

Mehrsprachige Literatur im Schulunterricht – didaktische und methodische Überlegungen

Wilfried Wittstruck
Universität Vechta
wilfried.wittstruck@uni-vechta.de

Abstract

The article proposes to design literary education activities when teaching multilingual literature in schools. The proposal is to use texts that offer multilingualism in action or representation. These texts often, but not necessarily, deal with migration events. Didactically, the premise is that literature is not used in social or cultural pedagogical terms to develop morally and socially desirable behavior, but rather to impart knowledge of the poetic processing of language(s), language contacts and speech of literary characters. The article also explains why the evaluation of literature according to aesthetic categories is particularly necessary in which case representation is strongly based on and related to authentic experience.

Keywords: literature didactics, multilingualism, migration literature, language awareness

1 Anliegen

Migration gehört zum Menschsein: Orte werden verlassen, Räume durchmessen, neue Aufenthaltsplätze gefunden – das geschieht in der Wirklichkeit und in literarischen Welten. Hier wie dort ist oft der Grund, dass Umstände bis an die Grenze des Ertragbaren beengend werden. Was Menschen aber schließlich in der Weite finden, geht nicht immer in eins mit dem, was sie hofften zu entdecken. Mithin ist Mobilität in elementarer Weise erkenntnisreich. Wer aufbricht, kann Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielpunkt sehen und vergleichend lernen, wie wichtig eine sprachgetragene Reflexion von Wahrnehmungen für die Entwicklung von Selbsterhaltungsfähigkeit ist.

In Erzählungen von Spaziergängen und Fahrten zur Erbauung und Erholung, von Expeditionen und Pilgerfahrten, von Flucht und Vertreibung, vom Ausreisen und Ausreißen und vom nomadenhaften Umherziehen kommen vielfältige Motive und Verläufe des Unterwegsseins zum Ausdruck: freiwilliger und erzwungener Aufbruch mit und ohne Wiederkehr, Verlassen und Ankommen ebenso wie Desorientierung und das Empfinden von Euphorie und Angst in Passagen und Transits, schließlich auch das gemeisterte Leben und das an seiner Bewältigung gescheiterte. Der rastlose Wanderer und der weitgereiste Weltbürger, Abenteurer und Entdecker konkurrieren als Topos mit den sozial Randständigen, denen aus Mangel an Mitteln und Chancen verwehrt bleibt, sich aus unerträglichen Situationen zu befreien und neue Wege zu beschreiten (Haberkorn 2009; Hamann, Honold 2009; Ortheil 2013).

Es gehört zur Alltagserfahrung und verdient dennoch Hervorhebung, dass „Kulturen ihre staatlich definierten Grenzen verlieren. [...] Längst leben wir in einer neuen Weltgesellschaft, in der die Vorstellung geschlossener Räume fiktiv ist“ (Skiba 2004: 183). Es liegt auf der Hand, dass Menschen in Bewegung eine Sprachpraxis pflegen, die in der breiten Spanne von Sprachlosigkeit bis hin zur Varietätenvielfalt der Einzelsprachen, vom erderschütternden Schweigen über das zögernde Ausprobieren einer neu erlernten Sprache bis

zum artistischen und auch klug ironisierenden Umgang mit den Familiensprachen liegt. Diese Praxis kann mit einem Begriff von Mehrsprachigkeit, der sich auf das mehr oder weniger routinierte Sprechen von mehr als einer Verkehrssprache bezieht, nicht ausreichend erfasst werden. Menschen suchen in ihnen unvertrauten Sprachen nach Verständigung, sie bewegen sich in einem Geflecht von Standardsprachen und Dialekten, von sozio-, ethno- und juvenulektal geprägten Kommunikationsstilen, äußern sich in regelkonformer Grammatik und missachten Sprachnormen, verwenden einen gängigen Wortschatz und experimentieren mit Wörtern; sie beachten Sprachtabus und verstoßen gegen sie, widersetzen sich diskreditierenden Zuschreibungen und nutzen diese, um sie scherzhaft-trotzig wieder auf sich zu beziehen. Das alles führt dazu, dass sich Sprachräume stets und beständig verändern.

Wie das Sprechen, angelegt als Erzählen und Berichten über Erlebtes, hängt auch das Schreiben eng mit dem Reisen zusammen. „Wie kaum eine andere Lebensform hat das Reisen zur Entwicklung des Schreibens beigetragen. [...] So forderte das Reisen nicht nur das Schreiben heraus, sondern ging oft sofort in ein Schreiben über.“ (Ortheil 2013: 7) In der Folge wäre eine Didaktik, die sich für die sprachliche Gestaltung der vielfältigen Formate literarischen Schreibens über das Unterwegssein interessiert, insbesondere an Erzähler- und Figurenreden auszurichten:

Was für die lebenspraktische Mehrsprachigkeit zutrifft, findet seinen Transfer längst bei literarischen Figuren, die, ausgehend von dieser veränderten Mehrsprachigkeit, zum identitätsbildenden Gegenstand des Deutschunterrichts werden können, indem sie Ethnolekte, übergangssprachliche Elemente, Phonetiken und syntaktische Spezifika anderer Standardsprachen in die deutsche Sprache integrieren. (Henning-Mohr 2023:174)

Nachstehende Darlegungen gehen von der Annahme aus, dass sich Situationen der Mehrsprachigkeit als Normalfall menschlicher Begegnung ergeben, mithin jeder Mensch Mehrsprachigkeitserfahrungen macht und Mehrsprachigkeitskompetenzen erwirbt, die allerdings nach Umfang und Tiefe stark variieren und sich dynamisch verändern können. Dementsprechend sind Lernende mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen als Sprachenerfahrene anzusehen. Entsprechend hätte sich aber auch die Analyse von Literatur dem Gedanken zu nähern, dass diese als „grundsätzlich mehrsprachig“ anzusehen ist (Vlasta: 2021).

2 Migrationsliteratur und Literatur der Mehrsprachigkeit

Migration ist ein universales Phänomen. So wie es aber *die* Migration nicht gibt, auch *die* Migrationsbiographie nicht, so wenig eindeutig sind Bezeichnungen für die damit im Zusammenhang stehende Literatur (Chiellino 2007; Schmitz 2009; Hofmann, Patrut 2015: 8).

