

Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend-) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht

Hajnalka Nagy

Abstract

Wie angesichts einer sich global und transkulturell herausbildenden literalen Kultur die Produktion und Rezeption literarischer Texte neue Akzente setzt, ist für eine Literaturdidaktik zentral, die den Umgang mit dem Fremden durch mehrsprachige und multimodale Textangebote und ein kritisches Lesen fördern will. Im folgenden Beitrag werden Grundlagen eines sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Lesens von Literatur herausgearbeitet. Im Mittelpunkt steht das Ziel, mit Hilfe von Literatur kollektive Zuschreibungsprozesse (Othering) zu durchschauen, essentialistische Konzepte von Identität, Sprache und Kultur kritisch in den Blick zu nehmen und für sprachliche Ungleichheitsverhältnisse zu sensibilisieren. Der Fokus auf literarischer Mehrsprachigkeit erlaubt darüber hinaus, der Instrumentalisierung der Literatur für Sprachlernzwecke entgegenzuwirken und SchülerInnen einen ästhetischen Zugang zu und eine intensive sprachliche Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Texten zu ermöglichen.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Kinder- und Jugendliteratur, Materialität der Sprache, Multimodalität, sprachliche und literarische Bildung, Migrationsgesellschaft

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Hajnalka Nagy, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 65-67, A-9020 Klagenfurt,
Hajnalka.Nagy@aau.at

Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend-) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht

Hajnalka Nagy

1. Über die Fähigkeit des Nicht-Lesens und das Lesen im transkulturellen Zeitalter

Eine Japanerin in Deutschland versucht die ihr fremde Kultur in einer fremden Sprache und einer fremden Schrift zu lesen und zu verstehen. Dabei macht sie verschiedene Erfahrungen mit Menschen, die sie auf ihre Herkunftskultur festlegen wollen, Menschen, die von ihrem unlesbaren, weil fremden, Gesicht irritiert sind, und Menschen, deren eigenartiges Verhalten sie selbst auf eine bestimmte Art und Weise deuten will. Yoko Tawadas *Die Fremde aus der Dose* beschreibt, wie wir die Welt er-lesen und dabei Unterscheidungen zwischen Ich und Nicht-Ich vornehmen, Kategorien für den/die/das Andere erfinden und immer wieder Bedeutungen und Deutungen produzieren. Mit Lesen ist hier also nicht nur die konkrete Aufnahme und das Verstehen von schriftlich fixiertem, sondern im metaphorischen Sinne das Wahrnehmen, Kennenlernen und Erkennen eines Anderen, das dem beobachtenden Ich gegenübertritt, gemeint. Gemeinsam ist diesen Formen des Lesens, dass sie alle auch Konstruktionsprozesse sind, die das Andere lesend erst hervorbringen.

Einer solchen Konstruktion des Fremden, die Tawada nicht nur in der spezifischen Konstellation einer interkulturellen Begegnung zwischen den Kulturen wiederfindet, sondern überhaupt als einen grundlegenden Zug menschlicher Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit sichtbar macht, könnte man – so Tawadas Erkenntnis im Epilog – adäquat auf zwei Arten begegnen: entweder durch die Bewusstwerdung und Akzeptanz einer prinzipiellen Unlesbarkeit des Fremden, indem man erkennt, dass das Fremde wie „eine Verpackung in Verpackung in Verpackung“ (vgl. Tawada, 1992, S. 18) ist, dessen Sinn sich uns unweigerlich entzieht. Oder durch eine bewusste Verweigerung und Unterwanderung des Automatismus des Lesens, d.h. durch einen neuen Zugang, sich auf das Andere und das Fremde einzulassen, ohne es sofort in die eigenen Ordnungskategorien überzuführen, es auf eine endgültige Bedeutung festzulegen und dadurch zu „vereinnahmen“ (Hunfeld, 1990, S. 101) oder zu „absorbieren“ (Mitterer, 2016, S. 14). Wie Tawadas Überlegungen zu fremden Schriften zeigen, potenziert die fremde Sprache diese Art von Fremdheitserfahrung nicht nur, sondern fördert einen sensibleren Umgang damit, indem sie uns zum „verzögerten“ und „langsamen Lesen“ zwingt (vgl. Hunfeld, 2004, S. 71).

Die Frage, wie in der Postmigrationsgesellschaft und angesichts einer sich global und transkulturell herausbildenden literalen Kultur die Produktion und Rezeption literarischer Texte neue Akzente setzt, ist nicht nur für die Literaturwissenschaft, sondern auch für eine Literaturdidaktik zentral, die den Umgang mit dem Fremden durch ein (selbst)kritisches Lesen fördern will, „bei dem es darum geht, Fremdheitserfahrungen auszuhalten, zu beobachten und zu reflektieren“ und mit dem, was unverständlich und fremd bleibt, umzugehen (Wintersteiner, 2006b, S. 136-137). Die Auseinandersetzung mit (Multi)Literalität und Literarizität im transkulturellen, globalen Zeitalter verlangt aber – wie Tawadas Beispiel sehr augenfällig zeigt – nicht nur eine neue Lesart, sondern auch neue Leseangebote. Darunter sind etwa Texte zu verstehen, die entweder selbst zwei- bzw. mehrsprachig sind und (fremde) Schrift bzw. Schriftlichkeit inszenieren oder die Sprachlichkeit des Menschen in plurilingualen und gleichzeitig hegemonialen Kontexten problematisieren.

Im folgenden Beitrag werden diese beiden Fragestellungen – welche Literatur wie lesen? – miteinander ver-schränkt, um Grundlagen eines sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Lesens von Literatur herauszuarbeiten. Im Mittelpunkt des Konzepts steht dabei das Ziel, mit Hilfe von Literatur kollektive Zuschreibungsprozesse (Othering) zu durchschauen, essentialistische Konzepte von Identität, Sprache und Kultur kritisch in den Blick zu nehmen und für kulturell und kulturalistisch produzierte, auch auf Sprache bezogene Ungleichheitsverhältnisse zu sensibilisieren.

Da soziale Prozesse und Praktiken der Aus- und Abgrenzung immer auch sprachlich bedingt sind, ist ein weiteres Anliegen dieses Konzeptes, Phänomene wie sprachliche Diskriminierung und Disziplinierung unter Berufung auf eine monolinguale Norm sowie die daraus resultierende Sprachgewalt nicht nur zu thematisieren, sondern die eigene dominante oder deprivilegierte Position in (sprach)hegemonialen Kontexten

bewusst zu machen. In diesem Sinne wird hier für eine integrative Perspektive plädiert, die sprachliche und literarische Bildung aus einer hegemoniekritischen, postkolonialen Perspektive und im Hinblick auf die komplexe Konstellation von Sprache und Macht miteinander verschränkt. Darüber hinaus geht es auch um die Wertschätzung und Sichtbarmachung sprachlicher Vielfalt, die (nicht nur) für österreichische Schulen heute charakteristisch ist. Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen heißt jedoch nicht ein punktuelles „Herbeiholen“ weiterer Sprachen (Oomen-Welke, 1997, S. 35) in den Unterricht, sondern eine konsequente und durchgängige Beschäftigung mit Sprachen – so wie das beispielsweise das österreichische *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Krumm & Reich, 2011) vorsieht.

Um die Grundlagen dieses Ansatzes herauszuarbeiten, werde ich zunächst die aktuelle theoretische Diskussion um Mehrsprachigkeit im Bildungskontext (Kap. 2) beleuchten. Die didaktischen Potentiale mehrsprachiger und transkultureller Literatur werden an konkreten Beispielen in Kapitel 3 und 4 ausgeführt, wobei ich u.a. auf die besondere Ästhetik, die Formen, Funktions- und Wirkungsweisen mehrsprachiger und multi-modaler Texte eingehe.

2. Mehrsprachig, sprachmächtig, sprachlos?

2.1 Bildung in der pluralen Gesellschaft der Postmigration: Der Ist-Zustand

Dass globale Mobilitäts- und Migrationsbewegungen in den westeuropäischen Ländern das gesellschaftliche System und damit die Realität der Schule wie auch den Unterricht radikal verändern, ist heute allgemein bekannt. Angesichts dieses Wandels und der damit einhergehenden Diversität darf Schule nicht länger die theoretischen Diskussionen um Identitätsbildung und multiple Zugehörigkeiten, Fragen der Bildungsgerechtigkeit sowie nach einer grundlegenden Neukonzipierung kultureller und sprachlicher Bildung im transkulturellen Kontext unberücksichtigt lassen.

