

Kinder- und Jugendliteratur.
Themen – Ästhetik – Didaktik

Ines Heiser | Jana Mikota |
Andy Sudermann (Hrsg.)

**Interkulturalität
neu entdecken:
fachwissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven
auf Kinder- und Jugendliteratur**

BELTZ JUVENTA

Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik

Herausgegeben von
Jan Standke

Die Bände der Reihe verstehen sich als Beiträge zur Erforschung der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart in ihrer medialen, ästhetischen und thematischen Vielfalt. Dabei sollen Ansätze der Kinder- und Jugendmedienwissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen ebenso eine Rolle spielen wie Perspektiven der Literatur- und Mediendidaktik. Inhaltliche Schwerpunkte der Bände – Monografien oder Sammelbände – können in folgenden Bereichen liegen: literatur-, medien- und kulturtheoretisch fundierte Analysen eines breiten Spektrums kinder- und jugendliterarischer Medien (auch unter Berücksichtigung literatur- und mediengeschichtlicher Fragestellungen); Untersuchung produktions-, vermittlungs- und rezeptionsbezogener Aspekte des kinder- und jugendliterarischen Feldes; literatur- und mediendidaktische Reflexionen zum (auch außerschulischen) Bildungspotenzial von Kinder- und Jugendmedien; Impulse für das literarische Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht.

Diese Publikation wurde gefördert von der Münsterschen Stiftung für Interkulturelle Kommunikation und der SchilF-Stiftung für Chancengleichheit und individuelle leistungsgerechte Förderung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7794-0 Print
ISBN 978-3-7799-7795-7 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8327-9 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
<https://www.beltz.de>

Inhalt

Interkulturalität neu entdecken. Eine Einleitung <i>Ines Heiser/Jana Mikota/Andy Sudermann</i>	11
Theoretische Grundlagen	
Das ist bestimmt was Kulturelles. Kultur und Interkulturalität: Begriffsbestimmungen <i>Andy Sudermann</i>	20
<i>Kultur(en) in der Schule</i> . Interkulturelles Lernen und interkulturelle Literatur im Deutschunterricht <i>Ines Heiser</i>	31
„Ein in mir wohnendes Tier hilft mir, diese Wörter sprechen zu lassen und mehrdeutige vielschichtige Geschichten zu erzählen.“ Kinder- und Jugendliteratur und Interkulturalität. Eine kurze Geschichte nach 1945 <i>Jana Mikota</i>	41
Literaturdidaktische Konzepte	
Von Flussdrachen und Wassermonstern Interkulturelles Lernen mit dem <i>SDG Book Club</i> <i>Carmen Sippl</i>	54
Jugendliche Lebenswelten. Dialogdidaktik und Literatur in interkultureller Perspektive <i>Jörg Roche und Gesine Lenore Schiewer</i>	65
Fremdheit vor und nach der Literatur – Responsives Lesen als interkulturelle Kompetenz <i>Ben Dittmann</i>	77

Analysen zu Einzeltexten

- „Sie lernten sich normal“
Frank Cottrell Boyces *Der unvergessene Mantel* zwischen Angst und Magie
Andreas Wicke 90
- „Ich will später keine Kultur, da muss man ständig alles erklären.“
Guus Kuijers *Polleke*-Reihe
Susanne Drogi 102
- „Unsere Klasse hatte sich schon ewig einen Flüchtling gewünscht“:
Forschungsgruppe Erbsensuppe oder wie wir Omas großem Geheimnis auf die Spur kamen von Rieke Patwardhan, szenisch interpretiert in Klasse 5
Kirsten Kumschlies 117
- Literarisches Lernen und interkulturelle Kompetenz in der Kinder- und Jugendliteraturdidaktik am Beispiel des Romans *Der Junge aus der letzten Reihe* von Onjali Q. Raúf
Natalia Blum-Barth 128
- Detektiv und Gentleman?
Die Suche nach einer kosmopolitischen Haltung in Kirsten Boies *Thabo – Der Nashorn-Fall* (2016)
Julia Catherine Sander und Wolfgang Jäger 141
- „Ich finde, sie ist halb normal, halb Superheldin.“
Literarisches Lernen mit Abouets und Sapins transkultureller Comicfigur Akissi
Astrid Henning-Mohr und Juliana Sölter 152
- Pembo – Wie (literaturdidaktische) Reflexionen auf den Topos *halb und halb* für ein kritisches Hinterfragen von Zugehörigkeitsordnungen im Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden können
Vesna Bjeđač und Nina Simon 166
- Turntables* – Teilhabe am öffentlichen und literaturbezogenen Diskurs mit Jason Reynolds' *Asphalthelden*
Fenster und Spiegel einer hyperdiversen Gesellschaft
Farriba Schulz 177
- Samir und Jonathan*. Inter- und transkulturelles Lernen mit Literatur am Beispiel des Nahostkonflikts
Damaris Nübel 189

<p><i>Das Mädchen Wadjda</i> von Hayfa Al Mansour Eine intermediale Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 7/8 <i>Juliane Dube</i></p>	200
<p>Ein Wolf unter Schafen? Identitätsverhandlung und Grenzüberschreitung im illustrierten Jugendroman <i>Die besseren Wälder</i> von Martin Baltscheit (Jahrgangsstufe 7/8) <i>Susanne Schul</i></p>	212
<p>Satirisches Spiel mit dem Konstrukt ‚Flüchtling‘ Jean-Claude Grumberg: <i>Ein neues Zuhause für die Kellergeigers</i> (2016) <i>Hajnalka Nagy</i></p>	226
<p>Samira El-Maawi: <i>In der Heimat meines Vaters riecht die Erde wie der Himmel</i> (2020) Rassismus, Identität und Zugehörigkeit <i>Monika Riedel</i></p>	238
<p>Verhandlungen sexueller und kultureller Fremd- und Selbstbestimmungen in Kristina Aamands interkulturellem Adoleszenzroman <i>Wenn Worte meine Waffe wären</i> <i>Martina Kofer und Cornelia Zierau</i></p>	249
<p>„Was wissen denn Sie?“ Interkulturelle Begegnungen in und mit Gudrun Pausewangs <i>Die Not der Familie Caldera</i> <i>Katrin Geneuss und Christian Hoifß</i></p>	264
<p>Eine Hand voller Sterne. Ein deutsch-polnisch-syrisches Projekt Der Jugendroman <i>Eine Hand voller Sterne</i> von Rafik Schami <i>Annette Kliewer</i></p>	276
<p>„Wir träumen alle davon, Schmetterlinge zu werden, doch man will uns nur als Raupen leben lassen.“ Rafik Schamis <i>Sami und der Wunsch nach Freiheit</i> <i>Monika Hernik</i></p>	287
<p>Eine Kindheitsautobiographie über Flucht Mehrnousch Zaeri-Esfahanis <i>33 Bogen und ein Teehaus</i> <i>Kristina Krieger</i></p>	301
<p>Literarisch-sprachliches und interkulturelles Lernen mit dem migrationsmehrsprachigen Jugendroman <i>Nicu & Jess</i> <i>Ute Filsinger</i></p>	314

Deutschsein unter anderen Bedingungen in Eleonora Hummels <i>Die Fische von Berlin</i> (2005) <i>Julia Podelo</i>	328
Auch die Ostsee ist das Meer? In Susan Krellers Roman <i>Elektrische Fische</i> migrationsbedingte Verschiedenheit wahrnehmen <i>Florian Hesse</i>	342
Que Du Luu: <i>Im Jahr des Affen</i> (2016) Eine „Banane“ mit Fluchterfahrung im Familiengepäck <i>Gabriela Scherer</i>	354
David Yoon: <i>Frankly in Love</i> (Jahrgangsstufe 9/10) <i>Johannes Windrich</i>	366
„Alles ist mehrerlei“: <i>Zweieinhalb Störche: Roman einer Kindheit in Siebenbürgen</i> von Claudiu M. Florian und sein Potenzial zur Förderung des interkulturellen Dialogs im Deutschunterricht <i>Antonella Catone und Daniela Sorrentino</i>	377
<i>Anleitung zum Unglücklichsein</i> oder <i>Wie wird man seines eigenen Glückes Schmied?</i> Rolf Lapperts <i>Pampa Blues</i> aus Sicht einer interkulturellen Literaturdidaktik <i>Nicole Masanek</i>	387
„So ist das, wenn man die Welt von einer privilegierten Position aus betrachtet“: Alteritätserfahrung und Fremdverstehen im Literaturunterricht. Vorschläge für literarisches und interkulturelles Lernen mit Tahereh Mafis Jugendroman <i>Wie du mich siehst</i> <i>Janika Frei-Kuhlmann</i>	402
Julya Rabinowich: <i>Dazwischen: Ich</i> (2016) Ein Adoleszenzroman über interkulturelle Identitätsprozesse <i>Larissa Carolin Jagdschian</i>	414
Ein Buch für einen König, ein Buch für eine Königin! Literatur als (interkulturelle) Selbstermächtigung <i>Kristina Kocyba</i>	425

Fremdheit erfahren Shaun Tans Graphic Novel <i>The Arrival</i> (2006) im Literaturunterricht der Jahrgangsstufen 9/10 <i>Christiane Hännny und Maike Jokisch</i>	436
Verzeichnis der Beiträger*innen	447

Interkulturalität neu entdecken. Eine Einleitung

Ines Heiser / Jana Mikota / Andy Sudermann

Globalisierung, Digitalisierung, Migration, letztere auch bedingt durch Flucht und Vertreibung: Menschen unterschiedlichster Herkunft begegnen sich in zahlreichen Kontexten analog und digital. Aber auch jenseits nationaler, kultur-räumlicher, religiöser und sprachlicher Differenzmarker interagieren Menschen mal mehr, mal weniger erfolgreich. Sie gehören zahlreichen mehr oder weniger organisierten Gruppen, Kollektiven, an, die mit je eigenen Denk- und Sichtweisen, Verhaltenskodizes, Ritualen u. ä. ausgestattet sind, die als Kultur in der Interaktion mit Angehörigen anderer Kollektive zum Tragen kommen können. All diese Begegnungen sollen – so eine Grundfestlegung für diesen Band – als interkulturelle Erfahrungen aufgefasst werden können. Deshalb wählen wir als Titel für unseren Band *Interkulturalität neu entdecken*.

Interkulturalität ist von jeher auch ein Motiv und Thema der Literatur. Zahlreiche literarische Texte, eben auch der Kinder- und Jugendliteratur, beschreiben den Kontakt und die Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit Gleichaltrigen und/oder Erwachsenen, mit denen sie keine Kulturzugehörigkeit teilen. Die Rezeption und die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dieser Literatur erlauben Heranwachsenden ein Probehandeln, das wesentlich – in diesem Fall – zum Aufbau interkultureller Kompetenz beitragen kann. Interkulturelles Lernen als der Weg hin zur interkulturellen Kompetenz wird dann zu einer zunächst genuin pädagogischen Zielsetzung, die in den Literaturunterricht hineingetragen wird. Nichtsdestotrotz berührt interkulturelles Lernen auch dezidiert literaturdidaktische Bereiche, denn das Literarische Lernen im Sinne Kaspar H. Spinners kann dadurch gefördert werden, dass zum Nachvollzug der Figurenperspektiven die ‚interkulturelle Brille‘ aufgesetzt und die Darstellung und Wirkung innerfiktionaler interkultureller Begegnungen der Figuren analysiert wird. Die Rezeption ist oft selbst als Fremdheitserfahrung eine interkulturelle Begegnung, und zwar der Lesenden mit den Figuren in der Literatur.

