

Alexandra Ritter

Was ist los vor meiner Tür?

Interkulturelles Lernen mit der Anthologie zum 60-jährigen Jubiläum des Deutschen Jugendliteraturpreises

Was ist los vor meiner Tür?“, das haben sich die Autoren in ihren Erzählungen für die Anthologie zum 60-jährigen Jubiläum des Deutschen Jugendliteraturpreises gefragt. Darin findet man etwa in Martin Baltscheits Text die Folgen vom Lernen fremder Sprachen, hier am Beispiel eines Vogels, der sein Tschiep gegen ein Quak oder ein Wuff tauscht. Eindeutige Zuordnungen zu bestimmten Gruppen, hier Tierarten, werden so in Frage gestellt.

Andere Geschichten thematisieren den Umgang mit Herrschaftsstrukturen. Wenn ein Vater mit seinem Sohn vom Land des Zorns in das Land der Freiheit und Gerechtigkeit flieht, wie kann es dann gerecht sein, dass sie zwar Geld, Besitz und Liebe an die Mutter und Schwester geben dürfen, aber das Wichtigste, sich selbst nicht? Das gibt der Junge der Grenzbeamtin in Robert Paul Westons Geschichte deutlich zu verstehen.

Jenny Robson, Rose Lagercrantz und Ines Garland erzählen ebenfalls von Geflüchteten, aber jeweils auf sehr unterschiedliche Weise, thematisch und literarisch. Man merkt, dass dieses Thema momentan Autoren auf der ganzen Welt bewegt, nicht nur in Deutschland. Was die Autoren noch verbindet: Sie sind alle in den letzten Jahren mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet oder dafür nominiert worden. Was sie unterscheidet: Sie kommen aus ganz unterschiedlichen Ländern der Welt. Im Folgenden soll an diesem interessanten Textkorpus konkret über literaturdidaktische Potenziale für interkulturelles Lernen nachgedacht werden.

Interkulturelle Literaturdidaktik

Es sind zwei unterschiedliche Zielsetzungen, die in dem Begriffspaar „interkulturelle Literaturdidaktik“ in Einklang gebracht

Beim interkulturellen Lernen rücken die Reflexion von Selbst- oder Fremdbildern, die Vermittlung von Wissen über Benachteiligung, die Entwicklung einer Haltung der Anerkennung und des Respekts für Andersheit ins Zentrum der Betrachtungen.



Eine Grenzbeamtin mit Herz schildert Robert Paul Weston in „Land des Zorns“

werden müssen. Zum einen die literaturdidaktische Perspektive, die auf den Erwerb von literarischen Kompetenzen abzielt, auf das vertiefende Verstehen und Auseinandersetzen mit einem literarischen Text.¹ Zum anderen spielen aber auch die Ziele der interkulturellen Pädagogik, die „Befähigung zum interkulturellen Verstehen und zum interkulturellen Dialog“² eine Rolle. Beim interkulturellen Lernen rücken die Reflexion von Selbst- oder Fremdbildern, die Vermittlung von Wissen über Benachteiligung, die Entwicklung einer Haltung der Anerkennung und des Respekts für Andersheit ins Zentrum der Betrachtungen.³ Ein interkulturelles Verstehen, welches damit einhergeht, setzt beim eigenen Selbstbild an und setzt voraus, dass die eigene Identität als greifbarer Fixpunkt für die Relationierung mit anderen Identitäten fungieren kann.⁴ Somit öffnet die Inszenierung von Fremdheit und Vertraut-

heit Erkundungsräume für die persönliche Horizonterweiterung.⁵

Heidi Rösch plädiert für eine interkulturelle Literaturdidaktik mit mehrfachen Perspektivenwechseln, in der sich Vertrautheit und Fremdheit ganz unterschiedlich darstellen lassen. Diese mehrfachen Perspektivenwechsel zeichnen sich durch kulturelle Selbst- und Fremdrelexion sowie Empathie aus, die nicht auf Fremdverstehen reduziert bleibt, sondern auch Selbstverstehen und Auseinandersetzung mit Befremden einschließt.⁶ Auch die Einbeziehung von Migrationsliteratur und neuer Weltliteratur sind für diese Perspektivenwechsel wichtig. Ziele wären, laut Rösch, die Entwicklung von Vorstellungen von (multi-)kultureller Vielfalt, transkultureller Verflechtungen, migrationsgesellschaftlicher Identitätsbildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen in der Literatur und im Umgang damit.⁷ „Im Zentrum steht empathisches Lesen als eine elaborierte Form identifikatorischen Lesens, die nicht Fremdverstehen anstrebt, sondern Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit dem Befremden, das die Literatur oder die Anschlusskommunikation auslöst.“⁸ Diese Überlegungen scheinen auch im Zusammenhang mit der Anthologie interessante Anknüpfungspunkte zu bieten.