Der Deutschunterricht, der seiner ursprünglichen Bestimmung nach Schülerinnen und Schüler in die nationale Kultur- und Literaturtradition und in die Nationalsprache einführen soll, ist heute besonders herausgefordert, seine alten Konzepte zu hinterfragen, um dem mehrsprachigen Lebensumfeld und den heterogenen Identitätswürfen von SchülerInnen einerseits und den radikalen Transformationen des kulturellen, medialen und literarischen Feldes andererseits gerecht zu werden und *allen* SchülerInnen eine aktive Teilhabe an einer immer komplexer werdenden Welt zu ermöglichen. Das ist eine Notwendigkeit, auf die die Deutschdidaktik beispielsweise in den Bereichen der Inter- und Transkulturellen Bildung, Kinder- und Jugendbuchforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik¹ mit einer kaum noch überschaubaren Fülle an didaktischen Konzepten und Handreichungen zu antworten sucht. Untersucht man die Rahmenbedingungen der Institution Schule (österreichische Lehrpläne, Schulbücher), die Ergebnisse empirischer Schulforschung und die Erfahrungsberichte von Lehrern und Lehrerinnen genauer an, sind jedoch nach wie vor zahlreiche Defizite festzustellen:

- Schulbezogene Studien zur Situation von SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache oder aus bildungsfernen Familien betonen immer wieder, dass das österreichische Schulsystem durch zu frühe Selektion und durch eine unzureichende Förderung der Erstsprachen und des Deutschen als Zweitsprache soziale Ungleichheiten reproduziert und damit gesellschaftliche Teilhabe systematisch verhindert (vgl. Gombos, 2015, S. 13).
- Auch wenn in den letzten Jahren in Österreich viel getan wurde, um dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) des Schulsystems entgegenzuwirken², spiegelt die schulische Realität keineswegs die Heterogenität der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit wider. Schul- und Lesebücher, die konsequent die Sprache und die Literatur der Minderheiten und die so genannte Migrationsliteratur berücksichtigen, sind auf dem österreichischen Schulbuchmarkt rar. Das für die Sekundarstufe I

¹ Stellvertretend für die große Zahl an Publikationen der letzten Jahre seien erwähnt: Esterl & Gombos, 2015; Dawidowski, Hoffmann und Walter, 2014; Mairbäuer & Seibert, 2016; Rösch, 2017. Weitere Literaturhinweise zu den einzelnen Bereichen s. Nagy, 2017b.

² Zu diesen positiven Entwicklungen gehören etwa die Erstellung des Curriculums Mehrsprachigkeit (Krumm & Reich, 2011), das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts als Unterrichtsprinzip in allen Fächern, die Aufnahme des Moduls „Mehrsprachigkeit“ in die Curricula der LehrerInnen-Ausbildung zum Beispiel im neuen Curriculum für das Unterrichtsfach Deutsch an der Universität Graz und Klagenfurt, an der PH Kärnten, an der PH Steiermark und Burgenland.

konzipierte mehrsprachige Lesebuch von Gerald Nitsche (*Brücken*) wurde aufgrund mangelnder Nachfrage wieder vom Markt genommen. Bemerkenswert ist in diesem Kontext die Lektüreliste aus dem Jahr 2015, die der Wiener Stadtschulrat in Kooperation mit dem Verein IG AutorInnen erstellte und in der rund 200 Titel für die Schulen empfohlen werden. Die Liste beinhaltet keinen einzigen Titel aus der Literatur der nach Österreich zugewanderten AutorInnen.

- Dieser Befund ist umso problematischer, wenn man bedenkt, dass der Stellenwert der Sprachen von Migrantinnen und Migranten nicht nur davon abhängt, ob sie in den Medien überhaupt präsent sind, sondern auch davon, wie sie dargestellt werden und welche Rolle ihnen zukommt (vgl. Luchtenberg, 2008, S. 32). Mit der Nicht-Sichtbarmachung der Sprachen der SchülerInnen in Lese- und Bilderbüchern, literarischen Anthologien und Schulbüchern geht also eine Abwertung der Sprachen einher und dies signalisiert, dass im System Schule Sprachen und ihre SprecherInnen nicht gleichwertig sind.
- Anstatt die kulturellen und sprachlichen Ressourcen von SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache zu beachten, dominiert – wie Frieters-Reermann bemerkt – im öffentlichen wie bildungspolitischen Diskurs nach wie vor ein defizitorientierter Zugang,³ wobei SchülerInnen als Objekte von Bildungsprozessen angesehen und viktimisiert werden (vgl. Frieters-Reermann, 2013, S. 15). Damit eng im Zusammenhang stehen auch kollektive Zuschreibungsprozesse, die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mittels Sprache und kulturalistischer Zuschreibungen als „Fremde“, d.h. als nicht zur Wir-Gruppe-Gehörige, konstruieren (vgl. Mecheril & Quehl, 2010) und im schulischen Kontext immer wieder auf ihre Herkunft(ssprache) zurückwerfen. Auf diese Weise wirken koloniale Strukturen und rassistische Argumentationsmuster – wie İnci Dirim (2010) formuliert – in Form von Linguizismus⁴ weiter.
- Auch können postkoloniale, rassismuskritische oder intersektionale Ansätze, die die oben genannten kollektiven Zuschreibungen aufzubrechen versuchen – wie Heidi Rösch befürchtet (2015, S. 36) –, Gefahr laufen, kulturalistische Formen zu verfestigen, vor allem dann, wenn die eigene Verstricktheit in hegemoniale Verhältnisse, die auch strukturell bedingt sind, nicht erkannt wird.

2.2 Mehr_sprachliche⁵ Bildung mit Literatur

Bereits Mitte der 1990er-Jahre hat Sigrid Luchtenberg (1995) darauf hingewiesen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur für multilinguale Kinder, sondern auch für monolinguale Kinder von zentraler Bedeutung ist. Eine „interkulturelle sprachliche Bildung“ soll mit Luchtenberg zur „Befähigung zum Leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft“, zu „Sprachsensibilisierung“ und „Verständigungsbereitschaft“ aller Schüler und Schülerinnen beitragen (ebd., S. 88), die auch Sprachmanipulationen und Sprachmissbrauch durchschauen lernen sollen (vgl. ebd., S. 96). Solange Mehrsprachigkeit immer mehr als „Problemzuschreibung an Migrantinnen und Migranten“ (Gombos, 2015, S. 10) gilt und die Didaktik der Mehrsprachigkeit als Pendant zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache mit Fokus auf dem Erwerb (schrift)sprachlicher Kompetenzen verstanden wird, ist es immer notwendiger, Mehrsprachigkeit auch als eine neue Form literaler Praxen und ästhetischer Ausdrucksweisen zu etablieren. Dies ermöglicht ein grundlegendes Nachdenken über Sprache als Mittel des Selbstaudrucks und des ästhetischen Weltzugangs.

In diesem Sinne möchte ich in den hier vorgestellten Überlegungen für eine systematische Einbeziehung zwei- bzw. mehrsprachiger Literatur⁶ auf allen Schulstufen des Deutschunterrichts plädieren, die die reale Mehrsprachigkeit etwa in Österreich nicht nur sichtbar und erfahrbar macht, sondern – wie Hans-Jürgen Krumm formuliert – „reiche, mehrsprachige Sprachumgebungen“ schafft (Krumm, 2015, S. 76), in denen

³ Vor allem geflüchtete Kinder werden aufgrund ihrer fehlenden Sprachkompetenzen und ihrer kulturellen und religiösen Differenz zur so genannten Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen.

⁴ Unter Linguizismus versteht Dirim „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. der Herstellung einer sozialen Ordnung.“ (Dirim, 2010, S. 91 f.)

⁵ Mit diesem Wortspiel verweise ich auf Heidi Röschs Ansatz einer „mehr sprachlichen Bildung“, die „im Unterschied zu mehrsprachigen oder bilingualen Bildungsangeboten nicht auf die Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen [zielt], sondern für Multi-, Trans- und Interlingualität idealerweise in jedem Fachunterricht [sensibilisiert].“ (Rösch, 2017, S. 173).

⁶ Ich verwende das Wort „mehrsprachig“ auch für literarische Texte, die zweisprachig verfasst sind. Mit Mehrsprachigkeit wird in diesem Sinne auf (Lese-)Situationen hingewiesen, in denen die Vielfalt der Sprachen und der Schrifttraditionen auf die Rezeptions- und Produktionsvorgänge der Texte einen entscheidenden Einfluss haben.

Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit gefördert werden und Sprachen mit wenig Prestige und ihre SprecherInnen eine Wertschätzung erfahren. Der Fokus auf literarischer Mehrsprachigkeit erlaubt darüber hinaus, der Instrumentalisierung der Literatur für Sprachlernzwecke und als Mittel für Verständigungshilfe und Brücke zwischen den Kulturen entgegenzuwirken. Im Umgang mit mehrsprachiger Literatur sollen sich Lernende wie auch Lehrende immer auch über die Grenzen der Verständigung und der Übersetzbarkeit subjektiv erlebter Wirklichkeiten bewusstwerden und einen spezifisch ästhetischen Zugang zu mehrsprachigen Texten gewinnen.

In einem sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Literaturunterricht dient also (fremde) Sprache nicht dem Spracherwerb, sondern der Schulung von *Poetical Awareness* – wie Werner Wintersteiner (2001, S. 166) formuliert –, die SchülerInnen ermöglicht, die spezifische Bedeutungsstruktur der literarischen Sprache sowie deren Funktions- und Wirkungsweise zu verstehen und sie als eine Sprache zu erkennen, die die Alltagssprache auf verschiedene Weise deformiert und verfremdet, um LeserInnen zu einer intensiven Wahrnehmung der Welt zu verhelfen (ebd.). Besonders mehrsprachige und multimodale Texte lenken die Aufmerksamkeit auf die Form und auf die Materialität von Laut- und Schriftbild, indem sie Grenzüberschreitungen der literarischen Sprache explizit erfahrbar machen.

Literatur spricht zu uns demzufolge immer in einer fremden Sprache und Texte in mehreren Sprachen bzw. mit fremdsprachigen Elementen potenzieren diese Fremdheit, zumal Verständnisschwierigkeiten sofort ins Auge springen (vgl. Wintersteiner, 2001, S. 178). Mehrsprachige Literatur verlangt eine Lesart, die das als ‚normal‘ empfundene monolinguale Denken und Lesen hinterfragt und zum Perspektivenwechsel zwingt. Und sie verlangt einen anderen Umgang im Unterricht: Verständnisblockaden und Irritationen müssen nun nicht nur registriert, sondern als Herausforderung, als „versteckte Einladung“ zum Nachdenken über das Unverständliche (vgl. Hunfeld, 1990, S. 74) betrachtet werden. Das langsame Lesen, die wiederholten Versuche des Entzifferns sollen die Möglichkeit bieten, Verstehensprozesse ins Zentrum der Betrachtungen zu rücken: „Als bleibend werden dabei die buchstäblichen Wendungen der Schrift, die immer wieder neu gedrehte Gestaltung von Schriftmaterial in den Vordergrund gestellt, die fest nur auf dessen Opazität verweist und damit auf die Widerständigkeit gegenüber Sinngebungs- Übersetzungs- und Interpretationsverfahren.“ (Kilchmann, 2014, S. 116)

2.3 Überlegungen zu einem sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Lesen

Die didaktische Diskussion um den Umgang mit mehrsprachiger Literatur im Unterricht wird von zwei Traditionen bestimmt, von der trans- bzw. interkulturellen Literaturdidaktik (vgl. etwa Rösch, 1997, 2000, 2017; Wintersteiner, 2006a, 2006b) und der Fremdsprachendidaktik (vgl. Weinrich, 1988; Hunfeld, 1990, 2004; Eder, 2015). Aus beiden Reihen kamen in letzter Zeit systematische Vorschläge für die konkrete Arbeit im Unterricht mit mehrsprachigen Texten. So schlägt beispielsweise Eder (2015) für die Analyse mehrsprachiger Texte eine Differenzierung nach sprachpolitischem, sprachdidaktischem und formal-ästhetischem Aspekt vor, wobei sie diese Aspekte als dem Primärtext inhärente Funktionen versteht. Im Hinblick auf die Analyse von Texten der Migrationsliteratur und der interkulturellen Literatur operationalisiert Rösch das Konzept der „postmigrantischen Lesart“ (Rösch, 2017, S. 103-110) in Form von Fragen, die in erster Linie nach ungleich markierten Subjektpositionen, kollektiven Zuschreibungen unter den Schlagwörtern von Doing Ethnicity sowie Critical Whiteness und nach Möglichkeiten des Perspektivenwechsels suchen.

Diese Überlegungen weiterdenkend möchte ich für den spezifischen Umgang mit mehrsprachiger Literatur im Unterricht eine doppelte Lesart, eine *sprachaufmerksame* und eine *dominanzkritische* Lesart, vorschlagen. Unter *sprachaufmerksamer Lesart* verstehe ich eine Analyse, die mehrsprachige Texte und ihre Strukturen in ihrer besonderen Sprachlichkeit, aber auch in ihrer spezifischen Intentionalität zu verstehen sucht. Vom Interesse sind also in diesem Bereich sowohl sprachästhetische und sprachanalytische wie auch rezeptionsästhetische und anthropologische Fragerichtungen. Aus sprachanalytischer Sicht werden Strukturen morphologischer, syntaktischer und semantischer Art analysiert und auf ihre Mehrdeutigkeit, Ambiguität, und Widersprüchlichkeit untersucht, wie sie etwa für mehrsprachige Wortspiele charakteristisch sind. Durch gezielte Sprachbetrachtung wird die Vermischung der Sprachen und deren Effekte sowohl auf der Wortebene wie im Textganzen verfolgt. Parallel mehrsprachige Texte laden darüber hinaus explizit zu Sprachvergleichen ein, wobei über Schreib- und Leserichtung (siehe dazu Rösch, 1997) genauso wie über die Ikonizität von Sprache und Schrift nachgedacht werden kann. Die (sprach)ästhetische Analyse konzentriert sich wiederum auf die Funktions- und Wirkungsweisen des Sprachwechsels sowie auf das

Verhältnis der Sprachen zueinander. Da mehrsprachige Texte oft mit neuen Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen experimentieren, rücken hierzu die Materialität von Sprache und Schrift in den Vordergrund. Grundlegend ist bei dieser *sprachaufmerksamen* Lesart auch das Nachdenken über die Intention mehrsprachig verfasster Texte (siehe Kapitel 4). Auf diese Weise wird mehrsprachiges (poetisches) Sprechen nicht nur als ästhetischer Widerstand gegenüber einer monolingualen Norm sichtbar (vgl. Schmelting & Schmitz-Emans, 2002, S. 17), sondern auch als Mittel, gängige Vorstellungen über das sprachliche Zeichen zu hinterfragen, traditionelle Sprachkonstellationen zu unterwandern, um damit Grenzen des Sagbaren und Unsagbaren neu auszuloten oder eben die generelle Unverfügbarkeit der Sprache offensichtlich zu machen. Die *sprachaufmerksame* Lesart hat somit auch eine anthropologische Dimension, wenn sie ein Nachdenken über das erkenntnisvermittelnde Potential literarischer Sprache initiiert und Sprache in ihrer existentiellen Funktion bei der Herstellung eines Selbst- und Weltbezugs reflektiert. Nicht zuletzt sollen Wirkungspotentiale mehrsprachiger Texte untersucht werden, etwa wenn es um die Frage geht, in welchem Maß sie RezipientInnen verunsichern oder provozieren können.

Die *dominanzkritische Lesart* zielt auf die Ermöglichung einer kritischen Selbstreflexion, also der Fähigkeit, die eigene Rolle in Machtkonstellationen als eine im System verankerte und vom System zugeordnete zu überdenken, eigene Denkkategorien zu überprüfen und somit gewohnte Argumentationsmuster zu durchbrechen. Ein Bewusstsein über solche Deutungsmuster und Syndrome,⁷ die unter anderem Heidi Rösch für den interkulturellen Literaturunterricht herausgearbeitet hat (vgl. Rösch, 2000, 2017), ermöglicht Lernenden und Lehrenden gleichermaßen, überlieferte, kollektiv wirksame und fixierte Bilder des Anderen kritisch zu hinterfragen, hegemoniale Verhältnisse auch auf Sprache bezogen aufzudecken und literarische Texte selbst im Hinblick auf ethnizierende und exotisierende Muster bzw. paternalistische Haltungen kritisch zu befragen. Eine solche Untersuchung sensibilisiert jedoch nicht nur für die mediale, sprachliche und literarische Konstruktion vom ‚Fremden‘ und ‚Eigenen‘, sondern fragt explizit nach den subversiven Potentialen der Literatur, die insbesondere in transkulturellen Kontexten etwa durch sprachliche Normbrechungen Klischees, Vorurteile und die von sprachlichen Normierungen hervorgebrachten Machtverhältnisse entlarvt. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang jene „subjektivierungskritische“ Ansätze, für die Dirim, Eder und Springsits (2013, S. 121-142) beim Umgang mit Literatur im multikulturellen Kontext plädieren. So können durch die Analyse der Figurenkonstellation festgeschriebene Subjektpositionen und stereotype Oppositionen etwa zwischen handelnden ‚Einheimischen‘ und passiven und zum Opfer gemachten ‚Fremden‘ aufgedeckt, neue Identitätsentwürfe der Hybridität in den Blick genommen werden. Eine solche *dominanzkritische* Lesart ist sich darüber hinaus ihrer eigenen kolonialen Strukturen bewusst und ist getragen von der Fähigkeit, eigene (westliche, europäische) Maßstäbe über die ‚schöne‘, ‚wertvolle‘ Literatur zu hinterfragen (vgl. Nagy, 2017b, S. 25), Machtverhältnisse auch in anderen Bereichen wie im gesellschaftlichen System oder im Literaturbetrieb zu entdecken und Ungleichheitsverhältnisse generell mit der geopolitischen Zentrum-Peripherie-Konstellation in Beziehung zu bringen.