Der Band, den wir mit diesen Zeilen einleiten, möchte an Arbeiten Heidi Röschs, Christian Dawidowskis, Dieter Wrobels u. a. zur interkulturellen Literaturdidaktik anschließen. Für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 legten Gabriela Scherer und Karin Vach 2019 den Band *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur* vor, der neben Unterrichtsvorschlägen auch Berichte und Reflexionen zur unterrichtlichen Erprobung bietet. Wir möchten mit den hier abgedruckten Beiträgen (vor

allem, aber nicht nur zeitgenössische und dabei teils illustrierte) Kinder- und Jugendliterarische Romane, aber auch einen Comic und eine Graphic Novel für den Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 vorschlagen. Die Beiträger*innen stellen jeweils den Text vor, analysieren ihn literaturwissenschaftlich, arbeiten sein literaturdidaktisches Potential vor allem bezüglich des interkulturellen Lernens heraus und unterbreiten in der „didaktischen-methodischen Konkretisierung“ erste Unterrichtsideen, die es für konkrete Lerngruppen auszuarbeiten gilt. Diesen Beiträgen sind solche zur theoretischen Fundierung und grundlegenden Einbettung vorangestellt:

Andy Sudermann entwickelt ausgehend von einem offenen Kultur-Begriff und vom Konzept der Multikollektivität einen Begriff interkultureller Fremdheitserfahrung, der sich von einer Fokussierung auf Nation, Ethnie, Sprache und Religion löst und der erlaubt, zahlreiche inner- wie außerliterarische Begegnungen als interkulturell zu lesen.

Ines Heiser stellt dar, wie sich die Literaturdidaktik in der Vergangenheit zu Fragen des inter- bzw. transkulturellen Lernens positioniert hat und beschreibt, welche Funktionen inter- und transkulturelle Ansätze in den zentralen Handlungsfeldern eines aktuellen Literaturunterrichts einnehmen können.

Jana Mikota untersucht in ihrem Beitrag, wie sich der Begriff der Interkulturalität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1945 verändert hat.

In ihrem Beitrag macht **Carmen Sippl** den von den Vereinten Nationen initiierten *Sustainable Development Goals Book Club* für den mehrsprachig ausgerichteten und/oder fremdsprachlichen Literaturunterricht fruchtbar, und zwar mit ‚Wasergeschichten‘ aus aller Welt in interkultureller Perspektive. Sippl kombiniert dafür Phasenmodelle des interkulturellen und des kulturökologischen Lernens.

Gesine Lenore Schiewer und **Jörg Roche** stellen die von ihnen mitentwickelte Literaturdidaktik des Dialogs vor, die Schüler*innen in der Begegnung mit interkulturellen Autor*innen in Lesungen und Workshops zum eigenen Schreiben anregt.

Ben Dittmann lotet Nicola Mitterers Konzept der responsiven Literaturdidaktik aus, die die durch Literatur initiierten Fremderfahrungen in den Mittelpunkt rückt. Dabei geht er von einem relationalen Fremdeitsbegriff aus und betrachtet Fremdheit nicht als auszuräumenden Missstand, sondern als dem menschlichen Leben wie der Literatur konstitutiv innewohnendes Element.

Auf diese Vorstellungen literaturdidaktischer Konzepte folgen die Beiträge zu Einzelwerken im Hinblick auf den Einsatz dezidiert im Deutschunterricht.

Eine Migrationsgeschichte, die mit der Abschiebung endet, erzählt Frank Cottrell Boyce in dem multimodal gestalteten Roman *Der unvergessene Mantel* (2012). In seinem Beitrag dazu reflektiert **Andreas Wicke** insbesondere die Konstruktion von Rätselhaftigkeit und Exotisierungen rund um Fremdes und versucht dieser durch das Anregen von Perspektivwechseln nahezukommen.

Susanne Drogi konzentriert sich in ihrem Beitrag auf das Figurengeflecht um die titelgebende Ich-Erzählerin, den marrokanischstämmigen Mimun und Consuelo aus Mexiko in der *Polleke*-Reihe (1999 ff.) des niederländischen Autors Guus Kuijer. Die Bände werfen Fragen nach Kultur, kultureller Zugehörigkeit, Glaube und (Anti-)Rassismus auf, die interkulturellem Lernen im Literaturunterricht zugutekommen.

Kirsten Kumschlies analysiert den ersten Band der *Forschungsgruppe Erbsensuppe* (2019) als modernen Kinderroman, der sich durch die doppelte Perspektivierung von Flucht auszeichnet. Sie kombiniert in ihren Vorschlägen Figurenanalyse mit szenischer Interpretation und berücksichtigt dabei auch die literaturästhetisch anspruchsvollen intertextuellen Verweise und deren Funktion.

Auch *The Boy at the Back of the Class* (2019) von Onjali Q. Raúf lenkt die Aufmerksamkeit auf die Fluchterfahrung eines Kindes. **Natalia Blum-Barth** verbindet in ihrer Analyse und den daraus abgeleiteten Konkretisierungen für den Unterricht literarisches und interkulturelles Lernen miteinander, was z. B. die Behandlung des im Roman eine wichtige Rolle spielenden Granatapfel-Motivs erlaube.

Kirsten Boies Kinderkrimi-Reihe *Thabo. Detektiv & Gentleman* sticht für **Julia Catherine Sander** und **Wolfgang Jäger** durch ihre postkoloniale Anlage heraus. Der in ihrem Beitrag behandelte erste Band (2016) eigne sich besonders für das interkulturelle Lernen, da sich Schüler*innen ausgehend von der Thematisierung von Erzählanlage und Figurenperspektiven im Roman mit Selbst- und Anderen-Entwürfen auseinandersetzen können.

Einen transkulturellen Blick auf einen anderen Teil des afrikanischen Kontinents bieten **Astrid Henning-Mohr** und **Juliana Sölter** in ihren Ausführungen zum Comic *Akissi* (2018), der in seiner Multimedialität erlaubt, die in der Elfenbeinküste angesiedelte Handlung als Repräsentation globaler Kindheitserfahrungen zu lesen. Dafür unterbreiten die Autorinnen des Beitrags handlungs- und produktionsorientierte Ideen.

Fragen nach Zugehörigkeit und kultureller Identität rücken **Vesna Bjeđač** und **Nina Simon** in ihrer Analyse des Romans *Pembo – Halb und halb macht doppelt glücklich* (2020) in den Mittelpunkt. Sie problematisieren dabei das dem Roman inhärente Türkei-Bild sowie die Repräsentation von Mehrsprachigkeit und Kultur und plädieren dafür, diese Darstellungen im Unterricht zu thematisieren, um der Gefahr einer Nivellierung gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse und Dethematisierung individueller (Diskriminierungs-)Erfahrungen vorzubeugen.

Farriba Schulz fokussiert in ihrer Analyse von Jason Reynolds' *Look Both Ways. A Tale Told in Ten Blocks* (2019) die multiperspektivische Anlage und die zum Tragen kommende Raumsemantik, die jeweils auf gesellschaftliche Hybridität verweisen. Sie macht beide Aspekte für Unterrichtssettings nutzbar, die teilweise auf die digital-virtuelle Inszenierung des Nachvollzugs von Figurenperspektiven abzielen.

In *Samir und Jonathan* (1996) erzählt Daniella Carmi die Geschichte einer interkulturellen Freundschaft zweier Jungen vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts. **Damaris Nübel** deutet den Handlungsschauplatz des Krankenhauses als liminalen Raum, der für den kindlichen Protagonisten zum Erinnerungs- und Imaginationsraum wird. In der Beschäftigung damit eröffnet sich mit Schüler*innen die Chance zu einer transkulturellen Lektüre.

Hayfa Al Mansours Kinderroman *Das Mädchen Wadjda* (2015) steht im Zentrum des Beitrags von **Juliane Dube**. Thema der auch durch den entsprechenden Kinofilm bekannten Geschichte ist das Streben des saudischen Mädchens Wadjda nach einem eigenen Fahrrad, als Symbol ihres Ringens um Freiheitsrechte. Dubes intermediale Lektüre von Roman und Film zielt in diesem Sinne auf das Aufbrechen kulturbezogener Stereotype.

Susanne Schul untersucht das Wechselspiel zwischen kultureller Identität und Grenzüberschreitung ausgehend von Martin Baltscheits Fabelroman *Die besseren Wälder* (2013). Einen didaktischen Mehrwert für die Auseinandersetzung mit interkulturellem Lernen bieten hier zum einen die prominenten Illustrationen, zum anderen die durch die Fabelform erzeugte Abstraktion, die eine Anwendung auf verschiedene außerliterarische Konstellationen erlaubt.

Ebenfalls auf metaphorisch-abstrakter Ebene setzt sich Jean-Claude Grumbergs *Ein neues Zuhause für die Kellergeigers* (2016) mit unterschiedlichen Flucht- und Migrationserfahrungen aus Perspektive der Flüchtenden auseinander. **Hajnalka Nagys** Beitrag zu diesem satirischen Kinderbuch legt einen besonderen Fokus darauf, wie durch Fremdzuschreibungen „Veränderung“ konstruiert wird.

Monika Riedel thematisiert ausgehend von Samira El-Maawis Roman *In der Heimat meines Vaters riecht die Erde wie der Himmel* (2020) Identitäts- und Loyalitätskonflikte, in die Kinder binationaler bzw. bikultureller Partnerschaften geraten können, besonders dann, wenn sie in ihrem heimatlichen Umfeld selbst als „fremd“ gelesen werden. Die Darstellung aus der Perspektive einer Schwarzen Erzählerin eignet sich besonders, um negative Auswirkungen von Othering und verschiedene Reaktionsmuster bzw. Coping-Strategien Betroffener ins Bewusstsein zu rücken.

An der Schnittstelle verschiedener Differenzkategorien setzt Kristina Aamands *Wenn Worte meine Waffe wären* (2018) an. Erzählt wird die Liebesgeschichte zwischen Thea und Sheherazade, deren Beziehung nicht allein dadurch kompliziert ist, dass Sheherazade Einwanderin ist, sondern besonders auch durch die unterschiedlichen soziökonomischen Schichten, denen sie zugehören. Der Beitrag von **Martina Kofer** und **Cornelia Zierau** nutzt das Medium der Zines, das im Roman eine wichtige Rolle spielt, um interkulturelles mit literarästhetischem und medienkompetenzorientiertem Lernen zu verbinden.