Für den Unterricht in der Schule empfiehlt sich allerdings, Überlegungen zu Textsorten und zur Angemessenheit von Zuschreibungen zugunsten einer Betrachtung der sprachlichen Gestaltung hintanzustellen. Denn Literatur ist Ausdruck der Wahrnehmung einer in vielfältiger Weise durch Sprachen verbundenen und gestalteten Welt; sie zeigt sprachliche Welterfahrung und ist zugleich eine solche. Dass Autorinnen und Autoren sich literarisch äußern, hat vorrangig damit zu tun, dass sie darin wichtige Möglichkeiten der Weltbeschreibung sehen, vielleicht auch der existentiellen Deutung ihres Lebens. Sie wählen ihren Beruf nicht, weil sie sich einer bestimmten Kultur zugehörig fühlen, sondern weil sie das Schreiben – in *ihrer* Sprache – als *ihre* Mitteilungsform gefunden haben. Eine literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung wird demzufolge die Verbindung von ästhetischen *und* autobiographischen Bezugspunkten

berücksichtigen müssen. Wer ästhetische Fragen zum Primat erhebt, hat zu besorgen, dass nicht der Kontext ausgeblendet wird, innerhalb dessen Literatur entsteht; auch nicht Kenntnis, Einstellung und Umgang der Autorinnen und Autoren hinsichtlich der ihnen zur Auswahl stehenden Sprachen:

Die Reduzierung ausgerechnet der Literatur der Migration, der Minderheiten und der Globalisierung auf den die Literaturwissenschaft vermeintlich allein legitimierenden Kernbereich, die `Literarizität´ der Texte, und die tabuisierende Ausblendung des gesamten gesellschaftlichen Kontexts als Rahmen literarischer Kommunikation ist in ihren sehr unterschiedlichen (historischen) Motiven nur schwer nachvollziehbar und dürfte kaum zur interdisziplinären und gesellschaftlichen Relevanz und Akzeptanz der Philologien beitragen. (Esselborn 2009: 53)

Generell interessiert, wie ein Text sich mit der Pluralität von Lebensläufen und Identitäten auseinandersetzt, ob er dynamisch sich entwickelnde Sprachkulturen und Sprachen zeigt und auf soziale und ästhetische Heterogenität verweist, ob alles in einem komischen oder elegischen Ton, ob von einem durch Mehrsprachigkeit überreizten oder beglückten Ich vorgetragen wird. Zu fragen ist, welches ästhetische Bild sich ergibt, wenn Literatur durch „Redevidualität“ und „Mehrsprachigkeit“ geprägt ist (Amodeo 1996: 109-122); ferner, aus welchen individualbiographischen (z.B. Schreiben in der `Fremd´-Sprache als Ausdruck von Freiheit oder Beschwernis) und gesellschaftlichen Wirklichkeiten heraus sie entsteht und welche davon ein Text freilegt, so wie Reeg in ihrer Studie dem „Erleben der eigenen Mehrsprachigkeit und literarischen Mehrschriftlichkeit im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Migration“ nachgeht (Reeg 2022: 108).

3 Didaktik der mehrsprachigen Literatur

Bei Annäherung an den Begriff Mehrsprachigkeit (oder auch: Vielsprachigkeit) ist ein Konzept sinnvoll, das nicht nur Nationalsprachen und deren Erwerb und Gebrauch berücksichtigt, sondern unbedingt auch „soziale, regionale und historische Sprachvarianten, also Dialekte, Soziolekte und nichtstandardsprachliche Varianten“ (Vlasta 2020: 206):

Mehrsprachigkeit ist damit nicht mehr nach Ethnien fassbar, sondern setzt sich zusammen aus sozioökonomischen, transnationalen und mehrfachkulturellen Faktoren. Sie ist im ständigen Gebrauch fließend und kennt häufig wechselnde Übergänge, die sich aus den Erfahrungen, Verwendungen und dem rechtlichen Status der Individuen und Gruppen ergeben. (Henning-Mohr 2023: 173)

Dementsprechend hat eine narratologisch-sprachliche Analyse zu bedenken, dass sich literarische Mehrsprachigkeit nicht nur

durch Parallelität der Sprachen aus[zeichnet], sondern durch ihre Überlappung, Verschränkung und Inkorporierung, die grundsätzlich verschieden konzipiert werden können, abhängig von den interagierenden Sprachen, literarischen Traditionen und der Intention des Autors sowie der Subtilität seiner literarischen Ästhetik. Diese Formen der literarischen Mehrsprachigkeit sind nicht sofort sichtbar und erst dann erkennbar, wenn der Leser bzw. Forscher die dem Autor zur Verfügung stehenden Sprachen auch beherrscht. (Blum-Barth 2015: 13)

Mit der Suche nach solchen eher verborgenen Ausdrucksformen der Mehrsprachigkeit rückt dann der Prozess des Schreibens, mithin die in den Literatursprachen inkorporierten Erfahrungen und Prägungen in den Blick:

Literarische Mehrsprachigkeit präsentiert sich also u.a. als Sprachlatenz, dialogischer Austausch der Sprachen, Sprachecho, Sprach- und Kulturcodierung, Wort- und Sprachspiel, Sprachmischung und Hybridisierung, Verschlüsselung und Verschachtelung, Entautomatisierung und Entmetaphorisierung sowie Übersetzung. Viele weitere Erscheinungsformen sind dem individuellen Stil und der Kreativität des jeweiligen Autors zuzuschreiben. (ebd.)

In der Schule weckt Literatur zu den Themen Mehrsprachigkeit, Migration, Interkulturalität traditionell starkes Interesse der politisch-historischen und (sozial-)pädagogischen Fächer und auch von Religion/Ethik. Ihre Berechtigung als Unterrichtsgegenstand gewinnt sie dann als Dokument von Autorinnen und Autoren mit einer spezifischen Kulturverbundenheit. An ihr, so die Begründung, könne gelernt werden, warum Menschen ihre Heimat verlassen und wie es ihnen vor, während und nach freiwilligem oder erzwungenem Unterwegssein ergeht; Literatur könne demzufolge helfen, sich zu positionieren, wenn nicht Verständnis, dann aber doch Verstehen anbahnen für Leben und Arbeiten unter den Bedingungen von kultureller und sprachlicher Vielfalt. Im Fremdsprachenunterricht seien diese Texte, eingespannt in kulturpädagogische Konzepte, geeignet, den Erwerb von „Kulturkompetenz“ zu fördern, speziell „Alteritätskompetenz“ und „Stereotypenkompetenz“ (Merkl 2013: 67-70). Weil sie Begegnungen und Distanzierungen, Kontraste und Konflikte, Sprachmischungen, Sprachmächtigkeit und Sprachnot inszenieren und von emotionalen Risiken und ökonomischen Zwängen der Anpassung erzählen, könnten sie zur Einübung inter- und transkultureller Erfahrung verhelfen (Luchtenberg 2004), „Impulse“ geben, „im Leben aufeinander zuzugehen“ (Titelbach 2021: 13), und – als Experiment im Umgang mit Fremdheit und Differenz gelesen – dazu beitragen,

- für das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren;
- unbekannte Situationen, Personen und ihre Werte-Vorstellungen wahrzunehmen und entsprechende Signale zu verstehen;
- zu interkultureller Kommunikation anzuleiten: sich selbst in der Perspektive anderer und sich selbst und andere in anderen als bisher erlebten Rollen und in der Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Anforderungen sehen;
- Gemeinschaftsorientierung und Bereitschaft zu Akzeptanz bei Anerkennung von Unterschieden in gegenseitiger Wertschätzung wirksam werden zu lassen.