Im folgenden Kapitel werden einige Themen und Aspekte literarischer Vielsprachigkeit anhand einiger literarischer Beispiele diskutiert und konsequent nach der mehrsprachigen und multimodalen Ästhetik der Texte gefragt. Die didaktischen Potentiale der Texte werden hier nur unmittelbar durch die Analyse deutlich, für die sich die obigen Fragestellungen als leitend erweisen.

3. Lektüren. Themen und Aspekte literarischer Mehrsprachigkeit aus sprachaufmerksamer und dominanzkritischer Perspektive

3.1 Sprache und Identität: Jaz ich

Eine der zentralen Fragen, die sich für AutorInnen mit Migrationshintergrund und aus ethnischen Minderheiten permanent stellt, ist die nach der Bestimmung ihrer multiplen Identität an der Schnittstelle von verschiedenen Kulturen, Traditionen und Sprachen. Dieses Dilemma spiegelt auch die Literatur wider, wobei die Zerrissenheit zwischen den Sprachen oft in mehrsprachigen Texten ihren Niederschlag findet. Die Frage, in welcher Sprache Angehörige so genannter ethnischer Minderheiten schreiben, hängt einerseits von der individuellen Entscheidung der AutorInnen und der verfolgten Intention ihrer Poetik ab,

⁷ Gemeint sind hier u.a. Vermeidungs-, Kulturalisierungs-, Defizit-, Helfer-, Oasen-, Exotisierungs- und Enthistorisierungssyndrom (Rösch, 2000, S. 31 f.).

andererseits ist sie auch vom rechtlichen und sozialen Status von Minderheiten und von den „historischen Belastungen“ beeinflusst, die vor allem in Grenzregionen mit gesellschaftlichen und politischen Spannungen einhergehen (Prunč, 2008, S. 148). Somit ist die Wahl der Sprache sowohl eine identitäre als auch eine sprach- und gesellschaftspolitische Frage.

In der Kärntner Slowenischen Literatur in Österreich unterscheidet Erich Prunč im Hinblick auf ihre Sprachverwendung zwischen drei Autorengenerationen: Während für die erste Generation das „Bewahren der Muttersprache als etwas Natürliches, Selbstverständliches“ empfunden wird (ebd.), bedeutet die Verwendung des Slowenischen für die zweite Generation – so Prunč weiter – zunächst Protest und später eine ethische Pflicht. Demgegenüber schreibt die dritte Generation zweisprachig oder sogar gemischtsprachig. Für Jani Oswald bietet die Vermischung der Sprachen die Möglichkeit, die Hybridität seiner Identität und der Region zu reflektieren und gleichzeitig neue sprachliche und visuelle Möglichkeiten poetischen Sprechens auszuloten. *Jaz ich* ist ein durchgehend gemischtsprachiges, slowenisch-deutsches Gedicht, das mit dem Prinzip des doppelten Sprechens arbeitet und bereits im Titel die Identität des Sprechenden als einen Sowohl-als-auch-Zustand markiert. Spricht man den Titel aus, ähnelt das ausgesprochene Wort dem slowenischen Wort *jezik* (Sprache), was die Verwobenheit von Identität und Sprache und das ständige Unterwegssein des Sprechenden zwischen diesen Sprachen signalisiert. Entsprechend diesem Titel besteht das Gedicht aus einem alternierenden Dialog zwischen dem Slowenischen und dem Deutschen, wobei beide Sprachen gleichwertig und gleichberechtigt nebeneinanderstehen.

Jaz ich

Ich ljubim
 liebe svoj mein
 dvojni
doppeltes jaz-ich

ich-jaz jaz-ich
 jaz-ich ich-jaz
doch dich
 toda
 tebe auch

tudi du ti
 du sich ti
 sebe schon že

doch da
 toda daß
 tu daj
 gib hier ej ei

ne ich razumem verstehe nicht

ich sem bin
 selbst sem
 svoja
meine tuja fremde
 polovica Hälfte

ich sovražim
 hasse
 svoj mein dvojni
doppeltes jaz-ich

z vsako
 mit jedem besedo me
 Wort bin
 je fort manj
 bin weniger
 Beil bin
 sekira sem

 le nor Narr nur

 na an den rob
 Rand potisnjen
 gedrängt
 verliere ich zjubljam
 ravnotežje
 das Gleich=
 gewicht

 ne
 ich razumem verstehe
 nicht
 daß da ich le
 nor Narr nur
 biti morem
 sein kann

 ich razumem verstehe
 morebiti
 kann sein
 (Oswald, 1992, S. 46-47)

Das doppelte Sprechen gleicht in diesem Sinne einer Übersetzung, in der in beiden Sprachen identische Inhalte wiedergeben werden. Die Syntax wird jedoch zerstückelt und die Sätze werden neu zusammengesetzt, so dass der Eindruck entsteht, als wollten die beiden Sprachen einander ins Wort fallen und den Sprechenden am Reden hindern. Diese Zerstückelung wiederholt sich auch in der graphischen Gestaltung des Gedichtes, die auch formal die Zerrissenheit des Sprechenden sichtbar macht, indem die treppenartige ‚Abgang‘ das Verschwinden des Subjekts visualisiert: „z vsako/ mit jedem besedo me/Wort bin/je fort manj/bin weniger“. Das Gedicht stellt also kein harmonisches Gespräch dar, ist doch das lyrische Ich, das sich stets mit den fremden Hälften seiner Identität konfrontiert sieht, den Kapricen der Sprachen scheinbar machtlos ausgesetzt. Das Gegeneinander und Miteinander der Sprachen verweist somit auf ein immanentes Anderes/Fremdes im eigenen Sprechen, worauf auch Derrida in *Die Einsprachigkeit des Anderen* (Derrida, 1997) hinweist: Sprache, auch die eigene, ist letztendlich eine, die wir nicht vollständig besitzen können, eine, die vom Anderen kommt. Während am Anfang des Gedichtes noch eine Liebe zum doppelten Ich heraufbeschworen wird, kommt das Ich am Ende zu einer Hassliebe. Im kakophonischen Gewirr der Sprachen versteht es nichts mehr und wird von den Sprachen an den Rand gedrängt. Aus der Gespaltenheit entwickelt sich eine existentielle Not, die nur dann gelöst wird, wenn das Ich seine Rolle als Narr akzeptiert, die ihm eine neue Sprecherposition erlaubt, die über die notwendige Distanz und Ironie verfügt, den Zwiespalt auszuhalten.