Einen (ehemaligen?) Klassiker der Schullektüre greifen **Christian Hoiß** und **Katrin Geneuss** mit Gudrun Pausewangs *Die Not in der Familie Caldera* (1977) auf. Hoiß und Geneuss beleuchten den Roman neu vor dem Hintergrund der Theorieentwicklung im Bereich von Cultural und Postcolonial Studies und prüfen, inwiefern dieser heute noch Grundlage für interkulturelles Lernen sein kann.

Annette Kliewer greift mit Rafik Schamis *Eine Hand voll Sterne* (1987) einen weiteren Klassiker der Migrant*innenliteratur auf, der ebenfalls häufig in der Schule gelesen wird. Kliewers Beitrag stellt die Lektüre in den Kontext eines Unterrichtsprojekts, in dem konkrete Begegnungen mit Angehörigen anderer kultureller Kontexte, u. a. im Rahmen eines virtuellen Austauschs mit einer polnischen Schule, organisiert wurden.

Einen zweiten Roman Rafik Schamis, *Sami oder der Wunsch nach Freiheit* (2017), thematisiert **Monika Hernik**. Sie stellt das besondere interkulturelle Potenzial des Romans nach Rösch heraus und schlägt vor, etwa am Beispiel der Darstellung von Schule ausgehend von auf den ersten Blick vertraut wirkenden Räumen Anderes zu entdecken.

Eine autobiografische Kindheitserinnerung stellt **Kristina Krieger** ins Zentrum ihrer Überlegungen. Ihr Beitrag zu Mehrnouch Zaeri-Esfahanis *33 Bogen und ein Teehaus* (2016) nutzt die Beschreibung einer Flucht, die aus dem Iran über die Türkei und die DDR in die BRD führt, um durch handlungs- und produktionsorien-

tierte Verfahren interkulturelle Begegnungen und das Erleben von Fremdheit aus mehreren Perspektiven nachzuvollziehen.

Ute Filsinger untersucht in ihrem Beitrag den englischsprachigen Versroman *Nicu & Jess* des britischen Autor*innenteams Sarah Crossan und Brian Conaghan, der 2018 in deutscher Übersetzung erschienen ist. Dabei arbeitet sie die Sprachenvielfalt heraus, die den Versroman charakterisiert, und zeigt, wie man diese in didaktischen Kontexten nutzen könnte.

Julia Podelo widmet sich dem autobiografischen Roman *Die Fische von Berlin* (2005) von Eleonora Hummel, der exemplarisch eine Geschichte der Deutschen aus Russland erzählt und ausgehend von dieser Migrationsgruppe neue Ansatzpunkte für interkulturelle Lernsettings eröffnet.

Der 2019 erschienene Roman *Elektrische Fische* der mehrfachausgezeichneten Autorin Susan Kreller ist das Thema des Beitrages von **Florian Hesse**. Nach der Trennung der Eltern kehrt Emma mit ihrer Mutter sowie ihren Geschwistern aus Dublin ins mecklenburg-vorpommersche Velgow zurück. Dabei wird das Meer zu einer Reflexionsfläche für Emmas Gefühle. Die Wassermetaphorik gilt es mit Schülerinnen und Schülern zu entdecken.

Im Jahr des Affen (2016) der deutschsprachigen Autorin Que Du Luu spielt im Jahr 1992 und erzählt von der 16-jährigen Minh Thi Tu. **Gabriela Scherer** untersucht den Mehrwert des Romans, der vom Zurechtfinden in verschiedenen Kulturen erzählt, für das interkulturelle Lernen in den Jahrgangsstufen 9 und 10.

Johannes Windrich widmet sich dem Debütroman *Frankly in Love* des US-amerikanischen Schriftstellers und Illustrators David Yoon, der von den Schwierigkeiten einer interkulturellen Beziehung unter Teenagern erzählt und ein gelungenes Beispiel für die Identitätsbildung eines Heranwachsenden darstellt.

Antonella Catone und **Daniela Sorrentino** untersuchen den Roman *Zweieinhalb Störche: Roman einer Kindheit in Siebenbürgen* (2008) von Claudiu Mihail Florian. Dabei steht neben dem Identifikationspotential insbesondere die Mehrsprachigkeit im Fokus des interkulturellen Lernens.

Im Mittelpunkt des Beitrages von **Nicole Masanek** steht der Roman *Pampa Blues* (2012), der in dem kleinen Dorf Wingroden spielt. Die Verfasserin untersucht, welchen Beitrag der Roman für das interkulturelle Lernen leisten kann, und setzt sich mit der Kultur des Dorfes auseinander.

Janika Frei-Kuhlmann dagegen untersucht den Roman *Wie du mich siehst*, der 2019 in deutscher Sprache erschienen ist und klassische Motive des Adoleszenzromans mit interkulturellen Themen verbindet.

Den Integrationsprozess der 15-jährigen Madina aus dem Roman *Dazwischen: Ich* (2016) stellt **Larissa Caroline Jagdschian** vor und zeigt, wie Migrationserfahrungen in literarischen Texten verarbeitet werden und exemplarisch für das interkulturelle Lernen sind.

Karosh Tahas 2020 erschienener Roman *Im Bauch der Königin* erzählt von Jugendlichen, die kurz vor dem Abitur stehen und sich mit der Frage auseinandersetzen, wie ihr Leben aussehen könnte. **Kristina Kocyba** zeigt, dass diese Frage nicht nur das Leben danach betrifft, sondern auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte bedeutet, und fokussiert sich insbesondere auf die Erzählperspektive.

Christiane Hännny und **Maïke Jokisch** untersuchen die Graphic Novel *The Arrival* (2006) von Shaun Tan, die jedoch nicht eine Darstellung fremder Kulturen im Aufeinandertreffen mit der eigenen beschreibt, sondern eine neue, für alle Rezipient*innen gleichermaßen fremde Kultur erschafft. Die Autorinnen regen in ihrem Beitrag zu einer handlungs- und produktionsorientierten Auseinandersetzung an.

Wir danken allen beteiligten Kolleg*innen für ihre Mitwirkung an diesem Band. Die Fülle und Bandbreite der versammelten Beiträge freut uns sehr und spiegelt unseres Erachtens das große Interesse an der Thematik und deren Bedeutsamkeit. Wir freuen uns über die Aufnahme unseres Bandes in die Reihe *Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik* und danken Prof. Dr. Jan Standke für die Begleitung vor allem in der Phase der Druckvorbereitung. Für die sehr gewissenhafte Durchsicht der Beiträge danken wir Frau Jana Schmidt.

Die Drucklegung unseres Bandes wurde durch die großzügige finanzielle Unterstützung der Münsterschen Stiftung für Interkulturelle Kommunikation und der SCHILF-Stiftung für Chancengleichheit und individuelle leistungsgerechte Förderung ermöglicht. Ihnen gebührt unser Dank.

Ines Heiser, Jana Mikota, Andy Sudermann
im Juli 2023

Theoretische Grundlagen

Das ist bestimmt was Kulturelles.

Kultur und Interkulturalität: Begriffsbestimmungen

Andy Sudermann

1. Kultur

„Das ist bestimmt was Kulturelles“¹, vermutet die Mutter der Ich-Erzählinstanz in Shaun Tans *Eric* (OA 2008), als sie versucht, das aus Sicht der Gastfamilie merkwürdige Verhalten des Gastschülers, der ‚Eric‘ genannt werden möchte, zu erklären: dass er zum Beispiel lieber in der Speisekammer als im für ihn hergerichteten Zimmer weilt oder die Dankesgaben, die er der Familie hinterlässt.

Etwas Kulturelles – weder die Erzählinstanz noch deren Mutter explizieren, was sie darunter verstehen. Dies scheint für den Kultur-Begriff ein im Alltag häufig anzutreffendes Phänomen zu sein. Es lassen sich kontext- und sprecher*innenabhängige Begriffsumfänge ausmachen. Der Kultur-Begriff erscheint dadurch ‚veruneindeutigt‘: Versteht man *Kultur* im Sinne des englischen *culture* übergreifend als Zivilisation², kann der Begriff der *Natur* gegenübergestellt werden. Die (oder der) Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien ist für künstlerische Erzeugnisse, die Würdigung kultureller Verdienste und die kulturelle Landschaft zuständig, was sich vielleicht mit *Hochkultur* als Gegensatz zu Populärkultur in Verbindung bringen lässt. Der Begriff findet sich auch in Komposita wie *Subkultur*, *Jugendkultur*, *Unternehmenskultur* und referiert dabei auf bestimmte Personengruppen und ihnen zugeschriebene (deskriptiv) respektive von ihnen erwünschte Verhaltensweisen (z. B. innerhalb einer Firma; normativ), denen gewisse Werte, Ideale und/oder Normen zugrunde liegen.

Für den Kultur-Begriff lässt sich somit eine „Masse an Begriffsbestimmungen“³ feststellen. Dabei dominieren offenbar

„vier grundverschiedene Orientierungstendenzen [...]: (a) Kulturbegriff für die wissenschaftliche Begründung der [...] Kultur- und Sprachnation; (b) gesellschaftlicher Bewertungsparameter für sprachliche, literarische und sonstige Produkte; (c) Deutungsinstanz der Welt und Orientierungspunkt für das Handeln; (d) in modernen

1 Shaun Tan, 2020, *Geschichten aus der Vorstadt des Universums*, Stuttgart: Thienemann-Esslinger/Aladin, S. 9 und S. 17.

2 Vgl. Csaba Földes, 2009, *Black Box ‚Interkulturalität‘. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick*, in: *Wirkendes Wort* 59 (2009) 3, S. 503–525, hier S. 508 f.

3 Földes, *Black Box* [Anm. 2], S. 505.

Naturwissenschaften wie Genetik: Umwelteinflüsse, im Gegensatz zu vererbten Verhaltenspositionen“⁴.

Kultur – im Sinne von (c) – ist „ein – kognitives und soziales – Orientierungssystem“⁵, „eine Art semiotisches und rituelles Netzwerk“⁶, ein „Bedeutungs- und Orientierungssystem[]“⁷ – und in diesem Sinne muss sicher auch die zitierte Äußerung in *Eric* gelesen werden.

Christoph Barmeyer, dessen Definition dem vorliegenden Band zugrunde gelegt werden soll, beschreibt *Kultur* als ein

„[e]rlerntes Orientierungs- und Referenzsystem von Werten, Praktiken und Artefakten, das von Angehörigen einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft kollektiv gelebt und tradiert wird und sie von Angehörigen anderer Gruppen und Gesellschaften unterscheidet“⁸.