Hinter dergleichen didaktischen Begründungen stehen freilich entschieden pädagogische Absichten. Ein so anlaufender Literaturunterricht will `betroffen´ machen und in der Folge Modelle für erwünschte Wahrnehmungs- und Lebensweisen zeigen (Gräfe 2010: 222). Doch eine Indienstnahme von Literatur zum Zweck der Entwicklung von Haltung und Empathie, letztlich von Gesinnung zur Anwendung im realen Leben verkennt ihr Grundanliegen. Denn auch wenn sie von biographischen Erfahrungen getragen ist, folgt sie den Gesetzen fiktionalen Erzählens und gibt „im Unterschied zu anderen spezialisierten kulturellen Kommunikationen wie etwa dem Recht, der Verwaltungssprache, den wissenschaftlichen Kommunikationen oder der Publizistik mit Nachrichtencharakter, gerade nicht vor, auf Gegebenes zu verweisen“ (Hofmann, Patrut 2015: 15). „Wirkliche Orte werden selten um ihrer

selbst willen genannt. [...] Orte haben auch in den realistischsten Beschreibungen metaphorischen Charakter. Sie tauchen auf, um ein semantisches Gemisch zu produzieren, welches Befremdung konkretisiert.“ (Amodeo 1996: 131) Nachfolgend ist Literatur gerade deshalb stimulierend, weil sie in ästhetischer Differenziertheit von kommunikativer Alltagspraxis erzählt, und nicht, weil sie zu bestimmtem Sprach- und Sprechverhalten auffordert.

Als Materialgrundlage für einen Unterricht über literarische Mehrsprachigkeit bieten sich neben rein textgebundenen Erzählungen über Menschen `in Bewegung` insbesondere Graphic Novels an, die mehrsprachige Situationen und interkulturelle Begegnungen im Wortsinn zeigen. Denn Comics haben sich bereits am Beginn ihrer historischen Entwicklung als ein mehrsprachiges Genre etabliert: „Comics entstehen nicht nur als Massenmedium im US-amerikanischen Einwanderungsmilieu: Sie exponieren in ihren sprachlichen Markierungen und Stilisierungen auch dessen sprachliche Vielfalt.“ (Laser 2024: 184) Zudem können sie Multilingualität zugleich schrift- und bildmedial zur Geltung bringen, wie ein Panel aus „Asterix als Legionär“ von Goscinny/Uderzo (2014) zeigt, in dem die Herkunft der Legionäre vor allem typografisch zur Geltung kommt, „denn wir sehen in den Sprechblasen, abgesehen von den Ausrufezeichen, Belgisch, Griechisch, Britisch und Gotisch in einem Bild, und es wird in dieser Simultaneität [sic!] des Linearen Mehrsprachigkeit dargestellt und erzählt“. (Laser 2024: 200) Dazu gehört, dass Comics gänzlich ohne Text auskommen können – wie S. Tans Auswanderungsgeschichte „Ein neues Land“ (2008; zwei Jahre zuvor erstmals unter dem Titel „The Arrival“ erschienen) – und dass sie das Ausbleiben von erwarteter Mehrsprachigkeit mit parasprachlichen Mitteln zu zeigen in der Lage sind, wenn beispielsweise eigentlich multilinguale Räume „monolingualisiert, also: vereinsprachlicht werden“ (Laser 2024: 188). Und jenseits philologischer Überlegungen: Es hat Tradition, dass Comics, insbesondere jene mit mehrsprachigen Untertiteln, speziell zur Entwicklung von Sprachkompetenzen im DaF-/DaZ-Unterricht genutzt werden (ebd.:190-192).

Für den Deutschunterricht zu empfehlen sind demnach

1. Texte, die im engeren Sinne als `Migrationsliteratur` angesehen werden: wenn sie verfasst wurden von Autorinnen und Autoren, die in einer anderen als ihrer Herkunftssprache schreiben. Der Sprachwechsel erfolgt oft aufgrund eigener Migrationserfahrungen und/oder auch aus ökonomischen Gründen (etwa in Erwartung eines lukrativeren Absatzmarktes) und geht mit der Thematisierung von veränderten Lebenssituationen (Flucht, Vertreibung, Exil, freiwillige Auswanderung) und neu gefundenen Lebensmittelpunkten einher. So erinnert sich die libanesisch-französische Zeichnerin Zeina Abirached in der Graphic Novel „Das Spiel der Schwalben“ (2007) an den Bürgerkrieg im Libanon, den sie als Kind überlebte. Das Buch ist mit arabischen Ausdrücken versehen – und macht in der Zitation dieser wenigen Wörter der Kindheitssprache das Bruchstückhafte der Erinnerungen an jene Zeit deutlich; bezeichnenderweise ist das, wofür Erinnerung und deshalb Worte fehlen, in Schwarz gehalten.
2. Texte, in denen Mehrsprachigkeit als narrativ-ästhetisches Element „manifest“ (direkt auf der Textoberfläche sichtbar) oder „latent“ (angedeutet z.B. durch Erwähnung des sprachlichen Akts oder erschließbar aus Angaben zu Figuren und Handlungsräumen) vorhanden ist, unabhängig davon, ob sie von – biographisch bedeutsamem – Migrationsgeschehen geprägt sind oder nicht (Cornejo 2023: 29). R. Kleist zeichnet eine „kubanische Reise“ (2008) als Tagebuch-Bericht, adressiert an die heimische

