Spiel- und Erzählbuch zwischen Österreich und Portugal*. Dornbirn: o. V.
- Gymnich, M. (2010): Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und der Gender Studies. In: Nünning, V. & Nünning, A. (Hrsg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen* (251-269). Weimar & Stuttgart: Metzler.
- Hall, S. (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument.
- Hochreiter, S. & Kligenböck, U. (Hrsg.) (2014): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: Transcript.
- Ionesco, E. (1960): *Die Nashörner: Erzählungen, Erinnerungen, Gedanken über das Theater*. Zürich: Die Arche.
- İpşiroğlu, Z. (1997): *Das Nashornspiel*. Zürich: Nagel & Kimche.
- İpşiroğlu, Z. (2003): Die andere Türkei. Zehra İpşiroğlu: „Das Nashornspiel“. In: Büker, P. & Kammler, C. (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher* (115-126). Weinheim & München: Juventa.
- Kersten, S. (2009): Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. In: Sahel, S. & Vogel, R. (Hrsg.): *10. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium* (66-88). URL: <http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2010/5054> [Aufruf am 19.01.2016].
- Knauth, K. A. (2004): Multilinguale Literatur. In: Schmitz-Emans, M. (Hrsg.): *Literatur und Vielsprachigkeit (Hermeia – Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft 7)* (265-289). Heidelberg: Synchron.
- Lobe, M. & Weigel, S. (2010): *Das kleine Ich bin Ich in 4 Sprachen: Deutsch – Kroatisch – Serbisch – Türkisch*. Ins Kroatische übersetzt von mate a. ivandic. Ins Serbische übersetzt von Tijana Tropin. Ins

15 1. Auflage 1998

- Türkische übersetzt in den Übersetzungswerkstätten von Aksit Kültür-Denk- und Literaturhaus. Wien: Jungbrunnen.
- Niemann, C. (2008): *Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Obler, L. & Gjerlow, K. (1999): *Language and the brain*. Cambridge: University Press.
- O'Sullivan, E. & Rösler, D. (1983/2007, 31. Auflage): *I like you – und du? Eine deutsch-englische Geschichte*. Reinbek: Rowohlt.
- O'Sullivan, E. & Rösler, D. (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht (Stauffenburg Einführungen 23)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Place, F. (1995; französische Originalausgabe 1992): *Die letzten Riesen. Der ergreifende Bericht des englischen Forschers Archibald Leopold Ruthmore über seine aufsehenerregende und verhängnisvolle Reise im Jahr 1850, bei der er im Inneren Asiens die letzten Riesen dieser Welt entdeckte*. Aus dem Französischen übersetzt von Marie Luise Knott. München: Bertelsmann.
- Proctor, A. (2004): *Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt. Farben, Zahlen, Geburtstage*. Barcelona u.a.: Klett (PONS).
- Proctor, A., Stöckle, F., Webster, L. & Moost, N. (2005): *Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Französisch lernt. Farben, Zahlen, Geburtstage*. Barcelona u.a.: Klett (PONS).
- Said, E. (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Said, E. (1993): *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus.
- Schader, B. & Obrist, J. (Ill.) (1999): *Hilfe! Help! Aiuto!* Zürich: Orell Füssli.
- Schubert, I. & Schubert, D. (2011): *Der rote Regenschirm*. Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Spivak, G. Ch. (1985): *The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives*. In: Barker, F., Hulme, P., Iversen, M. & Loxley, D. (Hrsg.): *Europe and its Others. Proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature 1 (128-151)*. Colchester: University of Essex.
- Tan, S. (2008a): *Ein neues Land*. Hamburg: Carlsen.
- Tan, S. (2008b): *Geschichten aus der Vorstadt des Universums*. Aus dem Englischen übersetzt von Eike Schönfeld. Hamburg: Carlsen.
- Tan, S. (2009): *Ich denke nicht an die Leser*. Interview mit Sarah Wildeisen und Tara Christopeit (Übersetzung). In: TAZ, 21.10.2009. URL: <http://www.taz.de/!5154004/> [Aufruf am 19.01.2016].
- Thiele, J. (2000): *Das Bilderbuch*. In: Lange, G. (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur (228-245)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wieler, P. (2015): *Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität*. In: Eder, U. (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1) (119-142)*. Wien: Praesens.
- Wintersteiner, W. (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung (drava Diskurs 4)*. Klagenfurt-Celovec: Drava.

Zur Autorin

Dr. Ulrike Eder

Arbeitsgebiet: Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache

Korrespondenzadresse

ulrike.eder@univie.ac.at