Er verweist dabei darauf, dass dies nicht nur für Nationen oder Gesellschaften – sozusagen Makrostrukturen – gelte, sondern auch „auf alle Formen sozialer Systeme und kultureller Gruppen wie Organisationen, Regionen, Generationen, Berufe“⁹ beziehbar sei. Kultur – so drei laut Barmeyer komplementäre Forschungskonzepte – lasse sich zum einen als „Kommunikation und Kooperation“ ermöglichendes „Interpretationssystem“, zum anderen als „durch Sozialisation erworbenes Wertesystem“ und zum dritten als zwischenmenschliches Handeln prägendes „System zur Zielerreichung und Problembewältigung“ fassen.¹⁰

Dabei wird betont, dass Kulturen jeweils nicht als statisch, sondern dynamisch zu begreifen sind, dass sie in gegenseitigem Kontakt zueinander stehen und auch nicht kohärent sind, d. h. innerhalb ihrer selbst auch Widersprüchlichkeiten aufweisen können.¹¹ Kulturen sind „keine einheitlich abgrenzbaren, in sich geschlossenen, homogenen sowie statischen Gebilde“¹². Somit „existieren [...] keine geografisch verorteten, beständigen Normen- und Wertesysteme“¹³. Die Vorstellung klarer Abgrenzbarkeit tritt jedoch noch auf, wenn beispielsweise bei interkulturellen Trainings in Rollenspielen ein Firmenmanager aus

4 Ebd.

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Földes, Black Box [Anm. 2], S. 507, Anm. 7.

8 Christoph Barmeyer, 2012, Taschenlexikon Interkulturalität, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 95.

9 Ebd.

10 Ebd.

11 Vgl. Barmeyer, Taschenlexikon [Anm. 8], S. 96; Földes, Blackbox [Anm. 2], S. 505; Stefanie Rathje, 2006, Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 3, hier S. 12 f.

12 Földes, Black Box [Anm. 2], S. 517.

13 Ebd.

Deutschland und ein Firmenmanager aus Japan aufeinandertreffen, die jeweils als Repräsentanten einer statisch-homogenen deutschen und japanischen Kultur interagieren und kommunizieren sollen. Diese Settings werden von manchen Wissenschaftler*innen wie Tommy Dahlén kritisiert,¹⁴ denn „[d]urch Individualisierung und Heterogenisierung der Gesellschaften entstehen multiple kulturelle Bezugspunkte [...] und polyvalente Identitäten [...], die bisherige Analyserahmen wie Nationalkulturen in Frage stellen“¹⁵.

Der hier zum Ausdruck kommende Befund der kulturellen Heterogenität und individuellen Mehrfachzugehörigkeit führt zum Begriff des Kollektivs, den Klaus P. Hansen neben und ergänzend zu Kultur gestellt hat und der in Barmeyers erstzitiertem Definition aufscheint. Hansens Konzept der Multikollektivität gibt aufschlussreiche Impulse auch zur begrifflichen Einfassung von *Interkulturalität* (jenseits der Debatte um *Inter-* versus *Transkulturalität*, s. u.) und wird deshalb im Folgenden näher vorgestellt.

2. Multikollektivität

In dem auf Hansen zurückgehenden Konzept gehört jeder Mensch einer Vielzahl von Gruppen an, die als Kollektive bezeichnet werden.¹⁶ Die Kollektive können sich auf allen Ebenen erstrecken und dabei z. B. „Familie, Berufsgruppe, Sportvereine[], politische[] Partei, Sprach-, Religionsgemeinschaft, Ethnie und Nation(en)“¹⁷ sein. Grundsätzlich kann es unzählige Kollektive geben.¹⁸ Dabei zeichnen sich Kollektive durch die „partielle[] Gemeinsamkeit“¹⁹ der ihnen jeweils angehörigen Individuen aus. Es wird zwischen Abstraktionskollektiven und Sozial-/Virulenzkollektiven unterschieden. Während erstere nur auf Grund faktischer partieller Merkmalsunterscheidung existieren (z. B. auf der Basis der Augenfarbe), entstehen die anderen auf der Basis von Kommunikation und Interaktion und bilden ein „lebendiges Kollektiv“, z. B. als Sportverein.²⁰

Für einen Teil dieser Kollektive wie den eben erwähnten Verein lässt sich die bewusst-freiwillige Mitgliedschaft ausmachen (Interessenskollektiv), in andere Kollektive wird man hineingeboren (Schicksalskollektive), wobei ein Austritt/

14 Vgl. Barmeyer, Taschenlexikon [Anm. 8], S. 166.

15 Ebd., S. 96.

16 Vgl. Jan-Christoph Marschelke, 2017, Mehrfachzugehörigkeit von Individuen – Prämissen und Reichweite des Begriffs der Multikollektivität, in: Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft 3:1, S. 29–68, hier S. 30.

17 Marschelke, Mehrfachzugehörigkeit [Anm. 16], S. 30. Die Kollektive fungieren dabei als Mesoebene zwischen der Makroebene der Gesellschaft und der Mikroebene des Individuums (vgl. Marschelke, Mehrfachzugehörigkeit [Anm. 16], S. 31 f.).

18 Vgl. ebd., S. 33.

19 Ebd., S. 36.

20 Vgl. ebd., S. 34–37; Zitat: S. 36.

Wechsel teilweise nur schwer oder gar nicht möglich ist²¹; daraus folgt, dass die Zugehörigkeit zu manchen Kollektiven zeitlebens vorliegt, während sie bei anderen zeitlich begrenzt ist.²²

Die Mehrfachzugehörigkeiten haben zur Folge, dass jedes Individuum an verschiedenen Kulturen Anteil hat oder zumindest über Kenntnis der entsprechenden Kultur verfügt bzw. mit gewissen kulturellen Gewohnheiten des jeweiligen Kollektives vertraut ist.²³ In der Wechselbeziehung aus individueller und kollektiver Identität entsteht kulturelle Identität, welche auf kollektiver Ebene Zusammenhalt generiert und auf individueller Ebene ein Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit schafft.²⁴

Das Resultat der Mehrfachzugehörigkeit wird als „Multikollektivität“²⁵ bezeichnet – ein begriffliches Konzept, das der sozialen Differenzierung innerhalb von Gesellschaften Rechnung trägt. Der Begriff *Kultur* entspricht insofern der oben zitierten Definition Barmeyers, als dass die Kultur mit den „kollektiven Werten, Normen, Gewohnheiten (sowie deren symbolischen Ausdrücken)“²⁶, mit „Denk-, Fühl- und Handlungs- und Kommunikationsmustern“²⁷ innerhalb eines Kollektives gleichzusetzen ist. Die verschiedenen (Sozial/Virulenz-)Kollektive fungieren als „Kulturträger“²⁸. (Sozial-)Kollektiv und *Kultur* stehen dabei in einem gedachten Verhältnis von Struktur bzw. Form und „Inhalt“²⁹: „In puncto Multikollektivität folgt daraus [...], dass Individuen an mehreren Kulturen teilhaben, nämlich an denen aller Sozialkollektive, denen sie angehören.“³⁰ Für die Identität der und des Einzelnen ergibt sich somit ein „Amalgam“³¹, ein jeweils einzigartiges und über die Lebenszeit hinweg sich veränderndes „Multikollektivitätsprofil“³².

Aus der Perspektive dieses Konzepts lassen sich im Übrigen auch andere Begriffe neu betrachten. Kritisch gesehen werden muss an *Diversity*-Konzeptionen laut Rathje und Marschelke, dass sie in der Regel auf ein Merkmal fokussierten und dabei die Mehrfachzugehörigkeit ignorierten. Ähnlichkeiten lassen sich zwi-

21 Zum Beispiel bzgl. Änderung der Staatsbürgerschaft oder der Religionsgemeinschaft.

22 Vgl. Marschelke, Mehrfachzugehörigkeit [Anm. 16], S. 39 f., 55.

23 Vgl. dazu Stefanie Rathje, 2009, Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung, in: Konzepte kultureller Differenz. Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, hrsg. von Alois Moosmüller, München: Waxmann, S. 83–106, hier: S. 97 f.: „Um Teil einer Kultur zu sein, genügt es, mit deren Gewohnheiten vertraut zu werden.“ Zitat S. 98.

24 Vgl. Barmeyer, Taschenlexikon [Anm. 8], S. 72 f.

25 Marschelke, Mehrfachzugehörigkeit [Anm. 16], S. 33.

26 Ebd., S. 32.

27 Ebd., S. 40.

28 Ebd., S. 32.

29 Ebd., S. 41.

30 Ebd.

31 Klaus P. Hansen, 2009, Kultur, Kollektiv, Nation, Passau: Stutz, S. 20, zitiert nach Marschelke, Mehrfachzugehörigkeit [Anm. 16], S. 55.

32 Marschelke, Mehrfachzugehörigkeit [Anm. 16], S. 55.

schen *Intersektionalität* und *Multikollektivität* erkennen, wobei für Rathje und Marschelke „letztere neutraler [ist], weil [sie] nicht den Gender- und Diskriminierungsdiskursen verhaftet“ sei.³³

Kritisch zu bewerten ist auf der Grundlage des Multikollektivitätskonzepts auch, dass z. B. im Kontext des interkulturellen Lernens besonders in der Vergangenheit in erster Linie oder gar ausschließlich Nationen und Ethnien als Kulturträger angesehen wurden.³⁴ Dieses Phänomen wird mit dem Begriff der Primärkollektivität umrissen, „d. h. ein Individuum wird primär *einem* Kollektiv, meist dem eines Landes, zugehörig verstanden“³⁵. Problematisch ist dabei vor allem, „jedes Individuum fest einem einzigen Kollektiv“³⁶ zuzuordnen. Dies umgeht das Konzept der Multikollektivität und rückt ins Zentrum, dass Individuen von zahlreichen Kulturen (sicherlich in unterschiedlichem Umfang) geprägt sind.

Welchen Mehrwert hat das vorgestellte begriffliche Konzept nun für die inhaltliche Stoßrichtung des vorliegenden Sammelbandes? Um diese Frage beantworten zu können, muss zunächst auf den Begriff der *Multikulturalität* sowie die bisherigen Begriffsbestimmungen von *Inter-* und *Transkulturalität* eingegangen werden.

3. Multikulturalität

Die Etablierung des auf das Individuum zu beziehenden Begriffs *Multikollektivität* ist auch deshalb nötig, weil Multikulturalität in der Regel auf den Zustand der „Vielfalt der Kulturen innerhalb einer Gesellschaft“³⁷ bezogen wird. Die Tatsache, dass Individuen an einer Vielzahl von Kulturen Anteil haben, lässt sich daher nicht ohne weiteres (d. h. ohne dass Verwirrung entstehen würde) mit *Multikulturalität* beschreiben. *Multikulturalität* – im Sinne von „Nebeneinander von in sich kohärenten Gruppen“³⁸ – taugt am ehesten als rein deskriptiver Begriff für den Zustand schlicht jeder Gesellschaft, die aus einer Vielzahl sich überlagernder, gegenseitig beeinflussender und damit in ihren jeweiligen – nie statischen – Grenzen verschiebender Kulturen besteht, wobei die Grenzen sich aus der Zugehörigkeit

33 Vgl. ebd., S. 63 (Zitat ebd.) unter Verweis auf Stefanie Rathje, 2014, Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften, in: Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen, hrsg. von Stephan Wolting, Berlin: Wissenschaftlicher Verlag, S. 39–59.