Redaktion. In mehreren Panels kommt durch Schilder und Plakate in landesentsprechender Sprache (z.B. Castro-Werbetafeln mit der Aufschrift „vamos bien“) Mehrsprachigkeit als Wirklichkeitserleben des Ich-Erzählers/-Zeichners zur Geltung. Im Sinne einer grafischen Augenzeugenschaft tragen sie zur Etablierung des Handlungsraums bei, geben Zeit- und Lokalkolorit, veranschaulichen zugleich den Zeichner als Suchenden und Dokumentierenden in fremder Umgebung. – Ähnlich konzipiert die Österreicherin U. Lust in „Heute ist der letzte Tag deines Lebens“ (2009) eine autobiographische Entdeckungstour mit ihrer Freundin 1984 nach Italien. Im Rückblick auf ihr Leben als 17jährige Punkerin bringt sie landesbezogene Figurenreden („Ciao Ragazza“) und Beschriftungen (z.B. „Rosticeria“ [sic!]) ins Bild. Deutlich wird, dass sich die Frauen in einem für sie neuen Land aufhalten und sich sprachlich wenig routiniert, aber umso unbeschwerter, auch unbedarfter auf fremde Orte und Personen einlassen; unklar bleibt, ob sie die anderssprachlichen Äußerungen auch verstanden haben. – Latente Mehrsprachigkeit durchzieht Kleists Comic „Der Traum von Olympia“ (2015). In der Basissprache Deutsch zeigt er die Flucht der Läuferin Samia aus Somalia über den Sudan nach Libyen und dann per Boot über das Mittelmeer nach Europa. Ihr Ziel: Teilnahme an den Olympischen Spielen in London 2012. Die Panels, die die Familie in der Heimat zeigen, und ebenso die von Samia verfassten Facebook-Nachrichten zeigen Deutsch sprechende Figuren – eben adressiert an die präsumtiven Leserinnen und Leser.

3. Texte von Autorinnen und Autoren mit Migrationserfahrungen, die nicht zwingend als literarisch gelten (aber ins Literarische driften können): Reeg zeigt u.a. an Z. Bánk, G. Chiellino, O. Filip, J. Gruša, I. Rakusa, T. Mora, R. Schami, S. Stanišić, Y. Tawada, I. Trojanow, V. Vertlib, wie aufschlussreich Dokumente sprachreflexiver Selbstpräsentationen sein können. In „(autobiographischen) Essays, Poetikvorlesungen und Gesprächsaufzeichnungen“ (Reeg 2022: 5) findet sie Betrachtungen über die Veranlassung des Sprachwechsels, über Erinnerungen an die Herkunftssprache und an das Hineinwachsen in die neue Sprache mit der Entscheidung, Deutsch als Literatursprache zu wählen, und über die mit diesen Erfahrungen verbundene Emotionalität, die auch von der Erfahrung fehlender Sprachkenntnisse oder einer ablehnenden Haltung gegenüber Umfeld und/oder fremder Sprache herrühren kann. Dergleichen Texte lassen sich durchaus im Unterricht nutzen, so wie sie in Reegs Studie zur „Erhellung des Verhältnisses von individueller Mehrsprachigkeit und der damit im Zusammenhang stehenden Entwicklung kreativer Schreibprozesse [dienen].“ (ebd.: 3f.)

Mit didaktischem Bezugspunkt interessiert nun vornehmlich, wie die Beschäftigung mit mehrsprachigen Texten literarästhetische Bildung entwickeln kann, die sich durch Sprachaufmerksamkeit auszeichnet. Wie kann Augenmerk auf Sprachen gelenkt werden, die in Erzählerstimmen und in literarischen Figuren anklingen? Wie kann es gelingen anzuleiten, Konzepte der Sprachmischung – zwischen Standardsprachen und Varietäten, Dialekten und Slang, normgetreuem und regelwidrigem Gebrauch – in Texten mit Deutsch als Basissprache zu verstehen? Wie können Lernende erkennen, mit welchen Mitteln ein Text eine auf die empirisch greifbare Wirklichkeit bezogene literarische (Sprach-)Welt etabliert und die historischen Gegebenheiten mit ästhetischen Mitteln zu erklären sucht, ohne ein Erklärtext zu sein? Letztlich: Wie können sie eine eher dem Religions- und Ethikunterricht eigene Fragehaltung: „was hat der Text uns (heute) zu sagen?“ in literaturwissenschaftlich überzeugende überführen: „was thematisiert der Text, wie macht er das, in welchem Entstehungskontext ist er eingebettet, welche Lesereize sendet er aus?“. Antworten können den

Wechsel vom Gleiten und Verharren zwischen den Sprachen als Ausdruck einer permanenten Suche nach Verständigung auf der Ebene des Erzählten und auch im Erzählakt zeigen und entsprechend zur Beobachtung von Sprache als sozial gemachte und als sozial machende anregen. Es wäre zu lernen, dass das Verstehen sprachlicher Gestaltungsmittel Voraussetzungen sozialer, kultureller, historischer Art verlangt, d.h. Kenntnisse über Kontexte, in denen ein Text steht. Schülerinnen und Schüler hätten sich über in Sprachgemeinschaften geteilten Annahmen zur situationsabhängigen Verwendung von Lexemen und Phrasen zu informieren: So setzt beispielsweise der mit Wienerischen Ausdrücken durchgezogene Comic „Der Bankert vom Naschmarkt“ (2017) von Loibelsberger/Trinkler ortsbezogenes sprachkulturell-historisches Wissen voraus, damit verstanden werden kann, was gesprochen wird und wie dadurch das Milieu konturiert wird, in dem der Kriminalfall (Kindsmord) geschieht.

4 Sprachaufmerksamkeit

Ein Ziel des Literaturunterrichts ist es, Lernenden nahezubringen, Mittel und Wirkungen der narratologisch-sprachlich vermittelten Gestaltung von Figuren in Zeit-, Ort- und Raumkonstruktionen zu bestimmen und zu erkennen, wie Rezipienten sich in der Lektüre als sprachbezogen reflektierende und schöpferische Individuen erfahren. Denn literarisches Lernen heißt insbesondere zu verstehen, dass und wie „wie aus Sätzen Personen werden“ (Grabes 1978). Um hierin erfolgreich zu sein, bedarf es der Aufmerksamkeit, wie Mehrsprachigkeit zum Figurenprofil beiträgt. Oft sind es Figuren auf der Suche nach Sprach- und Situationsmacht, die in einer Art Sprachen-Melange mit Wort- und Satzbildungen experimentieren. So grenzen sie sich beispielsweise mit Neologismen, Superlativierungen, fehlenden Artikeln und Satzellipsis, kühnen Komposita und Partikeln, kreativen Wortspielen und fremdsprachlichen Anleihen gegen alles ab, was als Standardsprache aufgefasst wird, vor allem gegen deren Sprecher. Leserinnen und Leser hätten die Interdependenz von Sprachraum, innerhalb dessen Literatur entsteht und rezipiert wird, und literarischem Text zu ergründen; sie hätten zu fragen, ob die literarische Sprache mit der Sprachpraxis der empirischen Wirklichkeit korrespondiert, ob sie sie schematisch abbildet oder aber mit fiktiven sprachlichen Elementen durchsetzt. Um solche Konvergenzen und Differenzen erkennen zu können, ist Wissen um die Wandelbarkeit von Sprache hilfreich, denn das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als exzeptionell galt, kann schon wenig später `in Mode´ gekommen und im allgemeinen Sprachgebrauch aufgegangen sein. Es wäre ferner zu bedenken, dass solche Veränderungsprozesse oft auch die Folge von Sprachkontakten sind, die innerhalb eines Textes als eher zufällig eingeflossene Sprachspuren oder als arrangiertes Sprachdenkspiel zu entdecken sind.