Didaktische Potenziale

Das Fremde vor der Tür und die Begegnung mit dem Fremden ist ein Thema, das sich durch viele Geschichten der Anthologie zieht. Dabei handelt es sich um ein häufig verwendetes Motiv in der Kinderliteratur. Büker und Kammler bestimmen das Fremde im Literarischen folgendermaßen: „Im engeren Sinne meint die literarische Darstellung des Fremden, des Anderen (...) die Gestaltung von

Fremdheitsverhältnissen, in denen es um die Differenz zwischen Einzelnen oder einer Minderheitsgruppe und der jeweils herrschenden Norm geht.“⁹ Dabei sehen die Autoren gerade in der Verbindung von internationaler Kinder- und Jugendliteratur und der literarischen Gestaltung des Themas den Anspruch, das dargestellte Fremde „besser“ oder anders verstehbar zu machen.¹⁰

Genau hier knüpft die Anthologie an. Nicht allein Autoren aus Deutschland oder aus Europa schreiben aus ihrer eurozentrischen Perspektive. Andere Perspektiven aus Latein- oder Südamerika, Afrika und Australien kommen hinzu. Gerade so ermöglichen die Geschichten in ihrem Zusammenspiel einen mehrfachen Perspektivenwechsel, wie Rösch ihn einfordert.¹¹

Dies passiert auch über die Erzählperspektiven. Unterschiedliche kindliche oder erwachsene Protagonisten schildern aus ihrem Blickwinkel eine Situation. Mal ist es die Rolle der Unterdrückten, der Geflüchteten, der Fremden, mal die Rolle einer Figur der so genannten Dominanzkultur, die die Anderen wahrnehmen und integrieren oder auch ablehnen. Mitunter wechseln die Perspektiven innerhalb einer Erzählung. Auch Tiere oder phantastische Wesen werden als Stellvertreter für menschliche Konflikte gewählt. Diese und weitere literarische Abstraktions- und Symbolisierungsprozesse bieten die Möglichkeit der Distanzierung an. Sie erlauben aber auch die Identifikation und Empathie mit den Figuren und deren extremen Situationen; also einen reflektierten Umgang mit Differenz. In diesem Kontext scheint die Forderung Gina Weinkauffs anschlussfähig zu sein, ein interkultureller Literaturunterricht solle die ästhetische Dimension kultureller Vielfalt, z.B. über Erzählperspektiven,

originelle Bilder oder das Spiel mit Sprachvarietäten fokussieren.¹²

Die Frage nach Nähe und Distanz hat eine weitere entscheidende Schlüsselfunktion für die Identifizierung von literarischen Potenzialen für interkulturelle Bildungsarbeit. Man sollte sich bewusst sein, dass ein Unterschied zwischen literarischer und lebensweltlicher Fremdverstehenskompetenz im Prozess der Rezeption zum Tragen kommt. „Während Ersteres sich auf das Verstehen literarischer Figuren bezieht, entsteht Letzteres durch den Transfer in die eigene Lebenswirklichkeit des Lesers und äußert sich in der Fähigkeit und Bereitschaft, die Perspektive eines realen, fremden Gegenübers einzunehmen.“¹³ Das Gelesene, das mitunter für die Leser nachvollziehbar wird, muss nicht unbedingt zum Anwendungsmodus in realen Situationen werden; sprich die Empathie im imaginären Raum unterscheidet sich von der Empathie in realen Situationen. Aber genau das ist häufig



In Toon Tellegens „Besuch“ wartet die Meerkatze sehnsüchtig auf Gäste



Staffellauf mit Familienministerin Manuela Schwesig bei der Präsentation der Anthologie im Literaturhaus Rostock

das oberste pädagogisch Anliegen. So passiert es nicht selten, dass zu leicht eine vorgefertigte (vermeintlich richtige) Lesart eines Textes angenommen wird, die die Möglichkeiten der Vielfalt von kindlichen Lesarten und Betrachtungsweisen, sowie Interpretationen einengt¹⁴ und die literarästhetischen Qualitäten eines Textes unberücksichtigt

Beim interkulturellen Lernen rücken die Reflexion von Selbst- oder Fremdbildern, die Vermittlung von Wissen über Benachteiligung, die Entwicklung einer Haltung der Anerkennung und des Respekts für Andersheit ins Zentrum der Betrachtungen.

lässt. Die Lesarten von Kindern zeigen aber, dass diese durchaus in der Lage sind, zu herausfordernden, fragmentarischen und polyvalenten Texten eigene Deutungen zu entwickeln und zu verhandeln. Daher wäre konkret für die Anthologie ein Vorgehen vorzuschlagen, bei dem sich die Pädagogen nicht als Vermittler des Textes im Zusammenhang mit konkreten interkulturellen Lernzielen

begreifen, sondern einen performativ-kommunikativen Rahmen eröffnen. So können die unterschiedlichen Akteure bei der Rezeption eigenständige Deutungen entwickeln, die wiederum im Gespräch thematisiert und verhandelt werden können.¹⁵ Über die Entdeckungen und Interpretationen gelingt es den Rezipienten, die Figuration mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zu verbinden, sodass die Fremdbegegnung, das Befremden, auch zur Selbsterfahrung werden kann.¹⁶

Ein Beispiel aus der Praxis

Konkret werden diese Überlegungen in einem didaktischen Setting zu Toon Tellegens „Besuch“. In vier Episoden erzählt der niederländische Erfolgsautor in seiner Geschichte zur Anthologie von Tieren in Besuchssituationen. Jeweils ein Tier – ein Dachs, ein Wiesel, eine Meerkatze und ein Waschbär – sind die zentralen Figuren der Geschichten. Die einen wollen Besuch und erwarten ihn sehlichst, die anderen wollen lieber keinen oder wenn, dann nur unerwarteten. Die Tiere werden jeweils von einer personalen Erzählinstanz

begleitet, die auch Einblicke in die Gedankenwelt der Figuren bietet.

Für die Thematisierung im Unterricht habe ich zwei Textabschnitte ausgewählt, einen ersten über einen Dachs, der sein Leben möglichst einfach und unkompliziert gestalten möchte. Von daher hält er es auch für einfacher, seinen Geburtstag mit den Tieren draußen vor der Tür seines Baus zu feiern. Und als es anfängt zu regnen, ist es dann eben auch einfacher, wenn die Tiere wieder nach Hause gehen, denn in seinem großen Bau würde man sich nur verlaufen. Die zweite Episode handelt von dem bereits erwähnten Waschbären, der am liebsten schlafen möchte. Daher hängt er ein Schild vor seine Tür: „Bitte nicht stören!“ Doch als er sich vorstellt, wie der Besuch darauf reagieren könnte, versucht er es mit anderen Schildern, so lange, bis es plötzlich an seiner Tür klopft.

Zu Beginn werden beide Texte vorgelesen. Dabei wird aber der Schluss ausgespart. Die Kinder sollen nun, in zwei Gruppen geteilt, das Ende von der Geschichte um den Dachs oder um den Waschbären selbständig lesen und sich dann gegenseitig über den Ausgang der Geschichten austauschen. Dadurch wird hier bereits die Kommunikation zu ersten Eindrücken und die Entwicklung eigener Interpretationen angeregt. Im Anschluss werden die Besonderheiten der Texte auf sprachlicher und literarischer Ebene sowie die Gemeinsamkeiten beider Episoden zusammengetragen. Große Verwunderung löste auch das Schild „Ehrerbietigen Abstand halten“ aus.

Im Gespräch sagt ein Junge, dass der Waschbär ständig seine Meinung ändere. Auf meine Nachfrage, was er genau damit meine, antwortet er: „Weil er immer dachte, entweder der Spruch wäre zu böse oder halt

die anderen denken sich halt was Neues aus und belauschen ihn so ein bisschen.“ Der Waschbär hängt ein Schild auf und überlegt, was wohl die Lesenden denken könnten und wie sie reagieren würden. Nach dieser Antizipation entscheidet er sich für eine andere Aufschrift. Dieser sich wiederholende Vorgang wird von den Kindern im Gespräch als Besonderheit der Geschichte thematisiert. Dafür ist der Austausch zu den Geschichten sehr wichtig.

Birgit Mehrmann schlägt in ihren methodischen Hinweisen zur Anthologie einen Staffellauf zum Thema Besuch vor.¹⁷ In Gruppen rennen die Kinder jeweils durch einen Par-

Nicht allein Autoren aus Deutschland oder aus Europa schreiben aus ihrer eurozentrischen Perspektive. Andere Perspektiven aus Latein- oder Südamerika, Afrika und Australien kommen hinzu.

cours zu einem Schreiber und nennen einen Begriff zum Thema „Besuch“, der auf einer Karte notiert wird.

Nach dem Lauf können die Karten gemeinsam betrachtet und geordnet werden. Themen, die von den Kindern genannt wurden, waren z.B. Tätigkeiten, die man mit dem Besuch macht (essen, trinken...), oder Personen, die zu Besuch kommen können, oder auch Anlässe für Besuche (Geburtstag, Krankenbesuch). Das gesammelte Wortmaterial kann nun genutzt werden, um eine Geschichte über einen Besuch zu schreiben. Diese können die Kinder in ein „Türbuch“ schreiben, das passend zur Geschichte gestaltet wird.

Durch das Schreiben wird die bereits erwähnte Selbsterfahrung zum Thema „Besuch“ produktiv genutzt. Die Kinder haben die

Gelegenheit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und interpretativ die Eindrücke der Geschichte mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen. Dadurch setzen sie sich intensiv mit dem Text auseinander.

Türen zu Erfahrungsräumen

In vielfältiger Weise bieten die Texte der Anthologie Möglichkeiten des mehrfachen Perspektivenwechsels an. Zum einen durch den internationalen Blick der Autoren auf das Thema „Eigenes und Fremdes“ und zum anderen durch die vielfältigen Erzählperspektiven und deren Wechsel, die innerhalb einzelner Geschichten, aber auch in den Geschichten untereinander vorgenommen werden. Durch Abstraktion und Verfremdung machen die Texte Deutungs- bzw. Erkundungsräume auf, die von den Kindern jeweils mit eigenen Erfahrungen verknüpft werden können.

Diese Räume sollten von Pädagogen möglichst offen gestaltet und der Austausch über die Texte angeregt werden, um eine einseitige pädagogische Implementierung der Texte zu vermeiden. So können eigene Erfahrungen von Kindern mit den im Text aufgeworfenen Themen produktiv miteinander ins Spiel gebracht und Türen zu neuen Erfahrungsräumen eröffnet werden.

Dr. Alexandra Ritter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik im Arbeitsbereich Deutsch der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist stellvertretende Vorsitzende des Arbeitskreises für Jugendliteratur. Dieser

Beitrag basiert auf einem Vortrag im Rahmen des Symposiums *Hinterm Horizont geht's weiter*. veranstaltet vom Arbeitskreis für Jugendliteratur auf der Leipziger Buchmesse im März 2017

Literatur

- Büker, Petra / Kammler, Clemens: „Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: Dies. (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Juventa 2003, S. 7-28.
- Jentgens, Stephanie (Hrsg.): *Was ist los vor meiner Tür? 20 Geschichten der Besten zum 60. Geburtstag des Deutschen Jugendliteraturpreises*. Berlin: Jacoby & Stuart 2016.
- Götte, Petra: *Migration im Bilderbuch. Eine Analyse des Bilderbuches „Ich das machen!“ sagt Frau Javanovic von Martin Auer und Constance Spengler* (2011). Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Augsburg 2016 (Vortragsmanuskript, Veröffentlichung in Vorbereitung).
- Mehrmann, Birgit: „Was ist los vor meiner Tür?“ *Praxisbeispiele für die Arbeit mit der Anthologie zum Jubiläum 60 Jahre Deutscher Jugendliteraturpreis*. Unveröffentlichte Handreichung 2016.
- Naugk, Nadine / Ritter, Alexandra / Ritter, Michael / Zielinski, Sascha: *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz 2016.
- Ritter, Michael: „Fremde Federn – neues Land. Eigenart und Fremdheit in neuen Bilderbüchern – Spannungsverhältnisse (inter)kulturellen Lernens“. In: Kruschel, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017, S. 239-252.
- Rösch, Heidi: „Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität“. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hrsg.): *„Das ist bestimmt was Kulturelles“ Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. kJl&m extra*. München: kopaed 2013, S. 21-32.
- Spinner, Kaspar H.: „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* Heft 200 / 2006, S. 6-16.
- Weinkauff, Gina: „Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur“. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hrsg.): *„Das ist bestimmt was Kulturelles“ Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. kJl&m extra*. München: kopaed 2013, S. 33-52.

Anmerkungen

1 Vgl. Spinner, S. 7. **2** Vgl. Auernheimer, S. 20f., zit. n. Götte, S. 3. **3** Vgl. Götte, S. 3. **4** Vgl. M. Ritter, S. 240. **5** Vgl. Naugk et.al., S. 178. **6** Vgl. Rösch, S. 28. **7** Vgl. Rösch, S. 29. **8** Ebda. **9** Büker / Kammler, S. 12. **10** Vgl. ebda. **11** Rösch, S. 28. **12** Vgl. Weinkauff, S. 50. **13** Büker / Kammler, S. 20. **14** Vgl. Götte, S. 40. **15** Vgl. M. Ritter, S. 249. **16** Vgl. ebda., S. 250. **17** Vgl. Mehrmann, S. 1.