34 Vgl. Marschelke, Mehrfachzugehörigkeit [Anm. 16], S. 32, S. 47 Anm. 69, S. 58–60; vgl. dazu auch Rathje, Der Kultur-Begriff [Anm. 23], S. 92; Rathje, Interkulturelle Kompetenz [Anm. 11], S. 10f.

35 Rathje, Der Kulturbegriff [Anm. 23], S. 92. Herv. i.O.

36 Ebd., S. 93.

37 Karin Vach, 2017, Ästhetische Suchprozesse, in: JuLit 43(2), S. 3–9, hier S. 5; so ähnlich Gabriele Scherer und Karin Vach, 2019, Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele, Seelze: Klett Kallmeyer, S. 21.

38 Scherer/Vach, Interkulturelles Lernen [Anm. 37], S. 21.

der Individuen zu verschiedenen Kollektiven ergeben, was *Multikollektivität* wiederum definitorisch in der Ebene des Individuums ansiedelt. Problematisch ist jedoch, dass Multikulturalismus im ursprünglichen Sinne Charles Taylors auf die Ebene ethnischer Kollektive reduziert wird und gleichzeitig dem Paradigma von Kultur als kohärenter geschlossener Größe verhaftet bleibt.³⁹

4. Interkulturalität und Transkulturalität

Der Begriff *Interkulturalität* wird laut Földes bisweilen inflationär gebraucht⁴⁰, was sicherlich auch daran liegt, dass er – wiederum Földes zufolge – abschließend gar nicht schlüssig erfasst sei und oftmals gar nicht oder nur unpräzise, mitunter sogar falsch definiert werde.⁴¹ Földes listet allein 26 Definitionsversuche und Umschreibungen von Interkulturalität auf.⁴²

Laut Földes fußt die „im westlichen postmodernen Denken entwickelte Konzeption von ‚Interkulturalität‘“ auf binären Oppositionen wie des Eigenen und des Anderen/Fremden.⁴³ Beschreiben lässt sich Interkulturalität als „Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen und die dadurch entstehenden Veränderungen im kulturellen Gesamtgefüge“⁴⁴. Das Präfix *inter-* illustrierte dabei die Entstehung von etwas Neuem im Rahmen der Begegnung und des Austausches. Dieses neu Entstehende wird u. a. mit Begriffen wie „Drittkultur“, „dritte Kultur“, „Tertiärkultur“ sowie „Interkultur“ umschrieben.⁴⁵

Die sich der Zahl drei bedienende Nomenklatur erweckt jedoch wiederum den Eindruck, Individuen gehörten jeweils nur einer Kultur an („Monokulturalität“ bzw. „individuelle[] Monokollektivität“⁴⁶), und läuft Gefahr, von einer angenommenen Primärkollektivität aus die Polyvalenz der Identität und die Mehrfachzugehörigkeit zu ignorieren, als würde das Individuum in einer Begegnung mit einem Menschen, der keinem der Kollektive angehört, denen es selbst angehört, lediglich die Kulturzugehörigkeit eines der zahlreiche Kollektive ‚aktivieren‘.⁴⁷

39 Vgl. dazu Rathje, *Der Kulturbegriff* [Anm. 23], S. 85 f.

40 Vgl. Földes, *Black Box* [Anm. 2], S. 504.

41 Vgl. ebd., S. 504, 510. Beispielhaft erwähnt Földes, S. 510, eine Wörterbuchdefinition, die eigentlich auf Multikulturalität abzielt.

42 Vgl. ebd., S. 510 f. Als problematisch stuft Földes auch die oft programmatische statt deskriptive Begriffsbestimmung sowie die politisch-ideologische Aufladung des Begriffs ein (vgl. Földes, *Black Box* [Anm. 2], S. 511).

43 Vgl. ebd., S. 503; Zitat ebd.

44 Vach, *Ästhetische Suchprozesse* [Anm. 37], S. 5; so ähnlich Susanne Helene Becker, 2017, *Facetten des Fremdverstehens*, in: *JuLit* 43(2), S. 25–32, hier S. 25.

45 Vgl. Földes, *Blackbox* [Anm. 2], S. 512 f.; Scherer/Vach, *Interkulturelles Lernen* [Anm. 37], S. 21 f.

46 Marschelke, *Mehrfachzugehörigkeit* [Anm. 16], S. 63.

47 Vgl. dazu Marschelke, *Mehrfachzugehörigkeit* [Anm. 16], S. 63.

In dieser Hinsicht sinnvoller erscheint der von Wolfgang Welsch in den 1990er Jahren geprägte Begriff der *Transkulturalität*, dem man „einen offenen Kulturbegriff“⁴⁸ zugrunde legt und der die Unabgeschlossenheit, Dynamik und Vernetzung, die „vielfältige wechselseitige Durchdringung der Kulturen“⁴⁹ betonen soll. Dabei ist von fluiden Grenzen auszugehen.⁵⁰

Oft wird Mehrfachzugehörigkeit als Teil einer Begriffsfassung von *Transkulturalität* aktiviert, z. B. wenn Susanne Helene Becker in der Erklärung zu *Transkulturalität* bemerkt, dass „ein Individuum mehreren, je nach Kontext wechselnden, sozio-kulturellen Subsystemen angehören kann“⁵¹. Wenn *Interkulturalität* also die Geschlossenheit von Kulturen voraussetze und die Vorstellung einer ein Dazwischen und damit Grenzen schaffenden Begegnung *othering* befördere, dann impliziere *Transkulturalität* Hybridität/Vermischung und die Teilhabe eines Individuums an einer Mehrzahl von Kulturen:⁵² „‚Transkulturalität‘ beschreibt also das Mit-, Neben- und Ineinander variabler kultureller Bezüge [,] während Interkulturalität den Austausch zwischen zwei Kulturen bezeichnet“⁵³. Als Vorwurf erscheint, dass „der Begriff des Interkulturellen noch zu sehr der Blickrichtung der Mehrheitskultur verhaftet“⁵⁴ sei. Im Sinne eines veralteten Kulturbegriffs, der die Nation (/ Ethnie / Religion / Sprachgemeinschaft) als Träger der Primärkollektivität ansieht, und gemäß einer auf Multikollektivität des Individuums basierenden Vorstellung des Transkulturellen erscheinen die Begriffe *Inter-* und *Transkulturalität* somit in der Hinsicht als Opposition zueinander, insofern, als dass ein geschlossener und offener Kulturbegriff zu Grunde liegen. Scherer und Vach kommen nunmehr in Bezug auf die interkulturelle Forschung zu dem Schluss, dass „die Grenzen zwischen Interkulturalität und Transkulturalität mittlerweile [...] nahezu aufgehoben“⁵⁵ seien. Ursprünglich sei der Transkulturalitätsbegriff in Opposition zu einem Interkulturalitätskonzept entstanden, als „diesem insbesondere ein unzeitgemäßes Verständnis vom Nebeneinander der Kulturen zugeschrieben wurde“⁵⁶. Da „[b]eide Konzepte [...] [inzwischen] von einem konstruktivistischen Verständnis des Eigenen und Fremden aus[gehen]“⁵⁷ und heute von einem offenen Kulturbegriff her gedacht werden (müssen), erscheint *Interkulturalität* als eigenständiger Begriff neben *Transkulturalität* obsolet – es sei denn, man bettet ihn in das Konzept der Multikollektivität ein, fasst ihn definitorisch enger, um

48 Vach, Ästhetische Suchprozesse [Anm. 37], S. 5.

49 Ebd.

50 Vgl. Becker, Facetten [Anm. 44], S. 26.

51 Ebd.

52 Vgl. Christian Dawidowski, 2019, Interkulturalität in der Literaturdidaktik: Empirie, Fachhistorie, Theorie, in: Der Deutschunterricht 3/2019, S. 54–63, hier S. 59.

53 Becker, Facetten [Anm. 44], S. 26.

54 Dawidowski, Interkulturalität [Anm. 52], S. 59.

55 Scherer/Vach, Interkulturelles Lernen [Anm. 37], S. 21.

56 Ebd.

57 Ebd.

seinen Anwendungsbereich zu erweitern und sich dabei von der – auf den ersten Blick – gängigen Ineinssetzung von interkulturell als ‚inter-national-kulturell‘ o. ä. zu lösen.

5. Interkulturalität: Neubestimmung I – definitorische Einführung

Wie oben entwickelt, wird davon ausgegangen, dass Menschen jeweils einer Vielzahl von Kollektiven angehören und damit mindestens Vertrautheit mit, i. d. R. eher Teilhabe an verschiedenen Kulturen besitzen und von ihnen beeinflusst werden – ohne übrigens von ihnen je voll determiniert zu sein.⁵⁸ Nun soll entsprechend des Präfixes *inter-* das in den Fokus gerückt werden, was zwischen den sich begegnenden Kulturen resp. Kollektiven in einer zwischenmenschlichen Interaktion ist – oder eben nicht.

Zu dieser Blickrichtung lassen sich Stefanie Rathjes Engführungen des Begriffs *Interkulturalität* lesen: „Interaktionen zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven mit einer jeweils eigenen Kultur, die von den Interaktionspartnern selbst als interkulturell (als durch Fremdheit gekennzeichnet) interpretiert werden“⁵⁹, führen also zur jeweils subjektiv bedingten Konstruktion von Interkulturalität. Rathje schreibt weiter, dass,

„wenn Kulturalität nicht durch Homogenität, sondern vor allem durch Bekanntheit von Differenzen gekennzeichnet ist, sich Interkulturalität demgegenüber durch Unbekanntheit, bzw. durch Fremdheit von Differenzen auszeichnet. Interkulturelle Interaktion als Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz muss dann als Interaktion zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven aufgefasst werden, die aufgrund mangelnder Bekanntheit des jeweiligen Differenzspektrums Fremderfahrungen machen.“⁶⁰

Anders ausgedrückt, beschreibt Interkulturalität nicht den Kontakt und Austausch von Individuen ausgehend von einer ihnen zugeschriebenen und von ihnen selbst angenommenen Primär- oder Monokollektivität, sondern die Erfahrung, dass in der interindividuellen Begegnung kein automatischer Rückgriff auf eine (oder mehrere) verbindende Kultur(en) möglich ist oder zumindest möglich scheint, weil zum Beispiel die gemeinsame Zugehörigkeit zu einem Kollektiv (z. B. jenseits des bekannten oder angenommenen Primärkollektivs)

58 Zu letztgenanntem Aspekt vgl. Rathje, *Der Kulturbegriff* [Anm. 23], S. 90.

59 Rathje, *Interkulturelle Kompetenz* [Anm. 11], S. 14.

60 Ebd., S. 17.

nicht bekannt ist oder nicht erlebt wird, z. B. weil die Wahrnehmung auf eben ein Differenzmerkmal fokussiert.