5 Sprachkontakte erweitern Denkräume

Autorinnen und Autoren von Migrationsliteratur werden oft als Grenzgänger bezeichnet, die sich zwischen mehreren Sprachen bewegen (prominente Beispiele: Canetti, Conrad, Nabokov, Semprun, Tawada; vgl. dazu Kremnitz 2015). Es wird bisweilen konstatiert, dass sie Elemente ihrer `Ursprungssprache´ in die `Zielsprache´ übernehmen, dabei bisweilen `Sprachfehler´ erzeugen, die nicht der Stilistik des Textes geschuldet sind. Ist es aber sinnvoll anzunehmen, dass sich beim Schreiben eine Art Übersetzungsverfahren vollzieht? Zumindest unerschwerlich würden mit dieser Vorstellung Sprachnutzungsfähigkeiten nach Maßstäben

morphologischer, syntaktischer und semantischer Korrektheit vermessen, wohingegen jedoch zu erörtern wäre, inwiefern das In-Kontakt-Stehen von Sprachen Auslösereiz des Schreibens war und gleichermaßen zum Betrachtungsgegenstand wie Gestaltungsprinzip eines Textes mit sprachästhetischer Horizonterweiterung avancierte.

So wie das Französische als Kontaktsprache für das Englische Spuren in der Literatur hinterließ (vgl. etwa Brontës „Villette“, 1853), ist das Türkische heute eine wichtige Kontaktsprache für das Deutsche, was sich auch in der Migrationsliteratur spiegelt (u.a. H. Akyün, F. Baykurt, K. Kurt, A. Ören, F. Zaimoglu). Es handelt sich, wie an alltagssprachlichen Einzelwörtern und Phrasen kenntlich wird, oft um Texte, die eine Nähe zur gesprochenen Sprache haben. Sie nehmen sich wie Bricolagen aus, in denen die Vielfalt kultureller Kontakte in einer Gesellschaft zum Ausdruck kommt, die mit Verschiedenheiten existiert und diese erzeugt (z.B. Taşman: „Ich träume deutsch und wache türkisch auf. Eine Kindheit in zwei Welten“, 2008). Die Bewegung in heterogenen Kulturräumen einschließlich eines schöpferischen Umgangs mit dem dort Entlehnten wird damit zu einer Metapher für das, was Migration im Kern ausmacht. Es ergibt sich Sprachinnovation, deren Elemente im Erzählen wie im Rezipieren neue `Denkräume´ entstehen lassen.

Kultur- und Sprachkontakte beginnen oft mit der Erfahrung, nicht mehr und noch nicht wieder Teil von etwas zu sein, literarisch dargeboten als ein Kreisen im Sprachgebrauch, das von ständigem Erproben, Akzeptieren und Verwerfen bestimmt ist, von der Suche nach Begriffen bei zeitgleichem Registrieren von Reaktionen (vgl. Al Shahmani: „Der Vogel zweifelt nicht am Ort, zu dem er fliegt“, 2022; Hierse: „Wovon wir träumen“, 2022). Rezipientenseitig wächst Selbstaufmerksamkeit, sobald ein Text auf Distanz zur gewohnten Sprache geht, den Automatismus des Sprechens in Frage stellt und die Vorstellung thematisiert, die verwendete Sprache sei, da an einen sozial-situativen Zusammenhang gebunden, nur von kurzer Dauer und werde sich schon mit der Änderung des Kontextes im nächsten Moment wieder ganz anders zeigen.

Literatur gestaltet Sprachkontakte, insofern die sie jeweils tragende Sprache Elemente verschiedener Sprachen besitzt - ein älteres `Kabinetstück´ aus dem Genre der Auswandererliteratur zeigt, wie der Protagonist, mit dem Plattdeutschen aufgewachsen, in die USA auswandert, von dort in Standarddeutsch Briefe an den Lehrer in der Heimat schreibt, die er nach und nach mit angloamerikanischen Einsprengseln durchsetzt (Gillhoff: „Jürnjakob Swehn, der Amerikafahrer“, 1917). Erzähltexte verweisen so auf interlinguale Differenzen und demonstrieren, wovon sie sprechen: dass Sprachgebrauch nachschöpfendes Neuschöpfen und semantisch-kulturelles Interpretieren ist, häufig, aber nicht zwingend als Resultat formaler Überschreitung von Staatsgrenzen. So wird in und durch Literatur auch eine Idee der philologischen Betrachtung von Mehrsprachigkeit befördert. Nicht (nur) die Suche nach singulären Elementen von Nationalsprachen in einem Text wäre die Aufgabe, sondern ebenso die Reflexion der Sprachkontakte, die einem Text zugrunde liegen und innerhalb dessen thematisiert werden. Literaturunterricht hat demzufolge einer bisweilen ungeordneten Hin- und Herbewegung in verschiedenen Varietäten nachzugehen und sich der Frage zuzuwenden, wie und mit welcher Wirkung Sprachkontakte und -verflechtungen literarisch inszeniert werden, und auch anzuregen zu prüfen, ob literarische Mehrsprachigkeit womöglich als Metapher für die physische Mobilität entfaltet wird.

6 Autorinnen/Autoren, Erzählerinnen/Erzähler, Figuren – Die Sprachen eines Textes

Wie aber könnte im Unterricht vorgegangen werden, um die Mehrsprachigkeit eines Textes zu beschreiben? Mit welchen Untersuchungsfragen rücken die Sprachprofile von Autorinnen, Autoren, Erzählerinnen und Erzähler sowie der von ihnen geschaffenen Figuren in den Blick?