3.2 Sprache und Macht: Der Schmetterling auf dem Kleiderhaken, Als mein Vater ein Busch wurde

Spracherwerb und sprachliche Sozialisation gehen – den Überlegungen Jacques Lacans folgend – immer mit gewaltförmigen Disziplinierungen und kolonialen Strukturen einher, treten wir doch, wenn wir eine Sprache erlernen, immer in die fremde Ordnung des Symbolischen ein, die uns das Sprechen nur auf eine bestimmte Art und Weise erlaubt. Verschärft wirken solche kolonialen Strukturen dort, wo sprachliche Sozialisation explizit mit einem Sprachverbot einhergeht, das SprecherInnen marginalisiert und Subjektpositionen untersagt. In Boris Pahors *Der Schmetterling auf dem Kleiderhaken* vom Jahr 1959 geht es um eine solche gewaltsame sprachliche Homogenisierung. Die Geschichte spielt in Triest im Jahre 1924 im faschistischen Italien, als nach dem Ersten Weltkrieg Triest Italien angeschlossen und die Verwendung der slowenischen Sprache in der Öffentlichkeit untersagt wurde. Die Erzählung schildert eine schulische Situation, in der die Schülerin Julka in der Pause dieses Verbot versehentlich bricht. Der eintretende Lehrer, der Zeuge der Szene wird, gerät darüber in Wut und bestraft Julka, indem er sie an ihren eigenen Zöpfen auf einen Garderobenhaken hängt und demütigt. Die Klasse wohnt der gesamten Szene zwar offensichtlich entsetzt, aber doch schweigsam bei. Obwohl die Kinder scheinbar nichts unternehmen (können), macht die Erzählung auf die subtile und gewaltfreie Möglichkeit des Widerstands aufmerksam: Unter den starren, vorwurfsvollen Augen der Kinder, die „wie schweres Blei“ auf dem Lehrer lasten (Pahor, 2004, S. 97), wird der Lehrer immer mehr in die immer enger werdenden Kreise seiner Wut und seines blinden Gehorsams gezogen. Die letzte Szene, in der die SchülerInnen mit ihren Augen „alle bei Julka“ sind (ebd., S. 98), zeugt von einem kindlichen Solidaritätsakt, der von der Kraft eines sprachlosen Widerstands der Deprivilierten und an die Peripherie Gestoßenen getragen wird.

Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor von Joke van Leeuwen (2012), in dem das junge Mädchen Toda vor dem Krieg in ihrem Heimatland allein in das Nachbarland fliehen muss, erzählt von einem fluchtbedingten Sprach- und Identitätsverlust und von einem Sprachlernprozess, der wie bei Pahor von Ungleichheitsverhältnissen geprägt ist. Dass die Behörden im Aufnahmeland die Macht über die Sprache und die gültigen Diskurse haben, zeigt sich nicht nur daran, dass sie dem Mädchen einen anderen Namen – eben Toda – geben, sondern auch daran, dass sie auch bestimmen, welche Flüchtlingsgeschichte für wahr gehalten wird. So wird die naive kindliche Darstellung der Flucht schnell als unglaubwürdige Lügengeschichte abgestempelt. Im Heim für „freilaufende Kinder“ (van Leeuwen, 2012, S. 100) erlernt Toda schließlich die neue Sprache – eine Phantasiesprache, die auch LeserInnen in ihrem Verstehensprozess verunsichert, weil sie unübersetzt im Text steht. So entwickelt sie sich zu einer mehrsprachigen Sprecherin, die sensibel die Hierarchieverhältnisse der Sprachen nachzeichnet und geltende Normen durch verschiedene subversive Strategien, zum Beispiel durch die sinnentleerte Nachahmung der Sprache der Einheimischen oder durch das Nicht-Wortwörtlich-Nehmen von Ausdrücken, unterläuft. Die Erzählung zeigt somit ein starkes Kind, das nicht in seiner ihm zugedachten Opferrolle verbleibt, sondern (sprach)handelnd sein Schicksal selbst in die Hand nimmt (Nagy, 2017a, S. 6).

3.3 Die Materialität von Sprache und Schrift: Am Tag, als Saída zu uns kam

Mehrsprachige Texte spielen oft explizit mit dem Material Sprache und Schrift und weisen die Ebene der Form und die visuelle Gestaltung als bedeutungstragend aus. Dies gilt insbesondere für mehrsprachige Bilderbücher, zumal sie von einer immanenten Multimodalität gekennzeichnet sind. In ihnen sind Text und Bild miteinander so verwoben, dass LeserInnen beide Codes (verbal und visuell) in Kombination miteinander entschlüsseln müssen, um die Sinnpotenziale des Bilderbuches zu verstehen (vgl. detailliert Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 48-50). Oft wird auch mit Schrift- und Lautbild experimentiert, dabei kommt auch Mal- und Schriftutensilien eine besondere ästhetische Funktion zu.

Für das Bilderbuch *Am Tag, als Saída zu uns kam* (2016), das in ausdrucksstarken Bildern die Trauer über die anfängliche Sprachlosigkeit und die Geschichte der Sprachfindung des aus Marokko zugewanderten Mädchens Saída erzählt, ist vor allem das Spiel mit lateinischen und arabischen Buchstaben und mit dem Schriftbild charakteristisch. Auf dem langen Weg des Spracherwerbs wird Saída von der Ich-Erzählerin, einem einheimischen Mädchen begleitet, das sich auf die Suche nach Saídas Wörtern begibt, um ihr Schweigen zu brechen und ihr die Stimme wiederzugeben. Wenn man die Geschichte aus einer dominanzkritischen Perspektive betrachtet, muss festgestellt werden, dass das Buch oft alte Muster der Kulturalisierung und Ethnisierung – in Form von Länderstereotypen – aufruft (vgl. Schulz, 2017, S. 26) und von einer

paternalistischen Haltung geprägt ist, zumal Saída zunächst als stummes Opfer dargestellt wird, das sich nur mit Hilfe eines Mädchens aus der Dominanzgesellschaft mittels Sprache ermächtigen kann (vgl. Nagy, 2017a, S. 5).

Nichtsdestotrotz sind die beiden Sprachen – in der Übersetzung Deutsch und Arabisch – beim gemeinsamen Sprachenlernen gleichberechtigt und die Figuren lernen nicht nur die Sprache der anderen, sondern auch den Respekt vor der Verschiedenheit der Sprachen und Kulturen kennen, die ihnen das Aufbrechen statischer Zugehörigkeiten und Identitäten erlaubt (vgl. Schulz, 2017, S. 26). Dabei kommt den einzelnen Buchstaben und Wörtern eine bedeutende Funktion zu, sind sie doch ein integrativer Bestandteil der Figurenzeichnung: Man findet sie in den Haarsträhnen der Mädchen verwoben, sie durchdringen aber auch in verschiedenster Form und Größe die ganze Welt. Die Wörter – in arabischer und lateinischer Schrift und in Lautschrift – erscheinen wie aus einem Wörterbuch herausgerissen und bilden in lustvollen Konstellationen eine eigenartige Sprachwelt. Dies ist zwar von der Aufhebung des Referenzbezugs getragen, stellt sie doch in diesem Form-Spiel ein neues Verhältnis zwischen Ich, Sprache und Welt her und erschafft mit der magischen Kraft der Sprache und in der Überschreitung sprachlicher und geographischer Grenzen eine neue Wirklichkeit, wobei nicht nur Grenzen zwischen den Ländern überschritten, sondern auch die bisher geltenden sprachlichen Ordnungen zerstört werden: „Und ich glaube, dass Saída und ich dann das Wort Grenze über Bord werfen.“ (Redondo & Wimmer, 2016, o.S.)

4. Formen und Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit

Die hier präsentierten Texte machen deutlich, dass mehrsprachige Literatur ganz neue Wege des Ausdrucks und der Textproduktion geht, aber dennoch nicht nur rein ästhetische Funktionen hat, sondern auch eine brüchig gewordene monolinguale Norm und die Verschiebungen und Vermischungen einer von Mobilität und permanenter Transformation gezeichneten (Sprach-)Welt widerspiegelt: „Mehrsprachige Texte inszenieren [...] im besonderen Maße die Beweglichkeit der Sprache und der Sprachen, ihre Fähigkeit, sich im Kontakt zu wandeln und neu zu mischen“ (Kilchmann, 2014, S. 114). Außerdem reflektieren sie die Situation mehrerer tausend Menschen, die aus verschiedensten biographischen Gründen mehrere Sprachen zu sprechen fähig oder genötigt sind. Eine ausschließliche Konzentration auf die Ästhetik mehrsprachiger Texte wird deshalb den vielschichtigen Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit – etwa als Reflexion des Sprachverlust, einer sprachlich gespaltenen Identität oder der Erfahrung sprachlicher Unterdrückung, als Akt des ästhetischen und politischen Widerstands oder eben als Mittel der verfremdenden Darstellung – keineswegs gerecht.