Einem konstruktivistischen statt einem essentialistischen, die Nationalkultur als Primärkollektiv denkenden Kulturbegriff⁶¹ folgend, gelangt man somit zu einem konstruktivistischen Interkulturalitätsbegriff, „Kulturelle Differenz ist [...] das Ergebnis einer Zuschreibung, die sich in einem Prozess der Begegnung vollzieht“⁶². Stefanie Rathje verwendet für dieses, nun als Interkulturalität zu verstehendes Phänomen auch die „missing link“-Metapher:⁶³ Von den Beteiligten wird ein Zwischenraum empfunden⁶⁴. Interkulturelle Kompetenz bestünde dann darin, den Zwischenraum mit Kulturalität zu füllen, die die Möglichkeit zur Kreation eines neuen Kollektivs eröffne,⁶⁵ oder gemeinsame Kollektivzugehörigkeiten zu eruieren und deren Kultur zu aktivieren.

6. Interkulturalität: Neubestimmung II – anwendungsbezogene Erweiterung

Interkulturalität wird noch sehr häufig – bewusst/intentional oder unbewusst – auf Ethnie, Nation und/oder Religion bezogen. Diese Schwerpunktsetzung findet sich z. B. bei Hodaie in ihrem Artikel im Handbuch Kinder- und Jugendliteratur⁶⁶ oder bei Scherer/Vach in ihrem Einführungskapitel des Bandes zum Interkulturellen Lernen mit Kinderliteratur⁶⁷. In diesem Sinne finden sich auch in diesem Sammelband zahlreiche literarische Texte thematisiert, die auf der Basis der genannten Marker interkulturell zu lesen sind – aber eben auch solche, die (auch) Interkulturalitätserfahrungen jenseits Ethnie, Nation, Sprache und Religion beschreiben.

Auf der Basis der vorherigen Ausführungen wird deshalb für den vorliegenden Sammelband dafür plädiert, Interkulturalität entgegen einer Engführung auf

61 Vgl. zu dem konstruktivistischen und essentialistischen Kulturbegriff allgemein Barmeyer, Taschenlexikon [Anm. 8], u. a. S. 72 f. und S. 126 f.

62 Michael Hofmann, 2006, Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 11.

63 Siehe Abbildung 5 in Stefanie Rathje, 2011, The Cohesion Approach of Culture and its Implications for the Training of Intercultural Competence, in: Journal Advances in Higher Education: Research, Education and Innovation 3, 1.

64 Vgl. Rathje, Interkulturelle Kompetenz [Anm. 11], S. 18.

65 Ebd. Vgl. dazu die Grafiken auf dieser Seite bei Rathje, Interkulturelle Kompetenz [Anm. 11], S. 18, in denen sie ein kohärenzbasiertes Verständnis von Interkulturalität mit der Idee der Drittkultur und ihr kohäsionsorientiertes Verständnis gegenüberstellt.

66 Vgl. Nazli Hodaie, 2020, Interkulturalität, in: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur, hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim unter Mitarbeit von Stefanie Jakobi, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 322–333.

67 Vgl. Scherer/Vach, Interkulturelles Lernen [Anm. 37], S. 10–13.

Ethnie/Nation/Religion auf alle denkbaren Kollektivzugehörigkeiten zu beziehen, literarische Texte dahingehend zu lesen sowie diese auf ihr literaturdidaktisches Potential dahingehend zu befragen. Somit findet sich eine Bandbreite literarischer Texte in den Beiträgen dieses Bandes vertreten.

Der Interkulturalitätsbegriff soll sich auf Erfahrungen gründen, die Interkulturalität im Rahmen einer zwischenmenschlichen Begegnung konstruieren, und zwar auf der Basis (tatsächlicher oder von den Individuen empfundener) fehlender gemeinsamer Kollektivzugehörigkeiten. Diese Differenzerfahrung kann ethnisch (→*race*), national, lokal (vgl. Rolf Lapperts *Pampa Blues*), religiös, sozioökonomisch (→*class*), geschlechtlich (→*gender*), im sexuellen Begehren (→*desire*), generational (→*age*), in körperlicher Konstitution (→[dis]ability) u. a. m. begründet sein oder in eben deren Kombination liegen, also intersektional beschreibbar sein. Dabei ist es möglich, dass die Differenzerfahrung von Individuum zu Individuum auch in der gleichen als interkulturell erlebten Erfahrung unterschiedlich stark empfunden wird sowie auch jeweils auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt wird. Die Begegnungen zwischen Thabo und den Tourist*innen in Kirsten Boies Kriminalromanreihe lassen eine Differenzerfahrung auf ethnisch-nationaler und/oder sozioökonomischer Basis als wahrscheinlich erachten; möglich ist aber zusätzlich, dass der generationale Unterschied zu den schon oft dem Senior*innen-Alter zuzurechnenden Tourist*innen interkulturelle Alteritätserfahrungen auslöst.⁶⁸ In Kristina Aamands *Wenn Worte meine Waffen wären* ergeben sich die Spannungen zwischen Sheherazade und Thea, deren Beziehung sich auf die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht und auf ihre lesbische sexuelle Identität stützt, nicht nur aus ethnisch-religiösen Differenzerfahrungen, sondern auch den Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Schichten, was sich auch in der Tatsache widerspiegelt, dass die beiden in verschiedenen Stadtteilen wohnen.⁶⁹

68 Kirsten Boie, 2016, Thabo. Detektiv & Gentleman. Die Krokodil-Spur. Hamburg: Oetinger; Kirsten Boie, 2017, Thabo. Detektiv & Gentleman. Der Rinder-Dieb. Hamburg: Oetinger; Kirsten Boie, 2019, Thabo. Detektiv & Gentleman. Der Nashorn-Fall. 3. Aufl. Hamburg: Oetinger. Vgl. den Beitrag von Sander und Jäger in diesem Band.

69 Kristina Aamand, 2018, *Wenn Worte meine Waffen wären*, Hamburg: Dressler, 2. Auflage. Vgl. auch den Beitrag von Kofler und Zierau in diesem Band.

7. Interkulturalitätserfahrung in und mit Literatur & interkulturelles Lernen

Interkulturelle „Differenz-, Pluralitäts-, Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen“⁷⁰ können sich in literarischen Texten in diesem Sinne innerfiktional vollziehen, wenn Figuren aufeinandertreffen, die Differenzerfahrungen machen.

Die Erfahrung kann gleichzeitig im Rezeptionsvorgang vonstattengehen, und dies eben auch dann, wenn zwar innerhalb der Fiktion keine interkulturelle Begegnung erzählt wird, die Leser*innen jedoch Alterität gegenüber dem Dargestellten empfinden. Für die im vorliegenden Band versammelten Beispiele gilt sicher mehrheitlich, dass beide Ebenen angesprochen werden: textintern die Darstellung von Interkulturalitätserfahrungen der Figuren, aber genauso in der Textrezeption ausgelöste Interkulturalitätserfahrungen. Beides – Hand in Hand – kann für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden, um „das literarische Lernen unter dem Aspekt der Interkulturalität zu akzentuieren“⁷¹.

70 Jürgen Straub, 2003, Interkulturelle Kompetenz und transitorische Identität in Übersetzungskulturen: Zu Alexander Thomas' psychologischer Bestimmung einer „Schlüsselqualifikation“, in: *Erwägen, Wissen, Ethik* 14: 1, S. 207–210, hier: S. 209, zitiert nach: Rathje, *Interkulturelle Kompetenz* [Anm. 11], S. 11.

71 Scherer/Vach, *Interkulturelles Lernen* [Anm. 37], S. 9.

***Kultur(en) in der Schule.* Interkulturelles Lernen und interkulturelle Literatur im Deutschunterricht**

Ines Heiser

1. Interkulturalität und Literaturunterricht – Neuansätze am Beginn der 2000er Jahre

Ein erster Höhepunkt einer literaturdidaktischen Auseinandersetzung mit Inter- bzw. Transkulturalität lässt sich kurz nach 2000 feststellen, als etwa zeitgleich eine ganze Reihe einschlägiger Publikationen zur Thematik entstanden.¹ Auslöser dafür mögen zum einen die Erkenntnisse der ersten PISA-Untersuchung gewesen sein, die Migrationsbezug als Risiko für erfolgreiche Bildungswege auswiesen. Zum anderen war das Thema allgemein im öffentlichen Bewusstsein damals sehr präsent: Fluchtbewegungen als Folge der Jugoslawienkriege prägten die öffentlichen Diskussionen ebenso wie erste juristische Auseinandersetzungen im sogenannten ‚Kopftuchstreit‘ darüber, ob Staatsbedienstete ein solches bei der Wahrnehmung ihrer Dienstaufgaben tragen dürften, oder die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechtes, die zum 1. Januar 2000 festlegte, dass fortan nicht ausschließlich das Abstammungsprinzip gelte, sondern Kinder ausländischer Einwohner*innen bei Geburt zusätzlich die deutsche Staatsbürgerschaft erhielten,² wenn mindestens ein Elternteil bei der Geburt seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland lebte.

Die Autor*innen der entsprechenden Studien begründen die Relevanz ihres Themas jeweils ähnlich, wenn auch mit tendenziell unterschiedlicher Schwerpunktsetzung: So bezeichnet etwa Irmgard Honnef-Becker interkulturelle Kom-

1 Vgl. Irmgard Honnef-Becker, 2006, *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*, Nordhausen: Traugott Bautz, oder auch Werner Wintersteiner, 2006, *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*, Innsbruck: Studienverlag, bzw. Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hgg.), 2006, *Interkultureller Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

2 Dabei galt zunächst für so gut wie alle Heranwachsenden die sogenannte Optionspflicht, im Rahmen derer mit Vollendung des 21. Lebensjahres eine Entscheidung für eine der beiden Staatsbürgerschaften getroffen werden musste. Seit 2014 entfällt die Optionspflicht für Personen, die als zweite eine EU- oder die Schweizerische Staatsangehörigkeit besitzen oder die in Deutschland aufgewachsen sind, vgl. o.A.: Staatsangehörigkeitsrecht.2022. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/service/konsularinfo/staatsangehoerigkeitsrecht> (04.02. 2024).

petenz als Schlüsselqualifikation, da „nur Prozesse interkulturellen Verstehens zu dauerhaftem Frieden auf der Welt führen können“³. In einer globalisierten Welt müssten Lernende durch die Förderung interkulturellen Verstehens dazu in die Lage versetzt werden, „die alltägliche Wahrnehmung multikultureller Situationen zu deuten und sich selbstständig in der Vielfalt multikultureller Situationen zurechtzufinden“⁴.