Mehrsprachige Literatur weckt linguistische Neugier auf Techniken und Wirkungen der Verflechtung verschiedenartiger narratologischer und sprachlicher Elemente, wenn die Sprachen eines Textes mit dem Sprachenwissen der Lesenden grundsätzlich korrelieren; im gegenteiligen Fall, vor allem wenn nur bedingt überwindbare Verstehenshürden bestehen – was dann methodisch besondere Aufmerksamkeit verlangt – kann sich aber auch Desinteresse einstellen. Ein Unterricht, der Lektüre als einen dynamischen Prozess des Abgleichs von literarisch Dargestelltem und außerliterarisch Wahrgenommenem versteht, kann diese Fragen aufwerfen: Was haben literarische Figuren mit der Lebenswelt der Rezipienten gemein? Sprechen sie überhaupt, und wie gehen sie handelnd mit Sprache um? Sind ihre sprachlichen Eigenarten mimetisch-dokumentarisch oder symbolisch im literarischen Raum angelegt? So fragen heißt, über individuell und sozial Vertrautes und Ungewohntes, über konkurrierende Sprachnormen nachdenken: Wer spricht so, wie ich es für situationsangemessen halte, wer verstößt gegen Sprachtabus, wer spricht so, dass sich Unwohlsein regt?

Erzähler und Figuren sind artifizielle Gebilde, nach kulturellen Konventionen geformt und beim Lesen nach womöglich divergenten kulturellen Konventionen `gedanklich vorgestellt`. So wie der Autor vermittelt Sprache literarische Wirklichkeit aktiv erzeugt, er zugleich aber immer auch passiv in sprachliche Traditionszusammenhänge hineingestellt ist, sind der von ihm geschaffene Erzähler und dessen Figuren Sprachverwendende und an Sprache Gebundene – Umstände, die eine Textanalyse zu erheben hätte. Stets sind nicht nur Inhalte ihres Redens von Belang, sondern auch die Art und Weise des Redens über bestimmte Themen. Auch die fiktiven Figuren suchen nach ihrer eigenen Sprache, indem sie die in Gruppen und Gemeinschaften gepflegten Phrasen und Formeln übernehmen oder sie unverstellt ignorieren. Ihr Sprechen wie aus einem Repertoire entnommen verbindet sich so mit individuellen sprachlichen Reaktionen; so erhalten sie Profil, indem sie sich zu den Sprachen ihrer Welt und zu den Sprachgebräuchen verhalten, mithin: sie kommen als mehrsprachige zur Geltung. In einem auf die Gestaltung von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten ausgerichteter Unterricht wäre zu fragen:

allgemein mit Blick auf die zur Geltung kommenden Sprachen

- Handelt es sich bei dem Text um eine Übersetzung? Gibt es (bei den Panels in Comics) übersetzende Untertitel?
- Welche verschiedensprachigen Textteile (‘Einsprengsel’) enthält der Text? (z.B. Phrasen, Sprichwörter, Lieder, Eigennamen und Toponyme, Verwandtschaftsbezeichnungen, Bezeichnungen von Geschäften und kommunalen Einrichtungen, von Gegenständen des Alltags, von Kleidung, Speisen und kulturellen Ritualen, Währungen)
- Welche National- und Standardsprachen, welche Dialekte und sozio-ethnolektale Stile sind im Text vorhanden?
- Existieren intertextuelle Bezüge zwischen verschiedensprachigen literarischen Texten?

- Welche Funktionen lassen sich für die verschiedensprachlichen Elemente identifizieren? Soll z.B. ein bestimmtes syntaktisches und lexikalisches Profil Sprachkolorit erzeugen?
- Thematisiert der Text seine eigene Sprachlichkeit? Wird z.B. sprachliche Heterogenität auf einer Metaebene reflektiert?
- Gehen mit mehrsprachigen Elementen aktuelle oder historische Sprachtabus in den Text ein?

mit Blick auf die Autorin/den Autor

... auch unter Zuhilfenahme von nicht-literarischen Dokumenten

- Ist die verwendete Schriftsprache Erstsprache der Autorin/des Autors?
- Für die Klärung des Schreibverfahrens: Welche biographischen Gründe des Sprachwechsels lassen sich feststellen? Zu welchen Erfahrungen als Mehrsprachige/r hat sich die Autorin/der Autor geäußert? Zeigt sie/er sich in Werk und Reflexion als literarisch Mehrschriftliche/r?
- Welches Verhältnis haben Autoren zu den von ihnen verwendeten Sprachen? Welche Sprachprogrammatisierung (z.B. Sprache als politisches Mittel, als Medium der Identifikation) vertreten sie?
- Legen Hinweise außerhalb des Textes nahe, dass er als literarisierte Autobiographie oder als Protokoll-Literatur zu eigenen Migrationserfahrungen zu lesen ist?

mit Blick auf die/den vermittelnde/n Erzählerin/Erzähler

- In welchem Sprach-Kulturraum siedelt die Erzählerin/der Erzähler Handlung und Figuren an?
- Präsentiert sie/er eine wirklichkeitsnahe Sprachenvielfalt?
- In welchen Sprachen gestaltet sie/er Erinnerung, in welchen die Gegenwart ihres/seines Sprechens und Schreibens?
- Durch welche lexikalischen, semantischen, morphologischen, syntaktischen `Fehler´ ist das Schreibverfahren geprägt?
- Welcher Effekt entsteht, wenn entgegen der grammatikalischen Regeln des Standarddeutschen erzählt wird?
- Dient die Sprache der Dokumentarisierung, soll sie den Eindruck eines `So-ist-es´ erzeugen?
- Als wen inszeniert sie/er sich in der Sprachpraxis des Erzählens? (Erzähler in Sprachnot, als Polyglotter)

mit Blick auf die erzählten Figuren

- Welche Namen haben die Figuren? Durch welche (National)Sprachen werden sie getragen? Welche Sprachenbiografien haben sie?
- Welche sprachlichen Gewohnheiten haben die Figuren? Welche Standardsprachen, Dialekte, Soziolekte, Fantasiensprachen (in Comics wird z.B. durch nicht kodierbare Zeichen gezeigt, dass Figuren solche benutzen) sprechen sie? Wird – als Redebericht – mitgeteilt, dass sie mit Akzent sprechen, oder ist ein solcher in ihrer direkten Rede

erkennbar? Verbinden Sprechende mit ihrem Sprachgebrauch die Vorstellung von Heimat/Fremde, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten (Sub-)Kultur?