Deswegen soll man mit Wilkens und Neumann den grundlegenden Unterschied zwischen einer *migrationsbedingten*, *regional bedingten* und einer *ästhetisch bedingten* Mehrsprachigkeit vor Augen halten. Diese Differenzierung ermöglicht auch im Unterricht, verschiedene Intentionen mehrsprachiger Poetik(en) in den Blick zu nehmen (vgl. Wilkens & Neumann, 2006, S. 87). Während die ästhetisch bedingte Mehrsprachigkeit textintern begründet ist und – wie Strutz (1996) hervorhebt – „zumeist ‚nur‘ stilistische, klangästhetische, ethnopoetische oder auch folkloristisch-kolorithafte Funktion“ hat (z. B. bei Thomas Mann, James Joyce; S. 146), reflektiert die regional- und migrationsspezifisch bedingte Mehrsprachigkeit die politischen, historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Spannungsverhältnisse der jeweiligen Region und ist somit durch text-externe Faktoren bestimmt (ebd., S. 147). Diese Differenzierung ist auch entscheidend, um Phänomene der Mehrsprachigkeit auch jenseits von Migrations- und Fluchtbewegungen zu thematisieren und auf die Unterschiedlichkeit der historischen und politischen Bedingungen hinzuweisen, in Folge derer es in einer bestimmten Region überhaupt zur Mehrsprachigkeit gekommen ist. Abhängig davon, ob die Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Regionen oder Gesellschaften als selbstverständlich oder eben als störend empfunden wird, beziehungsweise davon, welchen symbolischen Status die verwendeten Sprachen in diesen Kontexten haben, fällt auch ihre Rezeption unterschiedlich aus.

In der aktuellen Forschungsliteratur zur literarischen Mehrsprachigkeit werden vier verschiedene Formen unterschieden (eine Klassifizierung siehe allgemein bei Schmitz-Emans, 2004; Schmeling & Schmitz-Emans, 2002 sowie Eder, 2009):

Die (a) *innere / intralinguale Mehrsprachigkeit* meint die Heterogenität und Pluralität jeglicher Sprache, die immer von Dialekten, Soziolekten und Varietäten geprägt ist. Zu dieser Form der Mehrsprachigkeit gehören nicht nur so genannte Mundart- und Dialektgedichte, sondern auch Texte im ‚fehlerhaften‘ Deutsch, wie es

für zugewanderte AutorInnen wie Emine Segvi Özdamar, Dragica Rajčić oder Tomer Gardi charakteristisch ist, die das von MigrantInnen gesprochene Deutsch als ästhetisches Stilmittel verwenden, um Fremdheit überhaupt wahrnehmbar zu machen (Özdamar, zitiert nach Baumann, 2010, S. 247). Die Zerstörung der deutschen Grammatik und Syntax, die Zerschreibung einer normierten Sprache hat hier immer auch eine sprachpolitische und sprachkritische Dimension, lässt sie doch die „zweisprachige Stummheit“ (Kim, 2011, S. 68) jener offensichtlich werden, die gezwungen sind, in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Das Schreiben in einer ‚fehlerhaften‘ Sprache dient gerade deswegen auch der Sprachermächtigung. Die Veränderung der Sprache und das Unterlaufen der monolingualen Norm haben eine demokratisierende, mit Hadzibeganović eine „rebellische“ Funktion, die zwar keine politische Partizipation im engeren Sinn ermöglicht, aber sich als ein subversiver Widerstand realisiert, der in der Sprache ausgetragen wird, wie Hadzibeganović in ihrem programmatischen Text beschreibt: „*Sofortige Demokratisierung der Sprache! Sie können uns das Wahlrecht verweigern, aber das Grundrecht auf Sprache, die einzige Waffe, die wir haben (und deswegen bin ich Rebellin) NICHT!*“ (Hadzibeganović, 1997, S. 33) Hadzibeganović destabilisiert eindeutige sprachliche Zuordnungen und kulturelle Zugehörigkeiten, indem sie provokant danach fragt, wem nun die deutsche Sprache gehört, und gleichzeitig deprivilegierten SprecherInnenpositionen zur Sprache verhilft. Im Lichte dieser Literatur kann die Auseinandersetzung mit der inneren Mehrsprachigkeit des Deutschen neue Akzente im Unterricht setzen und verschiedene, sprachlich marginalisierte Positionen miteinander auf eine Weise in Beziehung setzen, die zwar sprachliche Machtbeziehungen erkennbar macht, aber der Viktimisierung von als ungleich markierten SprecherInnen entgegenwirkt. Nicht zuletzt lernen SchülerInnen anhand dieser Texte etwas über die Wandelbarkeit und Offenheit der Sprachen und können durch die ungewöhnliche Sprachverwendung die eigene Sprache aus einer kritischen Distanz betrachten.

Mit der Bezeichnung von (b) *Mischsprachigkeit* oder *interlingualer Mehrsprachigkeit* sind Texte gemeint, in denen einzelne Textelemente in verschiedenen Sprachen verfasst sind, wobei zwischen den Passagen eine enge Beziehung besteht (*Jaz ich*). Dieser Wechsel von einer zur anderen Sprache, also das Code-Switching, macht die Texte zu einem mehrstimmigen Gebilde, wobei die einzelnen Sprachen zueinander in einem hierarchischen oder gleichberechtigten, komplementären oder antagonistischen, harmonischen oder disharmonischen Verhältnis stehen können (vgl. Schmitz-Emans, 2004, S. 14). In der Kinder- und Jugendliteratur, in der die parallele Mehrsprachigkeit dominiert, sind Texte selten durchgehend mehrsprachig, sondern sie enthalten einmal mehr einmal weniger fremdsprachige Textteile. Demgegenüber zeichnen sich viele Texte der Erwachsenenliteratur durch einen konsequenten und immanenten Sprachwechsel aus wie es beispielsweise für das mehrsprachige Gedicht von Antonio D’Alfonso *Babel*⁸ typisch ist. Dieses Code-Switching wird oft von einem lustvollen Spiel mit der graphischen Gestaltung und mit der Schrift begleitet wie im Fall der dreisprachigen visuellen Gedichte von Heike Fiedler in ihrem Gedichtband *Langues de meehr* oder von Edoardo Sanguineti *A–ronne* der Fall ist.⁹ Hier dominiert die ästhetische Intention, das Experimentieren mit neuen Ausdrucksweisen und den Möglichkeiten des Sinnentzuges durch Pluralisierung der Bedeutung – Verfahren, die mit Kilchmann als „Freisetzung von Sprache und Schrift aus der als ‚natürlich‘ verstandenen Ordnung des Monolingualismus“ gelesen werden können (Kilchmann, 2014, S. 118).

c) Von *Parallelschöpfung* oder von *Eigenübersetzung* spricht man dann, wenn ein und derselbe Text in zwei oder mehreren Sprachen vom Autor/von der Autorin selbst übersetzt wird, wobei die zwei Varianten durchaus verschiedene Bedeutungsakzente setzen können wie bei Aysel Özakin (vgl. Rösch, 2013) der Fall ist. Demgegenüber ist d) eine *parallele Mehrsprachigkeit* vor allem für zwei- oder mehrsprachige (Bilder-)Bücher und Anthologien charakteristisch, in denen ein oder mehrere Texte in übersetzter Form in zwei oder mehreren Sprachen abgedruckt werden. Hier ist jeder Textteil für sich genommen monolingual – ein Dialog der Sprachen entsteht in erster Linie im Rezeptionsprozess. Parallel mehrsprachige Lesebücher und Anthologien, die im schulischen Kontext verwendet werden, konfrontieren LeserInnen in der fremden Schrift mit der Existenz eines Anderen, das bislang ausgeblendet war. Darüber hinaus sind sie für die Förderung von (Early) Literacy und Schriftspracherwerb von besonderer Bedeutung, weil sie viele verschiedene literale

⁸ Die Anfangsverse von D’Alfonso *Babel* in vier Sprachen: „Nativo di Montréal/élévé comme Québécois/forced to learn the tongue of power/viví en México como alternativa/figlio del sole e della campagna/par les franc-parleurs aimé [...]“ (D’Alfonso, 1988, S. 57)

⁹ Eine detaillierte Analyse zur Heike Fiedler findet sich bei Kilchmann, 2014, zu Sanguineti bei Knauth, 2014, S. 95-96.

und literarische Praktiken sichtbar machen und somit einer gewandelten Textrealität gerecht werden. Literarität heißt unter den veränderten globalen Bedingungen eben auch das Wissen um die Verschiedenheit von Schriftsystemen und ihren Schreibrichtungen oder die Unterschiede der Buchproduktion. So ist beispielsweise in Utticha Marmons *Mein Freund Salim* (2015) das Wissen, dass arabische Bücher von hinten aufgeschlagen und gelesen werden, grundlegend für die Lösung des Geheimnisses eines Jungen auf der Flucht: „Hannes, Tammi und seine Freunde müssen erst zwischen den Zeilen lesen lernen – d.h. auch eine andere Leseposition einnehmen – und eine andere literale Tradition mitsamt einer fremden Schriftkultur verstehen, damit überhaupt ein Perspektivenwechsel“ möglich wird (Nagy, 2017a, S. 8).