Werner Wintersteiner zieht als zusätzlichen Aspekt explizit damals aktuelle Erfahrungen aus Schulpraxis und Schulpolitik heran, die seiner Einschätzung nach zeigten,

dass unsere Schulen immer mehr zum Kristallisationspunkt für die Auseinandersetzung um eine gesellschaftliche Grundfrage werden: Sollen wir uns nach wie vor als monokulturelle und einsprachige Gesellschaft verstehen? Oder zumindest als eine Gesellschaft, deren Ideal die Monokultur und Einsprachigkeit ist [...] Müssen wir, um die Werte der Gesellschaft zu schützen, eine ‚Leitkultur‘ kodifizieren und verordnen? Oder sollen wir Einwanderung und Durchmischung, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität nicht als Ausnahme und Fehler, sondern als Chance begreifen und uns als eine multikulturelle, offene Gesellschaft definieren?⁵

Wintersteiner votiert ausdrücklich für die zweite Option. Das Fach Deutsch sieht er diesbezüglich in einer maßgeblichen Verantwortung, da es „wesentlich zur sprachlichen Bildung und zur kulturellen und politischen Orientierung der Jugend“⁶ beitrage. Dabei sei insofern dringend ein Umdenken notwendig, als dass der Literaturunterricht lange „dazu eingesetzt worden [sei], Nationalbewusstsein zu entwickeln, während die Vielfalt der Literaturen der Welt unterbelichtet blieb“⁷. Diesem seiner Ansicht nach nicht mehr zeitgemäßen Vorgehen stellt er die Perspektive gegenüber, dass Literatur besonders dazu geeignet sei, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben: Sie ermögliche es, „sich fremden Erfahrungen zu öffnen, von ihnen zu lernen und das selbstverständlich ‚Eigene‘ zu hinterfragen, sich mit dem ‚Anderen‘ auseinanderzusetzen und Gemeinsames zu definieren“⁸. Auch Wintersteiner bezieht abschließend die Entwicklung der Globalisierung als Referenzpunkt mit ein und stellt fest, dass außerhalb einer globalen Sichtweise weder die (außerliterarische) Welt noch die Welt der Literatur zu verstehen seien.⁹

3 Honnef-Becker, Interkulturalität [Anm. 1], S. 8.

4 Honnef-Becker, Interkulturalität [Anm. 1], S. 9.

5 Wintersteiner, Poetik der Verschiedenheit [Anm. 1], S. 8.

6 Wintersteiner, Poetik der Verschiedenheit [Anm. 1], S. 9.

7 Ebd.

8 Wintersteiner, Poetik der Verschiedenheit [Anm. 1], S. 9f.

9 Wintersteiner, Poetik der Verschiedenheit [Anm. 1], S. 10.

Christian Dawidowski und Dieter Wrobel gehen in ihrer Einführung zu dem damals von ihnen herausgegebenen Sammelband von kritischen Beobachtungen der PISA-Studie zu negativen Auswirkungen von Migrationsbezug auf Bildungswege aus.¹⁰ In Übereinstimmung mit einem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003 veröffentlichten Gutachten¹¹ fordern sie deswegen besondere Fördermaßnahmen für die entsprechenden Personengruppen und weisen darauf hin, dass in den Schulen bzw. auch dem Bildungswesen allgemein Bedarf bestehe, eine differenzierende „Kultur der interkulturellen Kommunikation“ aufzubauen.¹² Aufgaben und Möglichkeiten von Literatur sehen sie diesbezüglich v. a. im sozialisatorischen Potenzial literarischer Texte, die „eine Auseinandersetzung mit der eignen kulturellen Herkunft wie Identität im Kontext einer polykulturell geprägten Gesellschaft und einer ebenso ausgeprägten Alltagskultur“¹³ ermöglichen. Zusätzlich sei Literatur ein Bildungsinstrument, sie biete Zugang zum kulturellen Gedächtnis und erlaube Alteritätserfahrungen, bei denen man „etwas über den anderen und sein Anderssein erfahren“¹⁴ könne. Dieses Bildungspotenzial schließt nach Dawidowski/Wrobel ausdrücklich auch eine ästhetische Dimension mit ein.

2. Interkulturalität als um 2000 ‚neue‘ Perspektive?

Mehr oder weniger explizit gehen fast alle Autor*innen in dieser Phase von der Annahme aus, eine ‚neue‘ Sicht auf den Literaturunterricht und eine ‚neue‘ Unterrichtspraxis seien v. a. deswegen erforderlich, weil kulturenbezogene Diversität in den Lerngruppen zunehme bzw. in der direkt zurückliegenden Vergangenheit zugenommen habe. Sie sehen sich als Gipfelpunkt einer didaktischen Tradition der Fortentwicklung: Beginnend mit einer bis in die 1970er Jahre hinein praktizierten Phase der Ausländer*innenpädagogik habe sich nach einer Übergangsphase in den 1980er Jahren sukzessive die Erkenntnis entwickelt, dass interkul-

10 Vgl. Christian Dawidowski/Dieter Wrobel, 2006, Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht, in: Dawidowski/Wrobel, Interkultureller Literaturunterricht [Anm. 1], S. 1–16, hier S. 1. Bezugspunkt der Ausführungen ist die PISA-Studie von 2001, die aktuelleren Ergebnisse der Erhebung von 2018 stellen damit übereinstimmend allerdings immer noch fest, dass „immer noch Handlungsbedarf besteht, um die Leistungsdisparitäten, die bezüglich zuwanderungsbezogener [...] Herkunft bestehen, zu verringern.“ vgl. Mirjam Weis et al., 2019, Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz, in: Kristina Reiss et al. (Hgg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster/New York Waxmann, S. 129–162, hier S. 129.

11 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), 2003, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Bonn: BLK.

12 Dawidowski/Wrobel, Einführung [Anm. 10], S. 3.

13 Ebd.

14 Dawidowski/Wrobel, Einführung [Anm. 10], S. 4.

turelles Lernen als „gemeinsames Lernen aller Kinder gleich welcher Herkunft“¹⁵ auch im Literaturunterricht erforderlich sei.

Nur vereinzelt – etwa bei Annette Kliewer – findet sich der ausgesprochen wichtige Hinweis darauf, dass „sprachliche und kulturelle Heterogenität der SchülerInnen [...] kein neues Phänomen [ist]“¹⁶. Demgegenüber verstehen aktuelle Untersuchungen zurecht „sprachliche und kulturelle Diversität, die durch internationale Migrationen verstärkt wird, nicht als vorübergehendes Sonderphänomen für Bildung und Erziehung [...], sondern [als] eines der grundlegenden Probleme von Bildung in differenzierten Gesellschaften“¹⁷. In ihrer Breite können die historischen Entwicklungen, die Grundlage dieser andauernden kulturellen Diversität darstellen, im vorliegenden Kontext nicht nachgezeichnet werden. Gogolin verweist in diesem Zusammenhang exemplarisch beispielsweise auf Durchmischung autochthoner Bevölkerungsstrukturen durch Kriegsfolgenwanderung u. a. aus den ehemals deutschen Ostgebieten nach 1945 und auf Zuwanderung im Zuge der Anwerbeabkommen mit Italien oder der Türkei in den 1950er und 1960er Jahren sowie auf die Diskussion um die sogenannten ‚brown babies‘ aus Beziehungen zwischen Deutschen und Angehörigen des US-Militärs.¹⁸ Vor dem 20. Jahrhundert sind als wesentliche Faktoren für Migration daneben etwa religiöse Konflikte, wirtschaftliche Zwänge oder auch die engen personalen Verflechtungen innerhalb bestimmter sozialer Gruppen wie etwa des Adels über Staatsgrenzen hinweg zu berücksichtigen.¹⁹

Wenn also bereits mit Blick auf nationale und ethnische Abstammung unterrichteter Heranwachsender nicht von einer irgendwann ‚früher‘ vorhandenen kulturellen Homogenität auszugehen ist, so muss ergänzt werden, dass sich Interkulturalität innerhalb von Lerngruppen zusätzlich durch weitere Faktoren konstituieren kann. Ein relevanter Aspekt besteht diesbezüglich etwa in der Zugehörigkeit Lernender zu verschiedenen Herkunftsregionen innerhalb Deutschlands. Eine gemeinsame und oft weitgehend einheitlich gedachte deut-

15 Ingelore Oomen-Welke, 2006, Interkulturalität, in: Heinz-Jürgen Kliewer/Inge Pohl (Hgg.), *Lexikon Deutschdidaktik*. Bd. 1, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 258–262, hier S. 259 f.

16 Annette Kliewer, 2006, Interkulturalität und Interregionalität. *Literaturunterricht an der Grenze*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 54.

17 Ingrid Gogolin, 2019, Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. *Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen*, in: JERO (Journal for educational research online) 11 (2019) 1, S. 74–91, hier S. 76. Vgl. sinngemäß entsprechend auch Gabriela Scherer/Karin Vach, 2019, *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur*. *Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 11.

18 Vgl. Gogolin, *Lernende* [Anm. 17], S. 76 f.

19 Heidi Rösch verweist auf ähnliche Konstellationen wie Gogolin, sie systematisiert zusätzlich nach Zwangsmigration, Arbeitsmigration, Aussiedlung und Systemmigration (aus den Ostblockstaaten in den Westen) und Flucht, vgl. Heidi Rösch, 2017, *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 45 f.

sche Kultur wurde zwar von den Nationalbewegungen des 19. Jahrhunderts als wesentliches Argument für die Notwendigkeit eines gemeinsamen deutschen Staates angeführt und später in Nationalismus und Nationalsozialismus instrumentalisiert, um politische Geschlossenheit zu erzeugen oder zu erzwingen. Inzwischen tritt allerdings u. a. vor dem Hintergrund der europäischen Einigung deutlich stärker in den Blick, dass in einem ‚Deutschland der Regionen‘ innerhalb desselben Staates sehr unterschiedlich geprägte Landschaften, Dialekte und kulturelle Traditionen zusammengefasst sind.²⁰ Um die Konsequenzen für den Unterricht kurz an einem etwas plakativen Beispiel zu skizzieren: Die Boßel-Szenen in Storms Novelle *Der Schimmelreiter* eignen sich in einigen norddeutschen Regionen wie auch in Teilen Frankens sicherlich, um eine Verbindung zum historisch fremden Text herzustellen und Distanz der Lernenden dazu zu verringern. Umgekehrt stellen sie in Regionen, die keinen Bezug zu dieser überregional wenig bekannten traditionellen Sportart haben, ein zusätzliches erklärungsbedürftiges Element dar – dort werden sie eher Anlass dazu geben, die Erzählung noch über den historischen Abstand hinaus als fremd und wenig zugänglich wahrzunehmen, so dass regionalkulturbezogenes interkulturelles Lernen erforderlich wird.

Ein zweiter zu bedenkender Aspekt ist, dass zwischen autochthonen und migrierten Personen konstruierte Differenzlinien historischen Wandel innerhalb der autochthonen Gruppe ausblenden. Dem ist entgegenzuhalten, dass Herkunft aus einem bestimmten ethnischen oder nationalen Kontext keineswegs garantiert, dass Lernende automatisch über intrinsisches Wissen oder intuitives Verständnis für alle historisch zuvor existierenden Entwicklungsstufen der damit verbundenen Kultur verfügen. Insbesondere in Phasen mit hoher gesellschaftlicher Mobilität und dynamischem gesellschaftlichem Wandel oder auch in bildungsfernen Milieus sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Wissensinhalte oder kulturelle Praxen informell weitergegeben werden. Um dies erneut mit einem Beispiel zu illustrieren: Die in Fontanes *Effi Briest* dargestellte Welt des Bürgertums im ausgehenden 19. Jahrhundert ist heutigen Lernenden deutlich fremd; Irritationspunkte erklären sich eben daraus, dass Heranwachsende heute ganz andere Konventionen des Zusammenlebens als kulturell akzeptiert erfahren: Weder die Verheiratung eines sehr jungen Mädchens an den ehemaligen Verehrer der Mutter noch die rigide einzuhaltenden Umgangsformen oder die Durchführung eines tödlichen Duells dürften in der Regel als typische Bestandteile einer eigenen ‚deutschen‘ Kultur wahrgenommen werden.

Betrachtet man ergänzend schließlich die Texte als Gegenstand des Literaturunterrichts, so ergeben sich auch hier in vielen Bereichen implizit vorhandene Be-

20 Vgl. zum Begriff der Region z. B. Manfred Sinz, 2018, Region, in: ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung, Hannover, S. 1975–1984.

züge zu interkulturellen Fragestellungen und Austausch zwischen den Kulturen. Nicht erst für das 21. Jahrhundert gilt Wintersteiners Beobachtung, dass Literatur nur „unter globalen Prämissen [...] zu begreifen“²¹ sei. So sind etwa in der Auseinandersetzung mit literaturhistorisch einflussreichen Texten eines häufig national gelesenen deutschsprachigen ‚Klassikerkanons‘ ohne Kenntnisse des antiken, des französischen und des englischen Theaters die Entwicklungen des deutschsprachigen Dramas nicht nachzuvollziehen und entsprechend finden sich in den Lehrwerken selbstverständlich auch Hinweise auf Euripides, Shakespeare oder Molière. Wrobel formuliert diesbezüglich sehr treffend:

nahezu alle großen kultur- wie literaturhistorisch wirksam gewordenen kulturellen und literarischen Innovationen und Befunde sind – mindestens – in einem europäischen Kontext zu sehen, auszuleuchten und zu interpretieren. [...] Die Kultur verliert ihre staatlich definierten Grenzen – und das nicht erst seit wenigen Jahrzehnten.²²

Als Fazit ließe sich insofern festhalten, dass ein fachlich versierter Literaturunterricht in diesem Sinne in jedem Fall interkulturell ausgerichtet sein muss.

Diese Ausführungen zeigen, dass Interkulturalität vielleicht nicht als explizit diskutiertes Konzept, dafür aber als Querschnittsthema – als auf sehr vielen Ebenen in der Praxis existierendes Phänomen und implizite Herausforderung – den Literaturunterricht an deutschsprachigen Schulen seit seinen Anfängen begleitet. Auch mit Blick auf einen expliziten Diskurs muss Wintersteiners generell treffende Kritik an einer nationalen Ausrichtung der Unterrichtsgegenstände mindestens differenziert werden: Bereits in früheren Phasen gab es durchaus immer wieder Stimmen, die ausdrücklich eine Verbindung des Unterrichts zu anderen Literaturen forderten. So wies etwa Gustav Wendt 1896 auf die Notwendigkeit des Einbezugs antiker Stoffe und Texte in den deutschsprachigen Literaturunterricht hin,²³ stark diskutiert wurde in der Folge ebenfalls Walter Schönbrunns 1929 publizierter Vorschlag, den Literaturunterricht stärker am Modell der Arbeitsschule nach Lotte Müller auszurichten und in diesem Zusammenhang auch „die Grenze des Nationalen“²⁴ zu überschreiten. Generell lässt sich also sagen, dass die Frage, inwiefern Literaturunterricht national zu denken sei, auch im 19. und frühen 20. durchaus kontrovers und mit verschiedenen Ergebnissen diskutiert wurde,

21 Vgl. Wintersteiner, *Poetik der Verschiedenheit* [Anm.1], S. 10.

22 Dieter Wrobel, 2006, *Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts*, in: Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hgg.), 2006, *Interkultureller Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren S. 37–52, hier S. 39 f.

23 Vgl. Gustav Wendt, 1896, *Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik*, München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

24 Walter Schönbrunn, 1929, *Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule*, in: *Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehungswissenschaft* 4 (1929), S. 252–259, hier S. 258.

wobei es nationalen und später nationalistischen Bestrebungen – nicht zuletzt aufgrund der allgemeinpolitischen Konstellationen – besser gelang, ihre Anliegen institutionell verankern zu lassen.²⁵ Auch in dieser Hinsicht handelt es sich also keineswegs um ein nach 2000 gänzlich neues Diskussionsfeld.

3. Interkulturalität und literarisches Lernen

Über andere Publikationen hinausgehend führen Dawidowski/Wrobel einige kritische Anmerkungen in Bezug auf das Konzept einer interkulturell ausgerichteten Literaturdidaktik an: Sie verweisen darauf, dass bislang empirisch nicht erwiesen sei, inwiefern Literatur tatsächlich eine „handlungsleitende und persönlichkeitsformende Wirkung auf das Leben des Individuums“²⁶ habe und dass diese Annahme eine zutiefst an bildungsbürgerliche Konzeptionen milieugebundene sei. Demgegenüber ergäben empirische Studien zur Leseforschung, dass schulische Lektüren von den jungen Lesenden häufig als ‚Zwangszusammenhang‘ empfunden würden, so dass fraglich sei, ob das adressierte Publikum überhaupt in der intendierten Form angesprochen werden könne.²⁷ Abschließend ließe sich aus einer germanistischen Perspektive heraus die Befürchtung einer Instrumentalisierung literarischer Texte formulieren, bei der „genuin Literarische[s] durch den pädagogischen Diskurs [überformt]“²⁸ werde.

Diese Bedenken sollten ernst genommen werden: Sie warnen davor, Möglichkeiten des Literaturunterrichts zu überschätzen, und halten zurecht dazu an, Texte nicht auf bestimmte Lesarten oder für bestimmte Zwecke zu vereinnahmen. Festzuhalten ist allerdings, dass diese Einwände nur auf eine der möglichen Intentionen eines interkulturell ausgerichteten Literaturunterrichts ausgerichtet sind: Sie beziehen sich auf die Absicht, im Rahmen eines solchen Literaturunterrichts pädagogische Wirksamkeit zu entfalten und sozialisierende Effekte von

25 Zu den Entwicklungen im Überblick vgl. Michael Kämper-van den Boogaart, 2015, Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts, in: Ders./Kaspar H. Spinner (Hgg.), Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und theoretische Grundlagen. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–83.

26 Dawidowski/Wrobel, Einführung [Anm. 10], S. 7. Empirische Daten fehlen haben sich diesbezüglich weiterhin, theoretische Modellierungen zu möglichen Wirkweisen wurden inzwischen differenziert und weiterentwickelt, vgl. z. B. Elisabeth Hollerweger, 2012, Nachhaltig Lesen! Gestaltungskompetenz durch fiktionale Spiegelungen, in: interjuli 4, S. 97–110 oder Anna Morbach, 2021, Der Blick in die Zukunft, Dystopie und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Jan Standke/Dieter Wrobel (Hgg.), Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel. Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 35–49, hier v. a. S. 36–38.

27 Vgl. Dawidowski/Wrobel, Einführung [Anm. 10], S. 8.

28 Vgl. ebd., S. 9.

Literatur auf Lernende zu nutzen.²⁹ Damit bewegen sie sich nach einer älteren, von Fritzsche eingeführten Definition im Bereich der Erziehung durch Literatur, dem dort Anliegen der Erziehung zur Literatur, d. h. einer Leseförderung bzw. der Etablierung einer stabilen Lesehaltung und eines Beitrags zur Lese- und literarischen Sozialisation gegenübergestellt werden.³⁰ Eine zusätzliche Perspektive wäre literarisches Lernen, wie es u. a. von Kaspar H. Spinner beschrieben wird und bei dem speziell literaturbezogene Lernprozesse, etwa das Einüben einer literarischen Lesehaltung sowie das Kennenlernen von Literatur als System mit spezifischen Bedingungen, im Zentrum stehen. Entsprechend beschreiben Abraham und Kepser als wesentliche Zieldimensionen des Literaturunterrichts Individuation, Sozialisation und Enkulturation.³¹

Geht man von einer solchen differenzierteren Gesamtsystematik des Literaturunterrichts aus, so können über die von Dawidowski/Wrobel dargestellten Ansätze hinaus weitere Potenziale eines interkulturell ausgerichteten Literaturunterrichts beschrieben werden. Im Bereich der Individuation, d. h. der Unterstützung von individueller Entwicklung und Identitätsbildung, kann ggf. ein von Dawidowski/Wrobel zur Diskussion gestellter Einstellungswandel erfolgen. Daneben ist aber auf einer vorgelagerten Ebene entscheidend, dass die Darstellung von inter- bzw. transkulturellen Kontakten und Konflikten zunächst überhaupt zu einer Repräsentanz dieses lebensweltlich für viele Heranwachsenden wichtigen Themas im Bereich Literatur führt. Damit kann schlicht deklaratives Wissen darüber erworben werden, wo kulturelle Kodierungen eine Rolle spielen, in welchen Kontexten kulturelle Prägungen besonders konflikträchtig sein können, welche Formen von inter-/transkulturellen Kontakten und inter-/transkulturellem Zusammenleben es gibt und welche Perspektiven darauf möglich sind. Dies kann zu Selbstbildung und erweitertem Weltwissen führen – auch ohne, dass daraus zunächst unmittelbare Handlungskonsequenzen oder veränderte Haltungen bei den Lernenden erwachsen müssen.³² Zusätzlich kann diese Repräsentanz inklusiven Charakter entwickeln: Sie erlaubt es Personen, die sich in ihrem Umfeld aufgrund kultureller Kontexte selbst als marginalisiert erfahren oder die – ggf. auch aus der Perspektive einer dominanten Gruppe heraus – ihr Umfeld als deutlich von Kontroversen um kulturelle Einflüsse geprägt erleben, sich selbst in den Texten zu erkennen und die eigene Situation in den Kontext globaler und historisch übergreifender Herausforderungen einzuordnen. In der Privatlektüre können thematisch einschlägige Texte daher zu einer persönlichen Entlastung führen

29 Vgl. ebd., S. 7.

30 Vgl. Joachim Fritzsche, 1994, *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 3: *Umgang mit Literatur*, Stuttgart: Klett, S. 98 ff.

31 Vgl. Ulf Abraham/Matthis Kepser, 2009, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin: ESV, S. 19.

32 Ähnlich sprechen Scherer/Vach hier von einer „Möglichkeit zum Selbst- und Fremdverstehen“, vgl. Scherer/Vach, *Interkulturelles Lernen* [Anm. 17], S. 24.