- Kommt in den Figurenreden Mehrsprachigkeit zur Geltung? Welche Motive der Sprachpraxis werden ersichtlich: Spricht eine Figur eine für sie neue Sprache, um sich von dem Ort, von dem sie aufgebrochen ist, zu distanzieren? Steckt dahinter der Versuch, im neuen Jetzt beweglich zu werden? Oder Neugier und Freude daran, unerschrocken etwas Neues zu entdecken?
- Kommt sozial-kultureller Abstand zwischen den Figuren in ihrer Sprache zur Geltung? Machen Figuren deutlich, dass sie in Sprachen, denen sie begegnen, etwas Fremdes und Vertrautes sehen? Wie reagieren Figuren auf die Sprache anderer Figuren: mit herablassender Güte, Ablehnung oder Akzeptanz?
- Welche Sprache nimmt jemand in einen anderen Sprachraum mit? Welche Erfahrungen macht die Figur im Gebrauch der neuen Sprache? Wird sie in einem für sie neuen Sprachraum sesshaft? Wie zeigt sich das in ihrem Sprachgebrauch? Führt Unvertrautheit mit einer Sprache zur sozialen Isolation oder zum befreiten Umgang mit anderen? Wird gezeigt, wie jemand mit einer Sprache vertraut wird oder wie eine vormals geläufige Sprache unvertraut wird?
- Welche sprachlichen Eigenarten sind einer Figur zugehörig: syntaktisch, lexikalisch, morphologisch, pragmatisch?
- Ist die Sprechweise einer Figur grammatikalisch falsch, aber poetisch plausibel (z.B. um den Charakter `rund´ zu machen)?
- Sind expressive Wörter Selbst- oder Fremdzuschreibungen? Machen sich Figuren auf sie selbst bezogene Schmähbegriffe zu eigen, um sie in positiver Konnotation offensiv zu verwenden?
- Macht Sprache die Figuren in ihrem Handeln glaubwürdig oder ist sie lediglich folkloristisches Dekor?
- Welche Sprache ist den Figuren bekannt, nicht aber den Lesenden, und umgekehrt?

mit Blick auf den erzählten Raum

- Welche Räume durchschreiten die Figuren? Welche Entfernungen werden zurückgelegt? Auf welche Weise geschieht das?
- Welche Toponyme werden zur Markierung des Handlungsraums genannt?
- Welche Schriftsprache wird zur Markierung des Raumes verwendet (z.B. auf Straßen- und Firmenschildern, Werbetafeln, Speisekarten, Verpackungen)? Inwieweit tragen diese Etiketten zur räumlichen Verortung des Geschehens bei? Erscheinen die Räume in der Gesamtschau unter Berücksichtigung der Figurenbegegnungen als multi- oder monolingualisiert?

7 Lesen von mehrsprachiger Literatur ist Reflexion von Sprache – und eine Chance für die Veränderung des Selbst

Der skizzierte Deutschunterricht, der sich mehrsprachiger Literatur zuwendet, lebt von verschiedenen Annahmen:

- Er verfeinert das Gespür für die ästhetische, d.h. insbesondere sprachlich-kommunikative Verfasstheit der Welt und sensibilisiert für ihre Wahrnehmung, und zwar unabhängig davon, welche Erstsprache(n) jemand erlernt hat.
- Er lässt den Wechsel von Perspektiven einüben, trägt darin auch zur Menschenkenntnis bei. Das ist eine Voraussetzung, um Bereitschaft und Fähigkeit zu angemessener Selbst- und Fremdkritik zu entwickeln. Denn Identität entsteht sowohl durch Identifizierung mit der Sprache wie in der Distanzierung und dem absichtsvollen Nichtgebrauch, vollzieht sich also in der Auseinandersetzung mit Kommunikationsformen und Sprechweisen.
- Er antwortet auf unterschiedliche Erwartungen und persönliche Voraussetzungen. Er lässt Kenntnisse erwerben, unter welchen Gesichtspunkten die Welt beobachtet und beurteilt werden kann und soll. Dadurch kann die Erkenntnis wachsen, dass die eigene Sicht auf Welt richtig, aber auch anders möglich ist.
- Er fördert Selbstentwicklung, Selbst-Verständnis in der Erfahrung von Eigen-Sinn. Denn schöpferisch sein ist eine Form der Unabhängigkeit und führt zu Selbstwertzuwachsen; der Mensch darf im Lesen sein, wie er sein möchte, und nicht, wie er sein muss.

Literatur erzeugt somit im Klassenzimmer einen Reflexionsraum, in dem sich ästhetisch-politisches Lernen vollziehen kann. Literarisches Sprechen über Sprachen vermag den Lernenden nahezubringen, dass Mehrsprachigkeit überall ist, im ländlichen Raum wie in der Metropole. Welterfahrungen und Sprachbeobachtungen werden, in Erzählungen gefasst, Teil einer Erinnerungskultur. Menschen verbinden durch selektives und akzentuierendes Nacherzählen Episoden des eigenen Lebens zu einem ganz persönlichen Mythos. Sie erinnern an Gipfelpunkte und Talsohlen ihrer Existenz, grenzen einzelne Kapitel ihrer Lebensgeschichte gegeneinander ab, identifizieren Schlüsselereignisse und Wendepunkte. Ob diese zu dem betreffenden Zeitpunkt auch als solche erlebt wurden, ist recht unerheblich, wichtiger wird die Zuschreibung in der Retrospektive, mithin im Schreibprozess.

Bei Texten über das Unterwegssein geht es auch für die Lesenden hinaus – geleitet vom Erzähler. Figuren reisen, lassen sich andernorts nieder; mitgebrachte Sprache und Sprache der neuen Umgebung begegnen sich. Eine solche Wanderung ist auch eine Metapher für das Lesen selbst. Nur vermeintlich, weil die Linearität der Lesetätigkeit es suggeriert, folgt der Leser einem vorgegebenen Weg; denn seine Lektüre ist vielmehr geprägt durch Innehalten, neues Ansetzen, Wiederholen, Entdecken – und lässt im Rückblick fragen: Wohin haben die Sprachen eines Textes getragen? Leserinnen und Leser gestalten ihre Welt, weil sie eigene Werte aus der Auseinandersetzung mit Erfahrungen anderer entwickeln – ein Vorgang der Verwandlung, der sich der Poesie verdankt.

Bibliografie

Abirached, Z., 2013, *Das Spiel der Schwalben*, Berlin, avant-verlag.

Al Shahmani, U., 2022, *Der Vogel zweifelt nicht am Ort, zu dem er fliegt*, Zürich, Limmat.

Amodeo, I., 1996, *Die Heimat heißt Babylon*. Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, Westdeutscher Verlag.