Parallel mehrsprachige Bücher werden daher am sinnvollsten im „begegnungssprachlichen Unterricht“ (Rösch, 2013, S. 153) eingesetzt, wo es in erster Linie darum geht, für andere Sprachen und die Andersheit von Sprachen zu sensibilisieren und durch Sprachvergleiche oder durch den lustvollen Umgang mit fremden Sprachklängen ein Nachdenken über Sprachen und deren Schriftsysteme anzustoßen.¹⁰ Schließlich soll – wie Jana Mikota und Kümmerlin-Meibauer hervorheben – die „doppelte Mehrsprachigkeit“ der Bilderbücher reflektiert werden, die nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der Ebene der Bilder „kulturell bedingte Codes“ vermitteln (vgl. Mikota, 2016, S. 15; Kümmerling-Meibauer, 2013, S. 49) und fremde Ästhetiken visuell offensichtlich machen.

Diese vier Formen möchte ich mit einer fünften Form ergänzen, die ich mit Kilchmann als *translinguale Konstellierung* (Kilchmann, 2014, S. 121) bezeichne. Darunter sollen hier im Gegensatz zu mischsprachigen Texten solche scheinbar einsprachigen Texte benannt werden, die translatorische Phänomene, also sprachliche Übersetzungen sichtbar machen. Die Übersetzungen erfolgen meist auf der lautlichen Ebene des sprachlichen Zeichens, um semantische Einheiten zu destabilisieren und aufzulösen und das konventionelle Zeichenmodell von Saussure auf den Kopf zu stellen. Jandl bezeichnet dieses Spiel mit dem Lautbild oder mit dem Sprachkörper als „Oberflächenübersetzung“ in seinem gleichnamigen Gedicht (Jandl 1997, S. 51), wobei er die Tradition des Übersetzens unterwandert und Prozesse der Bedeutungskonstruktion und Sinnzuweisung in der Unmöglichkeit einer eindeutigen Bedeutungsübertragung zwischen den Sprachen kritisch reflektiert. Auch in Yoko Tawadas Band *Überseetzungen* ist das Spiel mit sprachlichen Pseudo-Übersetzungen Programm. Im Text *Die Botin* wird eine deutsche Botschaft auf Japanisch, d.h. in japanischen Schriftzeichen, aufgezeichnet, deren Klang mit denen der deutschen Wörter übereinstimmt (vgl. Kilchmann, 2014, S. 120-22). Die eigentliche Botschaft können LeserInnen, die des Japanischen nicht mächtig sind, nicht entschlüsseln – also bleibt der Sinn leer und die Übersetzung im herkömmlichen Sinne scheitert, wiewohl auf der konnotativen Ebene ganz neue sprachliche Interferenzen entstehen.

5. Fazit

Wie diese Beispiele zeigen, destabilisiert mehrsprachige Literatur auf vielfältige Weise gewohnte Strukturen des Denkens und sprachlichen Handelns: Erstens macht sie Sprache(n) in einem zutiefst existenziellen Sinne als Mittel des Selbstaudrucks bewusst, das den Zugang des Menschen zu sich selbst, zur Welt und zu anderen strukturiert und organisiert. Somit werden vor allem anhand der Literatur von minorisierten Gruppen (Literatur der Minderheiten, der Zugewanderten) Fragen der Sprachlosigkeit, des Sprachverlusts sowie der sprachlichen Mehrfachzugehörigkeit, aber auch die Hegemonieverhältnisse zwischen verschiedenen Subjektpositionen und die Gewaltförmigkeit der sprachlichen Sozialisation thematisierbar. Zweitens verunsichern mehrsprachige Texte die nationalen Rahmungen von Sprache und Kultur und stellen die Binarität des ‚Fremden‘ und ‚Eigenen‘ in Frage, indem sie monolinguale sprachliche Normen unterwandern und dadurch traditionelle Zugehörigkeiten aufbrechen und die genuine Heterogenität von Identitäten in transkulturellen und postmigrantischen Kontexten hervorkehren. Drittens unterlaufen sie machtvolle Prozesse der Bedeutungsproduktion, indem sie die Materialität der Sprache in den Vordergrund rücken und im endlosen Spiel der sprachlichen Differenzen Bedeutungen in Schwebe halten und auf diese Weise die Unmöglichkeit einer endgültigen Sinnzuweisung offensichtlich werden lassen.

Angesichts solcher scheiternden Versuchen des Entschlüsselns, angesichts der steten Verflüchtigung des Sinns in den (Ver)Wandlungen des sprachlichen Zeichens, das immer auch auf sich selbst als eine gleichzeitige Leere und Fülle verweist, ist Tawadas anfangs zitierte Strategie des Nicht-Lesens zumindest in der

¹⁰ Anregungen bei Bial, 2002; Rösch, 2013; Nauwerk, 2013.

ersten Begegnung mit literarischen Texten und mehrsprachigen Menschen als eine fundamentale Haltung zu erachten, die von der Bereitschaft geleitet ist, Uneindeutigkeit auszuhalten und sich auf die dadurch hervorgerufene Irritation einzulassen.

Neben diesem offenen Zugang kommen im hier vorgestellten Konzept noch zwei grundlegende Lesarten hinzu: Eine intensive Arbeit an der Sprache und der Sprachlichkeit mehrsprachiger Texte im Sinne eines *sprachaufmerksamen Lesens* und eine selbstreflexive und selbstkritische Auseinandersetzung mit unseren eigenen Normvorstellungen und Denkmustern im Sinne eines *dominanzkritischen Lesens*.

Diese kritische Lektüre des Eigenen soll unsere immanente Verstrickung in sprachliche, gesellschaftliche und kulturelle Machtstrukturen sichtbar machen und die Rolle des Deutschunterrichts besonders reflektieren, der innerhalb einer bestimmten sozialen und kulturellen Ordnung zur Hierarchisierung der Bedeutungsproduktion und der akzeptierten Sprachformen beiträgt und andere Zugänge marginalisiert. Ein solcher Unterricht, der seiner eigenen Machtpotentiale bewusst ist, könnte selber ein Ort werden, an dem kulturelle Mechanismen und schulische Praxen der Zuschreibung gleichsam sichtbar gemacht und in Frage gestellt, Subjektpositionen und Bedeutungen stets neu verhandelt werden.

Literatur

Primärliteratur

- D'Alfonso, A. (1988). Babel. In A. D'Alfonso, *The Other Shore* (S. 57). Montréal: Guernica.
- Fiedler, H. (2010). *langues de meehr. Gedichte/PoeMe*. Luzern: Der gesunde Menschenversand.
- Jandl, E. (1997). oberflächenübersetzung. In E. Jandl, *poetische werke 3. sprechblasen. verstreute gedichte* (S. 51). München: Luchterhand Verlag.
- Hadzibeganović, A. (1997): Schonungslose Rebellin des Wortes oder Grosses AlmaAlphabet. In Ch. Stippinger (Hrsg.), *schreiben zwischen den kulturen* (S. 27-36). Wien: Edition Exil.
- Kim, A. (2011). *Invasionen des Privaten*. Graz: Droschl.
- van Leeuwen, J. (2015). *Als mein Vater ein Busch wurde*. Hamburg: Oetinger Taschenbuch.
- Marmon, U. (2015): *Mein Freund Salim*. Bamberg: Magellan.
- Nitsche, G. K. (2000). *Brücken. Ein interkulturelles Lesebuch*. Wien: öbv & hpt.
- Oswald, J. (1997). Jaz ich. In J. Oswald, *Babylon/Babilon* (S. 46-47). Klagenfurt: Založba-Drava.
- Pachor, B. (2004). Der Schmetterling auf dem Kleiderhaken. In B. Pahor, *Blumen für einen Aussätzigen* (S. 94-98). Klagenfurt: Kitab.
- Redondo, S. Gómez & Wimmer, S. (2016). *Am Tag, als Saída zu uns kam*. Übersetzt von Catalina Rojas Hauser. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Sanguineti, Edoardo (2010). A-ronne. In E. Sanguineti, *Segnalibro/Lesezeichen*. Mailand: Feltrinelli.
- Tawada, Y. (1992). *Die Fremde aus der Dose*. Graz: Droschl.
- Tawada Y. (2002). Die Botin. In Y. Tawada, *Überseetzungen* (S. 44-50). Tübingen: Konkursbuch-Verlag.