Blum-Barth, N., 2015, „Einige Überlegungen zur literarischen Mehrsprachigkeit, ihrer Form und Erforschung – zur Einleitung“, in *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 6./2, Bielefeld, transcript Verlag, S. 11-16.

Chiellino, C., 2007, „Interkulturalität und Literaturwissenschaft“, in Carmine Chiellino (Hrsg.), *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart – Weimar, Verlag J.B. Metzler, S. 387-398.

Cornejo, R., 2023, „`mitten im übersetzen´. Zur textinternen Mehrsprachigkeit in ausgewählten Gedichten von Jiří Gruša“, in Gabriella Pelloni, Ievgeniia Voloshchuk (Hrsg.), *Sprachwechsel – Perspektivenwechsel? Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielstimmigkeit in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Bielefeld, transcript Verlag, S. 25-48.

Esselborn, K., 2009, „Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur“, in Helmut Schmitz (Hrsg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam – New York, Rodopi, S. 43-58.

Gillhoff, J., 2001 (Erstdruck 1917), *Jürnjakob Swehn, der Amerikafahrer*, Gießen, Brunnen.

Gosciny, R., Uderzo A., 2014, *Asterix als Legionär*, aus dem Französischen von Gudrun Penndorf, Berlin – Köln, Egmont.

Grabes, H., 1978, „Wie aus Sätzen Personen werden ... Über die Erforschung literarischer Figuren“, in *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 10, S. 405 – 428.

Gräfe, F., 2010, „Literarische Analyse als `interkulturelles Wahrnehmungstraining bei der Lehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des mexikanischen Día de Muertos“, in Andreas Kramer, Jan Röhnert (Hrsg.), *Literatur – Universalie und Kulturenspezifikum. Beiträge der Sektion „Literatur und Kultur“ der Internationalen Deutschlehrertagung Weimar-Jena 2009*, Göttingen, Universitätsverlag, S. 213-223.

Haberkorn, M., 2009, „`Treibeis und Weltensammler´: Konzepte nomadischer Identität in den Romanen von Libuše Moníková und Ilija Trojanow“, in Helmut Schmitz (Hrsg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam – New York, Rodopi, S. 243-261.

Hamann, Ch., Honold A. (Hrsg.), 2009, *Ins Fremde schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*, Göttingen, Wallstein Verlag.

Henning-Mohr, A., 2023, „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Berufsschule“, in Karina Becker, Martina Kofer (Hrsg.), *Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung*, Münster – New York, Waxmann, S. 169-189.

Hierse, L., 2022, *Wovon wir träumen*, München, Piper.

Hofmann, M., Patrut I.-K., 2015, *Einführung in die interkulturelle Literatur*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kleist, R., 2008, *Havanna. Eine kubanische Reise*, Hamburg, Carlsen.

Kleist, R., 2015, *Der Traum von Olympia. Die Geschichte von Samia Yusuf Omar*, Hamburg, Carlsen.

Kremnitz, G., 2015, „Mehrsprachige Autoren und ihre Sprachen. Einige Überlegungen zu einem komplexen Verhältnis“, in Dieter Heimböckel et al. (Hrsg.), *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, Bielefeld, transcript, S. 17-31.

Laser, B., 2024, Juxtaposed: „Comics als Verhandlungsräume von Mehrsprachigkeit“, in Veronika Elisabeth Künkel et al. (Hrsg.), *Linguistik der Interkulturalität: Dimensionen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*, Baden-Baden, Ergon, S. 183-213, https://www.researchgate.net/publication/377052955_Juxtaposed_Comics_als_Verhandlungsräume_von_Mehrsprachigkeit/fulltext/6592f9832468df72d3f0c685/Juxtaposed-Comics-als-Verhandlungsräume-von-Mehrsprachigkeit.pdf [9.10.2024].

Loibelsberger, G., Trinkler R., 2017, *Der Bankert vom Naschmarkt. Ein Kriminalfall aus dem alten Wien*, Wien, Amalthea.

Luchtenberg, S., 2004, „Migrantenliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Zur Verbindung von Leseförderung und interkulturellem Lernen am Beispiel ausgewählter Gedichte 7./8. Jahrgangsstufe“, in *Deutschunterricht* 57, H. 4, S. 28–35.

Lust, U., 2009, *Heute ist der letzte Tag vom Rest deines Lebens*, Berlin, avant-verlag.

Merkl, M., 2013, *Identität und Fremdverstehen. Eine kulturwissenschaftliche und fachdidaktische Untersuchung der kanadischen Minoritätenliteratur der Gegenwart*, Oldenburg, BIS-Verlag.

Ortheil, H.-J., 2013, „Schreiben und Reisen. Wie Schriftsteller vom Unterwegs-Sein erzählen“, in Burkhard Moennighoff et al. (Hrsg.), *Literatur und Reise*, Hildesheim, Universitätsverlag Hildesheim, S. 7-31.

Reeg, U., 2022, *Zwischen Nähe und Distanz. Einsichten in die Auseinandersetzung mehrsprachiger Autorinnen und Autoren mit ihrem literarischen Schreibprozess*, Tübingen, Narr Francke Attempto.

Schenk, K. u.a. (Hrsg.), 2004, *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen – Basel, A. Francke Verlag.

Schmitz, H. (Hrsg.), 2009, *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam – New York, Rodopi.

Skiba, D., 2004, „Ethnolektale und literarisierte Hybridität in Feridun Zaimoglus Kanak Sprach“, in Klaus Schenk et al. (Hrsg.), *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen – Basel, A. Francke Verlag, S. 183-204.

Tan, S., 2008, *Ein neues Land*, Hamburg, Carlsen.

Taşman, N., 2008, *Ich träume deutsch und wache türkisch auf. Eine Kindheit in zwei Welten*, Freiburg/Br., Herder.

Titelbach, U. (Hrsg.), 2021, *Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*, Wien, Praesens Verlag.

Vlasta, S., 2020, „Mehrsprachigkeit, Montage, Übersetzung. Barbi Marković' translinguale, transkulturelle und translationale (Welt-)Literatur“, in Barbara Siller, Sandra Vlasta (Hrsg.), *Literarische (Mehr)Sprachreflexionen*, Wien, Praesens Verlag, S. 197-213.

Vlasta, S., 2021, „Literatur – grundsätzlich mehrsprachig!? Das politische Potenzial literarischer Mehrsprachigkeit heute, am Beispiel von Barbi Marković' Superheldinnen“, in *Interlitteraria* 26/1, S. 67-84, <https://ojs.utlib.ee/index.php/IL/article/view/IL.2021.26.1.6/12908> [15.10.2024].