Sekundärliteratur

- Baumann, B. (2010). „Ich drehte meine Zunge ins Deutsche und plötzlich war ich glücklich.“ Sprachbewusstheit und Neuinszenierungen des Themas Sprache in den Texten Emine Sevgi Özdamars. In M. Bürger-Koftis, H. Schweiger & S. Vlasta (Hrsg.), *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität* (S. 225–250). Wien: Praesens.
- Bial, A. (2002). Weltliteratur mehrsprachig. Ein Unterrichtsmodell am Beispiel einer Fabel Jean de la Fontaines. *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 3, 106-108.
- Dawidoski Ch., Hoffmann, A. R. & Walter, B. (Hrsg.). (2015). *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 28). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Derrida, J. (1997). Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In A. Haverkamp (Hrsg.), *Die Sprache der Anderen. Übersetzungspolitik zwischen den Kulturen* (S. 25-32). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse, Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-112). Münster: Waxmann.
- Dirim, I., Eder, U. & Springsits, B. (2013). Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In B. Kümmerling-Meibauer & I. Gawlitzek (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. (S. 121-142). Freiburg i. Breisgau: Filibach.
- Eder, U. (2009). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Edition Praesens.
- Eder, U. (2015). „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In U. Eder (Hrsg.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht* (S. 143-174). Wien: Praesens.
- Esterl, U. & Gombos, G. (Hrsg.). (2015). *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. ide. informationen zur deutschdidaktik, 4*.
- Frieters-Reermann, N. (2013). Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens – ausgewählte Denkanstöße. *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 4*, 12-15.
- Gawlitzek I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.). (2013). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Gombos, G. (2015). Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch! Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen und Individuen. *ide. informationen zur deutschdidaktik, 4*, 10-18.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hunfeld, H. (1990). *Literatur als Sprachlehre. Ansätze zu einem hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.
- Hunfeld, H. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*. Meran: Alpha Beta.
- Kilchmann, E. (2014). Return2Babel. Die Ausstellung der Schrift und die Dekonstruktion der monolingualen Norm in der Gegenwartsliteratur“. In C. Liebrand & R. J. Kaus (Hrsg.), *Interpretieren nach den ‚turns‘. Literaturtheoretische Revisionen* (S. 113-137). Bielefeld: transcript.
- Knauth, A. K. (2004). Weltliteratur: von der Mehrsprachigkeit zur Mischsprachigkeit. In M. Schmitz-Emans (Hrsg.), *Literatur und Vielsprachigkeit* (S. 81-110). Heidelberg: Synchron.
- Krumm, H.-J. (2015). Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. *ide. informationen zur deutschdidaktik, 4*, 72-79.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Zugriff am 19.2.2018 unter <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 47-71). Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Luchtenberg, S. (1995). *Interkulturelle Sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Luchtenberg, S. (2008). Zum Umgang mit Migrations-Mehrsprachigkeit. *ide. informationen zur deutschdidaktik, 2*, 29-37.
- Mairbäurl G. & Seibert, S. (Hrsg.). (2016). *Kulturelle Austauschprozesse in der Kinder- und Jugendliteratur. Zur genrespezifischen Transformation von Themen, Stoffen und Motiven im medialen Kontext*. Wien: Praesens.
- Mecheril, P. & Quehl, Th. (2010). Unsere Sprache(n) sprechen. Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Pädagogik. Zugriff am 19.03.2018 unter http://www.gew-bayern.de/fileadmin/uploads/DDS-hefte/DDS10_12/DDS_12-2010.pdf
- Mikota, J. (2016). Mehrsprachige Kinderliteratur: Eine Bestandsaufnahme. *interjuli, 1*, 6-28.
- Mitterer, N. (2016). *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Nagy, H. (2017a). Im Niemandsland. Überlegungen zu Bildern und Vorstellungen von Flucht und Migration in der Kinder- und Jugendliteratur. *1001 Buch, 2*, 4-9.
- Nagy, H. (2017b). Literarische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. Über ein schulisches Pilotprojekt zum Thema „Weltliteratur“ und dessen Konsequenzen. *Österreich in Geschichte und Literatur, 1*, 19-36.
- Nauwerk, P. (2013). Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbegleiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 239-262). Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Oomen-Welke, I. (1997). Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. *ide. informationen zur deutschdidaktik, 1*, 33-47.

- Prunč, E. (2008). „ich entkleide mich der Sprache“. Jani Oswald als Migrant zwischen den Sprachen. In G. Vorderobermeier & M. Wolf (Hrsg.), *"Meine Sprache grenzt mich ab ...": Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration* (S. 147-166). Wien: Lit Verlag.
- Rösch, H. (1997). *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, H. (2000). Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 4, 18-35.
- Rösch, H. (2013). Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 143-168). Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Rösch, H. (2015). Kulturelle Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 4, 29-39.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Schmeling, M. & Schmitz-Emans, M. (2002). Einleitung. In M. Schmeling & M. Schmitz-Emans (Hrsg.), *Multilinguale Literatur im 20. Jahrhundert* (S. 7-35). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schmitz-Emans, M. (2004). Literatur und Vielsprachigkeit: Aspekte, Themen, Voraussetzungen. In M. Schmitz-Emans (Hrsg.), *Literatur und Vielsprachigkeit* (S. 11-26). Heidelberg: Synchron.
- Schulz, F. (2017). Susanna Gómez Redondo/Sonja Wimmer: Am Tag, als Saida zu uns kam (2016, OA: 2012). *Nous serons, toi et moi les plus riches du monde – Sprachenvielfalt ist Sprachenreichtum*. In D. Wrobel & J. Mikota (Hrsg.), *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht* (S. 24-30). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Strutz, J. (1996). Für einen interkulturellen Literaturbegriff: zur Literatur der Alpen-Adria-Region. In W. Delanoy & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Lesarten. Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich* (S. 141-164). Innsbruck: StudienVerlag.
- Weinrich, H. (1988). *Wege der Sprachkultur*. München: dtv.
- Wilkens, G. & Neumann, U. S. (2006). Multikulturalität und Mehrsprachlichkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. In K. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 78-90). München: dtv.
- Wintersteiner, W. (2001). Doppelte Fremdheit. Anmerkungen zum Begriff „Interkulturelle Literaturdidaktik“. In S. Kuri & R. Saxer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (S. 162-180). Innsbruck: StudienVerlag.
- Wintersteiner, W. (2006a). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava.
- Wintersteiner, W. (2006b). *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag.

Autorin

Dr. Hajnalka Nagy ist Ass. Prof. an der Abteilung Fachdidaktik/AECC Deutsch am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Literaturwissenschaftlerin- und didaktikerin. Studium der Germanistik und Romanistik in Szeged, Wien und Angers. Promotion 2009 mit einer Dissertation zum Werk Ingeborg Bachmanns. Diverse Lehraufträge am Institut für Germanistik an der Universität Szeged (2004-2006), der Universität Pécs (2009-2010), der Universität Salzburg (2010) und der PH Kärnten (2014). Lehrtätigkeit in LehrerInnen- Fort- und Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Transkulturelle Erinnerungskulturen; literarische Kompetenzen; ästhetische Bildung im Literaturunterricht, Kinder- und Jugendliteratur aus dem Süden, Literatur und Deutschunterricht im Kontext von Globalisierung und Migration.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Littératie et littérarité dans une société de migration : littérature plurilingue destinée aux enfants et adolescents pour les sensibiliser au langage tout en favorisant les dimensions critiques vis-à-vis des rapports de domination

Hajnalka Nagy

Résumé

L'évolution de la production et de la réception de textes littéraires dans une culture littéraire globale et transculturelle est fondamentale en formation. Elle s'effectue dans le cadre d'une didactique de la littérature qui vise à promouvoir le contact avec l'étrangeté par le biais d'une offre de textes plurilingues et multimodaux tout en développant une lecture critique. L'article expose les principes d'une lecture de la littérature qui sensibilise au langage et qui critique les rapports de domination. Il a comme objectif de mettre au jour les processus collectifs d'attribution (othering) par la littérature, de poser un regard critique sur les concepts essentialistes d'identité, de langue et de culture et de sensibiliser aux inégalités dans les rapports langagiers. En mettant l'accent sur le plurilinguisme littéraire, on peut éviter une instrumentalisation de la littérature à des fins d'apprentissage des langues et permettre aux élèves d'étudier les textes plurilingues de manière intensive sous l'angle linguistique sans laisser de côté l'aspect esthétique.

Mots-clés

plurilinguisme, littérature pour enfants et adolescents, matérialité de la langue, multimodalité, formation langagière et littéraire, société de migration

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch