

Bridging the Gap

Bilinguale Bilderbücher als interkulturelle Brückenbauer
in einer multiethnischen Gesellschaft

Jasmin Wieland



University
of Bamberg
Press

35 Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien

Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien

hg. von Andrea Bartl, Jörn Glasenapp, Iris Hermann,
Christoph Jürgensen, Friedhelm Marx

Band 35

Bridging the Gap

Bilinguale Bilderbücher als interkulturelle Brückenbauer
in einer multiethnischen Gesellschaft

Jasmin Wieland

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagbild: Colourbox

© University of Bamberg Press, Bamberg 2023
<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 2192-7901 (Print) eISSN: 2750-7912 (Online)
ISBN: 978-3-86309-920-6 (Print) eISBN: 978-3-86309-921-3 (Online)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-593849
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-59384>

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Migration und Multikulturalität in Deutschland	15
3. Mehrsprachige Kinderbuchverlage und ihr Profil	25
4. Theoretische Anmerkungen zum bilingualen Bilderbuch.....	33
4.1 Zum Begriff der ‚Interkulturalität‘	33
4.2 Mehrsprachigkeit	35
4.3 Visuelle Codes	42
4.4 Thematiken	47
5. Interkulturalität im bilingualen Bilderbuch	51
5.1 Märchen, Sagen, Legenden und Mythen.....	51
5.2 Kinderlieder und Reime	58
5.3 Feste und Bräuche	65
5.4 Flucht.....	73
5.5 Leben in Deutschland	82
6. Bilinguale Bilderbücher in der Praxis	91
6.1 Methodik.....	91
6.2 Ergebnisse	92
7. Fazit	99
Literaturverzeichnis	105
Anhang	127

1. Einleitung

„Ich mag die deutsche Sprache nicht; sie ist meine Mutter-
sprache. Meine Mutter spricht kein Deutsch.
Mit dem Verlassen meiner Kindersprache habe ich mich
selbst verlassen.
Ich habe mir meine Muttersprache selber beigebracht,
da war ich zehn.
Nach fast zwanzig Jahren sind meine Hände größer
geworden; ich fühle mich noch gleich.“¹

In Meral Kureyshis autobiographisch-geprägtem Roman *Elefanten im Garten* drückt die Ich-Erzählerin aus, was so viele Immigrant:innen erfahren: einen Identitätskonflikt, den der Neuaufbau eines Lebens in einem fremden Land mit sich bringt und der sich v.a. in dem kulturellen und sprachlichen Zwiespalt um die ‚Muttersprache‘ zuspitzt. Dabei erzählt sie von Diskriminierung, von Ausgrenzung und Minderwertigkeitskomplexen. Kureyshis Roman steht damit beispielhaft für das Genre der ‚Migrationsliteratur‘², das seit einigen Jahren in der Gegenwartsliteratur eine Konjunktur erfährt – nicht zuletzt, seit Saša Stanišić für seinen Roman *Herkunft* 2019 der Deutsche Buchpreis verliehen wurde.³ Kureyschi, genauso wie Stanišić, zählen dabei zu einer Gruppe von Autor:innen, die in jungen Jahren selbst aus dem ehemaligen Jugoslawien geflüchtet sind. In ihren Werken verarbeiten sie mitunter ihre eigene Migrationsgeschichte und bringen Thematiken wie „Identität, Familie und Generationen sowie Zeitgeschichte“⁴ zum Ausdruck. Die Beschäftigung mit diesen

¹ Meral Kureyschi: *Elefanten im Garten*. Berlin: Ullstein 2017, S. 135.

² Der Begriff ‚Migrationsliteratur‘ ist nicht unumstritten, da Migration seit je her geschieht. Vgl. Matthias Aumüller und Weertje Willms: Einführung. In: *Migration und Gegenwartsliteratur. Der Beitrag von Autorinnen und Autoren osteuropäischer Herkunft zur literarischen Kultur im deutschsprachigen Raum*. Hg. von Matthias Aumüller und Weertje Willms. Paderborn: Wilhelm Fink 2020. (= Kulturtransfer und ‚Kulturelle Identität‘, hg. von Natalia Bakshi, Elisabeth Cheauré, Ekaterina Dmitrieva, Dirk Kemper und Weertje Willms, Bd. 5), S. VII-XX, hier: S. VIII. Alternativ werden die Termini ‚interkulturelle Literatur‘ oder ‚transkulturelle Literatur‘ verwendet. Vgl. ebd., S. X. Um den Aspekt der Migration hervorzuheben, der für den Roman inhaltlich zentral ist, wird hier der Begriff ‚Migrationsliteratur‘ verwendet.

³ Vgl. ebd., S. VII.

⁴ Ebd., S. X.

Thematiken ist auf dem deutschsprachigen Buchmarkt allerdings kein neues Phänomen. Bereits in den 1960er Jahren erschien eine ganze Reihe von Literatur, in der Autor:innen, die als Gastarbeiter:innen nach Deutschland kamen, ähnliche Thematiken aufgreifen.⁵ Aumüller und Willms sprechen in diesem Zusammenhang u.a. von der ‚Gastarbeiterliteratur‘, der ‚Chamisso-Literatur‘ oder der ‚Migrantenliteratur‘.⁶ Akseki beobachtet einen Höhepunkt der „Migrant(inn)enliteratur“ in den 1980er Jahren.⁷ Als Folge der Zuwanderung erschienen zu dieser Zeit „in Deutschland mehrere Anthologien mit Texten von Migrant(inn)en aus verschiedenen Herkunftsländern“, in denen „sich [diese] mit ihrer Lebenssituation“ auseinandersetzen.⁸ Akseki analysiert v.a. Texte türkischer Autor:innen und schreibt dabei Folgendes:

Die Texte handeln überwiegend von (Verständnis-)Schwierigkeiten im Aufnahmeland Deutschland, von der Suche nach Zugehörigkeit, der Heimat und der persönlichen Identität, vom Dasein zwischen verschiedenen Kulturen, von der veränderten Rolle der Sprachen im Migrationsprozess sowie von Fremdheits-, Ausgrenzungs- und Verlusterfahrungen.⁹

Kureyshis Roman *Elefanten im Garten* spricht diese Thematiken genauso deutlich an wie Angelika Mechtels Kinderbuch *Die Reise nach Tamerland*¹⁰ aus dem Jahr 1984. Darin steht die Freundschaft zwischen dem deutschen Mädchen Emma und Yüksel, dem Sohn einer türkischen Gastarbeiterfamilie, im Mittelpunkt. Zu Beginn des Kinderbuchs nimmt sich Emma Yüksel an, um ihm die von Akseki beschriebenen Ausgrenzungserfahrung zu ersparen.¹¹ Zudem hilft sie ihm, ‚richtig‘ Deutsch zu

⁵ Vgl. ebd., S. X.

⁶ Vgl. ebd.

⁷ A. Vefa Akseki: Migration und Literatur im Wandel der Zeit. Literarische Texte von Autor(inn)en mit türkischen Wurzeln aus den 1980er- und nach den 2000er-Jahren. In: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Hg. von Anja Ballis, Claudia Maria Pecher und Rebecca Schuler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017. (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 47), S. 227-245, hier: S. 231.

⁸ Ebd., S. 231f.

⁹ Ebd., S. 232.

¹⁰ Angelika Mechtel: *Die Reise nach Tamerland*. Bayreuth: Loewe 1984.

¹¹ Vgl. ebd., S. 14f.

lernen.¹² Mechtel thematisiert damit die sprachpolitisch geprägte Maxime, dass Sprache der Schlüssel zur Integration sei. Diese ist wiederum Ausdruck des Konzepts einer ‚Mehrheitsgesellschaft‘ und ihrer ‚Mehrheitskultur‘, der sich ‚Minderheiten‘ wie immigrierte Gruppen mit ‚anderer‘, ‚nicht der Mehrheit entsprechender‘ Kultur ‚anzupassen‘ haben.¹³ Mechtel spielt mit diesem Konzept, indem Emma, als diese Yüksels Heimweh nicht nachvollziehen kann, in das Fantasieland Tamerland gezaubert wird und nun selbst Teil der ‚Minderheit‘ ist.¹⁴ Jetzt muss sie sich der ‚dominanten‘ Kultur Tamerlands anpassen, wobei sie denselben Herausforderungen gegenübersteht wie Yüksel: Sie fühlt sich fremd, spricht kein oder grammatikalisch falsches Tamerisch (die Sprache Tamerlands), findet nur schwer Freunde und wird letztendlich vom Heimweh gepackt.¹⁵ Dadurch kann sich Emma in Yüksels Perspektive hineinversetzen und seine Gefühle nachvollziehen. Wieder zurück in Deutschland ist sie Yüksel gegenüber nun wesentlich toleranter und geht aktiv auf ihn und seine türkische Kultur zu, die sie jetzt unbedingt kennenlernen möchte.¹⁶ Mechtel unterstreicht damit den Stellenwert der Perspektivübernahme und des Einfühlungsvermögens für einen tolerante(ere)n Umgang mit unbekannten Kulturen. Zugleich betont sie den besonderen Wert von Freundschaft, die *cultural gaps* überwindet.

Der kurze Einblick in die ausgewählten Textbeispiele zeigt, vor welchen Herausforderungen multiethnische bzw. von Migration geprägte Gesellschaften stehen. Besonders zwischen dem Konzept des ‚Monokulturalismus‘ und der Lebenswirklichkeit einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft besteht dabei eine Spannung. Nach Wintersteiner basiert der ‚Monokulturalismus‘ auf der „Theorie der Nation in ihrer

¹² Vgl. ebd., S. 15.

¹³ Rösch schreibt hierzu: „Es gibt zwei Arten von Minoritäten: eine numerisch-statistische und eine soziale. Letztere beschreibt Gruppen, die sich durch Merkmale wie Kultur, Sprache, Religion, sexuelle Orientierung, Alter etc. vom Rest der Gesellschaft unterscheiden und so von der sozial dominierenden Gruppe als anders, eventuell auch als minderwertig angesehen und entsprechend behandelt werden. [...] Menschen mit Migrationshintergrund werden durch den Verweis auf ihre individuelle oder familiäre Migrationsbiografie zu Minorisierten oder eben zu Migrationsanderen, ein Begriff, der nicht nur den sozialen Status, sondern auch den Kontext der Minorisierung benennt.“ Heidi Rösch: *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 48.

¹⁴ Vgl. Mechtel 1984, S. 34-176.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 184.

klassischen Ausformung, [dem] Modell des Nationalstaats, der auf der einen nationalen Tradition, der einen nationalen Sprache, dem einen Nationalvolk beruht“.¹⁷ Eben dieses Konzept war lange Zeit in Deutschland vorherrschend und ist bis dato – trotz der oppositären Lebenswirklichkeit – nicht gänzlich verschwunden.¹⁸ Dass sich die deutsche Politik lange gegen die Betitelung Deutschlands als ‚Einwanderungsland‘ sträubte, im Zuge dessen sich die Selbstdefinition von einer monokulturellen zu einer multikulturellen Gesellschaft hätte wandeln müssen, ist daher nicht verwunderlich.¹⁹ Spätestens seit der Migration von Gastarbeiter:innen in den 1950er Jahren sowie der Zuwanderung in den 1990er Jahren und zwischen 2014 und 2016 ist Deutschland jedoch zu einem ‚Einwanderungsland‘ geworden.²⁰ Dementsprechend war es nur eine Frage der Zeit, bis die Politik ihre zunächst auf die ‚Rückkehr‘ von Zugewanderten in deren Herkunftsländer ausgerichtete Agenda korrigierte und zu einer auf ‚Integration‘ bedachten änderte.²¹ Das angewandte Konzept von ‚Integration‘ muss allerdings kritisch hinterfragt werden, meint ‚integrieren‘ doch „in ein größeres Ganzes eingliedern, einbeziehen, einfügen“²², was wiederum auf ein Gefälle zwischen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ und den ‚Minderheiten‘ anspielt. Dies wird auch durch die Inhalte der sogenannten ‚Integrationskurse‘ deutlich, die hauptsächlich auf den Erwerb der deutschen Sprache sowie auf die Vermittlung der deutschen Geschichte und Kultur und der gesetzlichen Regelungen und Werte der deutschen Gesellschaft ausgerichtet sind.²³ Dadurch äußert sich die

¹⁷ Werner Wintersteiner: *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag 2006 (= ide-extra. Eine deutsch-didaktische Publikationsreihe, hg. von Werner Wintersteiner, Bd. 12), S. 13.

¹⁸ Vgl. Maria Alexopoulou: *Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen*. Ditzingen: Reclam 2020, S. 10.

¹⁹ Vgl. Karl-Heinz Meier-Braun: Einleitung: Deutschland Einwanderungsland. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, S. 12-26, hier: S. 14ff.; vgl. Alexopoulou 2020, S. 7ff.

²⁰ In den 1990er Jahren wanderten v.a. Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien aufgrund des dortigen Krieges nach Deutschland ein, ab 2014 v.a. Syrer:innen, Eritreer:innen und Iraker:innen. Vgl. Marin Kilgus: Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 110-114, hier: S. 111; Michael Maier-Borst: Asylbewerber und Flüchtlinge. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 34-37, hier: S. 34.

²¹ Vgl. Meier-Braun 2017, S. 15-18.

²² Wörterbucheintrag zu ‚integrieren‘, Duden online, www.duden.de/rechtschreibung/integrieren, zuletzt aufgerufen am 16.08.2022.

²³ Vgl. www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/Inhalt/Ablauf/inhalttablauf-node.html, zuletzt aufgerufen am 16.08.2022.

eindimensionale Auffassung von ‚Integration‘ seitens der Politik, die primär das Ziel verfolgt, ‚andere‘ in die deutsche Kultur einzugliedern.

In den Wissenschaften, allen voran in der Pädagogik, fand bzw. findet jedoch ein Wandel in der Auffassung von ‚Integration‘ statt. Laut Gogolin et al. ging man in den 1980er Jahren noch davon aus, „dass es [unter dem Aspekt der Rückführung von Gastarbeiterfamilien, Anm. J.W.] genüge, einige – vor allem ‚sprachliche‘ – Defizite der Schüler/innen (und ihrer Eltern) im Deutschen auszubessern“.²⁴ Zeitgleich entwickelte sich die Disziplin der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ heraus, die seitdem einen festen Bestandteil der Erziehungswissenschaft ausmacht und darüber hinaus andere Wissenschaften prägte, sich ebenfalls mit „interkulturelle[n] Fragestellungen“ auseinanderzusetzen.²⁵ Dabei etablierte sich das Konzept des ‚Interkulturellen Lernens‘, das auf die Ausbildung der Fähigkeit abzielt, das „Zusammenleben mit Vernunft, Verständnis und Toleranz zu gestalten [und] *allen* Menschen – unabhängig von ihrer kulturellen, sprachlichen und sozialen Herkunft – aufgeschlossen, verständig und respektvoll zu begegnen [Kursivierung im Original, J.W.]“.²⁶

Mit dem Aufkommen der Interkulturellen Pädagogik hat zugleich das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Mehrsprachige Erziehung‘ bzw. ‚Mehrsprachige Bildung‘ an Bedeutung gewonnen. Rösch fordert dabei, dass „Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Faktum“²⁷ angesehen werden müsse, wobei sie vor allem die Relevanz des gesellschaftlichen Umgangs mit der „existenten lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“²⁸ betont. Ein zentrales Bildungsmedium, um Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen zu fördern, sind mehrsprachige²⁹ Kinderbücher. Bereits Ende der 1990er Jahre befasst sich Heidi Rösch mit dem Thema und stellt in ihrer

²⁴ Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs: Einleitung: Zur Konzeption des Handbuchs. In: *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Hg. von Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, S. 11-14, hier: S. 12.

²⁵ Ebd., S. 13.

²⁶ Ebd., S. 11.

²⁷ Heidi Rösch: Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Hg. von Ira Gawlitzeck und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 143-168, hier: S. 144.

²⁸ Ebd., S. 145.

²⁹ Der Begriff ‚mehrsprachig‘ umfasst sowohl bilinguale als auch multilinguale Bücher und wird in der vorliegenden Untersuchung in dieser Bedeutung angewandt.

Monographie *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*³⁰ sowohl ein- als auch mehrsprachige Bilderbücher vor, die sich zum Austausch über unterschiedliche Kulturen eignen. Einen weiteren Meilenstein liefert Ulrike Eder mit *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkonzepte*³¹. Darin widmet sie sich den Formen und Funktionen von mehrsprachigen Texten und untersucht deren Anwendung im Unterricht, u.a. von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Im letzten Jahrzehnt haben die Sammelbände *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*³², herausgegeben von Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer, sowie *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*³³, herausgegeben von Anja Ballis, Claudia Maria Pecher und Rebecca Schuler, mit wertvollen Beiträgen die wissenschaftliche Literatur zum Thema bereichert. Darüber hinaus verbinden Kutzelmann und Massler in ihrem Sammelband *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte*³⁴ das Thema der Mehrsprachigkeit mit dem der ‚Literacy‘³⁵, wobei sie sich ebenfalls mit mehrsprachiger Kinderliteratur befassen. Schader³⁶ sowie Scherer und Vach³⁷ veröffentlichen darüber hinaus konkrete Unterrichtsvorschläge zum Einsatz von mehrsprachigen Kinderbüchern im Unterricht. Auffallend dabei ist, dass

³⁰ Heidi Rösch: *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1997.

³¹ Ulrike Eder: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkonzepte*. Wien: Praesens 2009.

³² *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Hg. von Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013.

³³ *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Hg. von Anja Ballis, Claudia Maria Pecher und Rebecca Schuler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017 (= Schriftenreihe der deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 47).

³⁴ *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*. Hg. von Sabine Kutzelmann und Ute Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018.

³⁵ Dube und Gürsoy verweisen auf die von Kümmerling-Meibauer beschriebenen vier Arten von ‚Literacy‘: ‚Literary Literacy‘, ‚Visual Literacy‘, ‚Verbal Literacy‘ und ‚Media Literacy‘. Der Begriff ‚Literacy‘ bezeichnet dabei die ‚Fähigkeit‘, Literatur, Bilder und Sprache zu ‚verstehen‘ und mit Medien richtig ‚um[z]ugehen‘. Juliane Dube und Erkan Gürsoy: *Mehrsprachige Bilderbücher und audio-digitale Hörstifte. Sprachintegrative Leseförderung im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler/innen*. In: Kutzelmann und Massler 2018, S. 131-145, hier: S. 133.

³⁶ Basil Schader: *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Zürich: Orell Füssli 2000.

³⁷ Gabriela Scherer und Karin Vach: *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer 2019.

die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit mehrsprachiger Kinderliteratur äußerst interdisziplinär verläuft und dabei die Pädagogik, die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, den Bereich Deutsch als Zweit- (DaZ) und Fremdsprache (DaF) sowie Philologien im Allgemeinen umfasst.

Die vorliegende Studie³⁸ macht es sich zum Ziel, einen weiteren Beitrag zur Forschung von mehrsprachiger Kinderliteratur, genauer gesagt zu bilingualen Bilderbüchern, zu leisten, wobei ebenfalls ein interdisziplinärer Ansatz gewählt wird. Dabei soll untersucht werden, inwiefern bilinguale Bilderbücher als *interkulturelle Brückenbauer* fungieren, d.h. zwei oder mehrere Kulturen verbinden und so einen interkulturellen Austausch anregen. Da sich die Notwendigkeit für die Beschäftigung mit bilingualen Bilderbüchern aus dem multikulturellen und multilingualen Kontext einer multiethnischen Gesellschaft erschließt, wird im ersten Kapitel zunächst die multiethnische Gesellschaft Deutschlands als Exempel statuiert. Dabei wird einerseits ein Blick auf die in Deutschland lebenden Migrationsgruppen geworfen und andererseits erläutert, welche Ethnien und somit Kulturen und Sprachen in Deutschland am bevölkerungsstärksten vertreten sind. Denn: All diese Sprache stellen in bilingualen Bilderbüchern mögliche Kombinationssprachen zu Deutsch dar. Das zweite Kapitel widmet sich der Verlagslandschaft im Bereich des mehrsprachigen Bilderbuchs. Verlagsprofile und -programme werden zusammengefasst, wodurch ein Überblick über die Branche entsteht. Ein besonderes Interesse gilt dabei den kulturellen und sprachlichen Schwerpunkten der Verlage sowie der Frage, ob die in den mehrsprachigen Bilderbüchern vorkommenden Sprachen die sprachliche Vielfalt Deutschlands widerspiegeln. Dem schließt sich ein theoretisches Kapitel an, in dem zunächst Überlegungen zum Begriff der ‚Interkulturalität‘ – in Abgrenzung zu ‚Multikulturalität‘ und ‚Transkulturalität‘ – angebracht werden. Sodann werden die Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit dargelegt, ehe die Bildebene, die ‚visuellen Codes‘, in den Fokus genommen wird. Hiernach werden die in den bilingualen Bilderbüchern aufgegriffenen Themen betrachtet, wobei ein Augenmerk darauf liegt, inwieweit der Aspekt

³⁸ Die Studie wurde als Masterarbeit am 02.11.2022 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Studiengang „Neuere deutsche Literatur: Geschichte, Gegenwart, Vermittlung“ unter Betreuung von Prof. Dr. Andrea Bartl eingereicht. Die Zweitbegutachtung erfolgte durch Prof. Dr. Friedhelm Marx.

der ‚Interkulturalität‘ zum Tragen kommt. In der darauffolgenden Analyse werden ausgewählte bilinguale Bilderbücher in den Kategorien ‚Märchen, Legenden, Sagen und Mythen‘, ‚Kinderlieder und Reime‘, ‚Feste und Bräuche‘, ‚Flucht‘ sowie ‚Leben in Deutschland‘ auf ihren interkulturellen Mehrwert hin untersucht werden. Anschließend wird ein Blick in die Praxis geworfen werden. Dabei soll mittels einer qualitativen Online-Umfrage, die sich an mehrsprachig erziehende Eltern und Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung sowie der Primarstufe richtet, ein erster Eindruck über die tatsächliche Anwendung bilingualer Bilderbücher gewonnen werden. Abschließend wird ein Fazit gezogen werden.

Eine letzte Anmerkung gilt den in der Studie verwendeten Termini. Die vorliegende Untersuchung ist sich bewusst, dass das Thema ‚Interkulturalität‘ ein hochsensibles ist, da es unabdingbar mit dem der ‚Migration‘ verbunden ist, welches wiederum historisch bedingt immer wieder mit ‚Diskriminierung‘ verknüpft war bzw. ist und daher je nach individueller Erfahrung unterschiedlich aufgefasst wird. Die in der Studie verwendeten Termini orientieren sich folglich an den in der Wissenschaft üblichen. Darüber hinaus wurde auch bei der Analyse der bilingualen Bilderbücher versucht, interkulturelle Inhalte gemäß dem Anspruch einer wissenschaftlichen Untersuchung objektiv zu erarbeiten, indem sich – soweit möglich – auf wissenschaftliche Ergebnisse berufen wurde.

2. Migration und Multikulturalität in Deutschland

Deutschland ist ein ‚Einwanderungsland‘.³⁹ Dies erschließt sich faktisch aus den Zahlen der Zu- und Fortzüge nach bzw. aus Deutschland von 1999 bis 2020.⁴⁰ Im Jahr 2020 zählte Deutschland im europäischen Vergleich mit knapp 16 Mio. Migrant:innen die höchste, im Ausland geborene Bevölkerungszahl.⁴¹ Auf globaler Ebene ist Deutschland damit nach den USA das zweithäufigste Zielland von Migration.⁴² Laut dem World Migration Report 2022 kommen die numerisch größten Migrationsgruppen in Deutschland aus Polen, der Türkei, der Russischen Föderation, Kasachstan und Syrien.⁴³ Eine Statistik des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB) von 2019 weist ähnliche Zahlen auf.⁴⁴ Bei der Erhebung zur „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“⁴⁵ macht die Türkei als Herkunftsland mit 13,3% den größten Anteil aus. Dem folgen Polen (10,8%), die Russische Föderation (6,6%), Kasachstan (6,0%), Rumänien (4,6%), Italien (4,2%), Syrien (3,9%), Griechenland (2,2%), Kosovo (2,2%) und Bosnien u. Herzegowina (2,0%).⁴⁶ Bei den Zahlen zur

³⁹ Laut Alexopoulou bezeichnet der Begriff ‚Einwanderung‘ einen „sukzessive[n] Prozess [...], der zur dauerhaften Niederlassung in einer Gesellschaft führt und üblicherweise mit der Erteilung voller Bürger*innenrechte für die Eingewanderten einhergeht“. Alexopoulou 2020, S. 7. Der Begriff der ‚Zuwanderung‘ sei hingegen „ein neutraler Begriff aus der Statistik“; ‚Migration‘ meine „insgesamt menschliche Mobilität“. Ebd., S. 7f. In der vorliegenden Studie werden die drei Begriffe weitgehend synonym verwendet.

⁴⁰ Die Zahlen weisen – ausgenommen der Jahre 2007 und 2008 – einen stets positiven Wanderungssaldo, also mehr Zuzüge als Fortzüge, auf. Vgl. Statistik „Anzahl der Zu- und Fortzüge nach/ aus Deutschland von 1993 bis 2021“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/2154/umfrage/entwicklung-der-zu-und-fortzuege-in-deutschland-seit-1987/, zuletzt aufgerufen am 17.08.2022.

⁴¹ Vgl. *World Migration Report 2022*. Hg. von M. McAuliff und A. Triandafyllidou. Genf: International Organization for Migration 2021, S. 88.

⁴² Vgl. ebd., S. 24-25.

⁴³ Vgl. ebd., S. 88.

⁴⁴ Vgl. Statistik „Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ausländische Bevölkerung nach den 10 häufigsten Herkunftsländern (2019)“ des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB), www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B95-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-Auslaend-Bevoelkerung-Herkunftslaender.html?nn=1218112, zuletzt aufgerufen am 23.05.2022.

⁴⁵ Laut dem BiB zählen zur ‚Bevölkerung mit Migrationshintergrund‘ „Personen, die entweder selbst oder mindestens ein Elternteil von Ihnen die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen“. Ebd.

⁴⁶ Vgl. ebd.

„Ausländische[n] Bevölkerung“⁴⁷ verzeichnet die Türkei mit 13,1% ebenfalls den höchsten und Polen mit 7,7% den zweithöchsten Wert. Darauf folgen Syrien (7,0%), Rumänien (6,7%), Italien (3,7%), Kroatien (3,7%), Griechenland (3,2%), Bulgarien (3,2%), Afghanistan (2,3%) sowie die Russische Föderation (2,3%).⁴⁸

Die ethnische Diversität innerhalb Deutschlands kann im Wesentlichen auf sechs Ereignisse zurückgeführt werden: die Migration von Gastarbeiter:innen ab den 1950er Jahren, der Zuzug der sogenannten ‚(Spät-)Aus-siedler‘ ebenfalls seit den 1950er Jahren, die Migration im Rahmen der Osterweiterung der Europäischen Union (EU) seit 2004 bzw. 2011 und der ‚Eurokrise‘ seit 2008, die Migration als Folge von Kriegen und die Bildungs-migration, die im Kontext der Globalisierung zu betrachten ist. Die Migration von Gastarbeiter:innen sowie jene im Rahmen der EU-Osterweiterung und der ‚Eurokrise‘ geht dabei v.a. auf die von Oltmer beschriebene ‚Arbeitswanderung‘ zurück.⁴⁹ Die ‚(Spät-)Aussiedler‘ migrierten meist aus Gründen der politischen Diskriminierung oder sogar der Ver-treibung.⁵⁰ Demnach können sie – genauso wie die Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie aus Syrien – der ‚Zwangswanderung‘

⁴⁷ Zum Begriff ‚Ausländer:in‘ und dessen rechtlicher Auffassung seitens der Bundesrepublik Deutschland schreibt die Bundeszentrale für politische Bildung: „Ausländer/innen sind Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetzes sind. Dazu zählen auch Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Sie können in Deutschland geboren oder zugewandert sein.“, www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/, zuletzt aufgerufen am 23.05.2022. Vgl. auch www.gesetze-im-internet.de/gg/art_116.html, zuletzt aufgerufen am 23.05.2022.

⁴⁸ Vgl. Statistik „Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ausländische Bevölkerung nach den 10 häufigsten Herkunftsländern (2019)“ des BiB, www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B95-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-Auslaend-Bevoelkerung-Herkunftslaender.html?nn=1218112, zuletzt aufgerufen am 23.05.2022. Der seit dem 24. Februar 2022 andauernde Krieg in der Ukraine und die daraus resultierenden Flüchtlingszahlen werden zukünftig ebenfalls relevant sein. Zur Zeit des Verfassens der vorliegenden Untersuchung standen jedoch noch keine ausreichenden Zahlen zur Verfügung, weshalb diese Entwicklungen noch nicht berücksichtigt wurden.

⁴⁹ Als ‚Arbeitswanderung‘ bezeichnet Oltmer die „Migration zur Aufnahme unselbstständiger Erwerbstätigkeit in Gewerbe, Landwirtschaft, Industrie und im Dienstleistungsbereich“. Des Weiteren nennt er u.a. die ‚Bildungs- und Ausbildungswanderung‘, die ‚Heirats- und Liebeswanderung‘, die ‚Kulturwanderung‘ und die ‚Zwangswanderung‘ als Formen der Migration. Jochen Oltmer: Migration. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 57-61, hier: S. 57f.

⁵⁰ Vgl. Irene Tröster: (Spät-)Aussiedler – „neue, alte Deutsche“. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 118-121, hier: S. 118.

zugerechnet werden.⁵¹ Laut dem World Migration Report 2022 sind das Streben nach besseren Lebensbedingungen (besonders aus finanzieller Sicht) sowie Flucht aufgrund von Konflikten bzw. Kriegen und (Natur-)Katastrophen die Hauptgründe für Migration.⁵² Die weltweiten Migrationstendenzen spiegeln sich somit auch in der Einwanderung nach Deutschland wider.

Die Migration von Gastarbeiter:innen zwischen den 1950er und 1970er Jahren kann als erste große Welle der Zuwanderung nach Deutschland gesehen werden. Ab 1955 schloss die Bundesrepublik mit unterschiedlichen Mittelmeerranrainern sogenannte ‚Anwerbeabkommen‘ ab,⁵³ die den gezielten Zuzug von Arbeitskräften beabsichtigten, um den Wiederaufbau Deutschlands nach 1945 voranzutreiben und den wirtschaftlichen Aufschwung zu beschleunigen.⁵⁴ Der hohe Anteil der in Deutschland lebenden Migrant:innen aus Italien, Griechenland, den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens und v.a. der Türkei kann somit als direkte Folge der damaligen Anwerbeabkommen gesehen werden. Viele der damaligen Migrant:innen kamen aus landwirtschaftlich geprägten und ärmeren Regionen, bspw. aus dem Süden Italiens oder dem Norden Griechenlands.⁵⁵ Neben der „wirtschaftliche[n] Not“ waren „Neugier, Wissensdurst [und] Abenteuerlust“ Motivationsgründe für die Migration.⁵⁶ Zugleich boten die Anwerbeabkommen auch eine Möglichkeit,

⁵¹ Laut Oltmer bezeichnet ‚Zwangswanderung‘ „Migration, die sich alternativlos aus einer Nötigung zur Abwanderung aus politischen, ethnonationalen, rassistischen, religiösen, oder geschlechtsspezifischen Gründen ergibt (Flucht, Vertreibung, Deportation, Umsiedlung)“. Oltmer 2017, S. 58.

⁵² Vgl. McAuliff und Triandafyllidou 2021, S. 3f., 50 und 191.

⁵³ Das erste Anwerbeabkommen wurde mit Italien (1955) geschlossen. Darauf folgten Abkommen mit Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und der damaligen Sozialistisch Föderativen Republik Jugoslawiens (1968). Vgl. Meier-Braun 2017, S. 15.

⁵⁴ Vgl. Christian Helmrich: Deutschland wird zum Einwanderungsland. Gedanken zur Zuwanderung türkischer „Gastarbeiterinnen“ und „Gastarbeiter“ aus rechtlicher Perspektive. In: *Migration und Integration in Deutschland nach 1945*. Hg. von Raphaela Etzold, Martin Löhnig und Thomas Schlemmer. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2019 (= Zeitgeschichte im Gespräch, hg. vom Institut für Zeitgeschichte, Bd. 28), S. 68-78, hier: S. 68; vgl. Sakine Yildiz: Deutschland ist (k)ein Einwanderungsland. Die Rückkehrförderungs politik der Bundesrepublik 1973 bis 1984. In: Etzold et al. 2019, S. 79-89, hier: S. 79f.

⁵⁵ Vgl. Arnd Kolb: Migranten aus Italien. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 95-99, hier: S. 95; vgl. Anna Koktsidou: Migranten aus Griechenland. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 102-105, hier: S. 103.

⁵⁶ Sibylle Thelen: Migranten aus der Türkei. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 106-110, hier: S. 107.

(Militär-)Diktaturen im Heimatland zu entfliehen, wie sie etwa in Spanien, Griechenland und der Türkei der Fall waren.⁵⁷ Hinsichtlich des kulturellen Aspekts stellen die Einwanderer:innen aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie aus der Türkei eine höchst heterogene Gruppe unterschiedlichster Ethnien und Religionen dar. Aus dem Kosovo kamen bspw. Kosovo-Albaner:innen, Kosovo-Serb:innen, Rom:nja, Aschkali oder Kosovo-Ägypter:innen,⁵⁸ aus der Türkei u.a. Türk:innen, Kurd:innen und Armenier:innen sowie sunnitische oder alewitische Glaubensanhänger:innen.⁵⁹

Neben den Gastarbeiter:innen bilden die sogenannten „(Spät-)Aussiedler“⁶⁰ eine zweite große Migrationsgruppe. Seit 1950 immigrierten ca. 4,5 Mio. von ihnen nach Deutschland, wovon heute noch etwa 2,5 Mio. in der Bundesrepublik leben.⁶¹ Die meisten von ihnen kamen aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion, v.a. der Russischen Föderation und Kasachstan, sowie aus Polen und Rumänien.⁶² Laut dem Bundesvertriebenengesetz sind (Spät-)Aussiedler:innen Deutsche im Sinne des Artikels 116 Abs. 1, was für deren Aufführung in Statistiken von Relevanz ist.⁶³ Ein Anteil der in Deutschland lebenden Bevölkerung mit polnischen Wurzeln resultiert darüber hinaus aus der Migration im Zuge der Industrialisierung ab Mitte des 19. Jahrhunderts, als ca. 300.000 Pol:innen ins Rheinland und ins Ruhrgebiet migrierten.⁶⁴ Ein weiterer Anteil ist auf die

⁵⁷ Vgl. Arnd Kolb: Migranten aus Spanien. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 99-102, hier: S. 100f.; vgl. Koktsidou 2017, S. 104; vgl. Thelen 2017, S. 106.

⁵⁸ Vgl. Kilgus 2017 (a), S. 111. Die hier aufgeführten ethnischen Gruppen aus dem Kosovo sind aufgrund politischer Verfolgung jedoch eher auf den Krieg im ehemaligen Jugoslawien zurückzuführen als explizit auf die Migration von Gastarbeiter:innen. Vgl. ebd.

⁵⁹ Vgl. Thelen 2017, S. 109.

⁶⁰ Als „(Spät-)Aussiedler“ werden Personen bezeichnet, die „im 18. und 19. Jahrhundert ihre Heimat verließen“, sich „als Bauern und Handwerker in Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa“ ansiedelten und infolge von zunehmender staatlicher und gesellschaftlicher Diskriminierung ab den 1950er Jahren wieder nach Deutschland zurückkehrten. Tröster 2017, S. 118f.

⁶¹ Vgl. ebd.; vgl. Eintrag „(Spät-)Aussiedler“ der Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61643/spaet-aussiedler/, zuletzt aufgerufen am 27.05.2022.

⁶² Vgl. Eintrag „(Spät-)Aussiedler“ der Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61643/spaet-aussiedler/, zuletzt aufgerufen am 27.05.2022.

⁶³ Vgl. BVFG, § 4 Spätaussiedler, www.gesetze-im-internet.de/bvfg/_4.html, zuletzt aufgerufen am 27.05.2022.

⁶⁴ Vgl. Martin Kilgus: Migranten aus Polen. In: Meier-Braun und Weber 2017, S. 114-117, hier: S. 115.

unfreiwillige Migration von Pol:innen nach Deutschland im Ersten und Zweiten Weltkrieg zurückzuführen und zeugt von den Gräueltaten des Deutschen Kaiserreichs sowie der Nationalsozialisten – v.a. polnische Jüdinnen und Juden wurden zur Zwangsarbeit verpflichtet.⁶⁵

Die Osterweiterung der Europäischen Union (EU) im Jahr 2004 und 2007 ist ein weiterer Grund für steigende Migrationszahlen in Deutschland.⁶⁶ Baas stellt einen deutlichen Zusammenhang zwischen der „Öffnung des deutschen Arbeitsmarktes“ für die EU-8-Staaten im Jahr 2011 und dem Anstieg an Migrant:innen aus diesen Ländern fest.⁶⁷ Dies bestätigt auch die Statistik zur „Anzahl der Ausländer aus Polen in Deutschland von 2011 bis 2021“, die eine kontinuierliche Zunahme bis 2017 zeigt.⁶⁸ Die Statistik zur Zuwanderung von Rumän:innen seit der Öffnung des deutschen Arbeitsmarktes für EU-Beitrittsländer liefert ähnliche Ergebnisse, wobei die Zahlen hier nach wie vor steigend sind.⁶⁹ Im Jahr 2020 bildeten Migrant:innen aus Rumänien sogar die größte Gruppe an Zugewanderten, vor Pol:innen und Bulgar:innen.⁷⁰ Als Hauptgrund für die hohe Emigration aus den osteuropäischen Ländern – v.a. aus Rumänien und Bulgarien – kann die dortige wirtschaftliche Lage ausgemacht werden.

⁶⁵ Vgl. Alexopoulou 2020, S. 46, 51 und 55f.

⁶⁶ Vgl. Timo Baas: Die wirtschaftliche Bedeutung der Arbeitnehmerfreizügigkeit aus deutscher Sicht. In: *Die Realisierung der Arbeitnehmerfreizügigkeit im Verhältnis zwischen Deutschland und Polen aus arbeits- und sozialrechtlicher Sicht*. Hg. von Ulrich Becker, Bernd Baron von Maydell und Herbert Szurgacz. Baden-Baden: Nomos 2012 (= Studien aus dem Max-Planck-Institut für Sozialrecht und Sozialpolitik, Bd. 56), S. 97-112, hier: S. 99 und 102f. Neben den Staaten in Ost- und Mitteleuropa – Estland, Lettland, Litauen, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechien und Ungarn (EU-8-Staaten) – traten im Jahr 2004 auch Malta und Zypern der EU bei. 2007 kamen Rumänien und Bulgarien hinzu. Vgl. ebd., S. 99.

⁶⁷ Baas 2012, S. 102f. Nach Baas reizte Deutschland die von der EU gewährten „Übergangsfristen“ zur Öffnung des nationalen Arbeitsmarktes für innereuropäische Migration vollständig aus, weshalb die „vollständige Arbeitnehmerfreizügigkeit“ auf dem deutschen Arbeitsmarkt erst im Jahr 2011 für Staatsangehörige der EU-8-Staaten und erst 2014 für Staatsangehörige aus Rumänien und Bulgarien möglich wurde. Ebd., S. 99f.

⁶⁸ Vgl. Statistik „Anzahl der Ausländer aus Polen in Deutschland von 2011 bis 2021“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/530499/umfrage/auslaender-aus-polen-in-deutschland/, zuletzt aufgerufen am 03.06.2022.

⁶⁹ Vgl. Statistik „Anzahl der Ausländer aus Rumänien in Deutschland von 2011 bis 2021“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/530434/umfrage/auslaender-aus-rumaenien-in-deutschland/, zuletzt aufgerufen am 28.05.2022.

⁷⁰ Vgl. Statistik „Anzahl der im Jahr 2021 nach Deutschland Zugewanderten nach Herkunftsländern“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/157446/umfrage/hauptherkunftslaender-der-zuwanderer-nach-deutschland-2009/, zuletzt aufgerufen am 28.05.2022.

Laut einer Statistik von Van Mol weisen Bulgarien und Rumänien EU-weit das geringsten Gross Domestic Product (GDP) pro Kopf auf, gleichzeitig sind die jungen Erwachsenen der beiden Länder deutlich bestrebt zu migrieren als der EU-Schnitt.⁷¹ Auffallend in Van Mols Statistik sind außerdem die hohen Arbeitslosen- und Jugendarbeitslosigkeitsraten in Spanien und Griechenland, die 2014 im innereuropäischen Vergleich Spitzenreiter waren.⁷² Diese sind hauptsächlich auf die ‚Eurokrise‘ zurückzuführen, die besonders in den südeuropäischen Ländern zu gravierenden wirtschaftlichen Folgen führte und als *push factor* für die verstärkte Zuwanderung von Spanier:innen und Griech:innen nach Deutschland bis 2017 auszumachen sind.⁷³ Als zusätzlicher *pull factor* diente der in Deutschland vorhandene ‚Fachkräftemangel‘.⁷⁴

Neben der Arbeitswanderung stellt die Flucht vor Kriegen einen zweiten Hauptgrund für Migration dar. Der hohe Anteil der Einwanderer:innen aus dem Kosovo, aus Bosnien u. Herzegowina und aus Kroatien geht – neben der Zuwanderung der Gastarbeiter:innen aus diesen Ländern – auf die Kriege im ehemaligen Jugoslawien in den 1990er Jahren zurück.⁷⁵ Ca. 100.000 Menschen flohen aus dem Kosovo nach Deutschland – darunter v.a. Kosovo-Albaner und Kosovo-Serben sowie Rom:nja, Aschkali und Kosovo-Ägypter.⁷⁶ Aus Kroatien und Bosnien u. Herzegowina flüchteten damals rund 52.000 Personen.⁷⁷ Allein die Zahl der Rom:nja aus dem

⁷¹ Vgl. Christof Van Mol: Migration aspirations of European youth in times of crisis. In: *Journal of Youth Studies* 19 (2016), Heft 10, S. 1303–1320, hier: S. 1309.

⁷² Vgl. ebd.

⁷³ Vgl. Sven Broschinski: *Dynamiken von Lohnungleichheiten in Europa. Betriebliche und arbeitsmarktpolitische Anpassungen während der Eurokrise*. Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 83-115, vgl. Kolb 2017 (b), S. 101; vgl. Statistik zu „Anzahl der Ausländer aus Spanien in Deutschland von 2011 bis 2021“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/464115/umfrage/auslaender-aus-spanien-in-deutschland/ und Statistik zu „Anzahl der Ausländer aus Griechenland in Deutschland von 2011 bis 2021“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/464141/umfrage/auslaender-aus-griechenland-in-deutschland/, beide zuletzt aufgerufen am 18.08.2022.

⁷⁴ Laut einem Bericht der Süddeutschen Zeitung (SZ) warb die damalige deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel bei einem Treffen mit dem damaligen spanischen Ministerpräsidenten José Luis Zapatero in Madrid um spanische Fachkräfte, besonders um Ingenieur:innen. Oliver Klasen: „Die Krise treibt sie nach Deutschland. Zuwanderung aus Spanien und Griechenland“, *SZ Online* vom 22.12.2011, www.sueddeutsche.de/karriere/zuwanderung-aus-spanien-und-griechenland-die-krise-treibt-sie-nach-deutschland-1.1241866, zuletzt aufgerufen am 18.08.2022.

⁷⁵ Vgl. Kilgus 2017 (a), S. 110-114.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 111.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 113.

Kosovo sowie aus Serbien und Mazedonien, die in Deutschland Asyl suchen, ist aus Gründen der politischen Ausgrenzung jedoch nach wie vor steigend.⁷⁸ Die hohen Migrationszahlen aus Afghanistan und Syrien gehen auf die dortigen Bürgerkriege bzw. die instabile politische Lage zurück, die immer noch anhält.⁷⁹ Im Jahr 2020 nahm Deutschland ungefähr 1,2 Mio. Flüchtlinge und 0,5 Mio. Asylsuchende auf, wobei 50% syrischer Herkunft waren.⁸⁰ Als Rekordjahre der Zuwanderung sind die Jahre 2015 und 2016 auszumachen – ungünstiger Weise als ‚Flüchtlingskrise‘ bezeichnet –, als die Zahl an Migrant:innen aus Syrien und Afghanistan um das Zweifache anstieg.⁸¹

Eine letzte Migrationsgruppe bilden die Bildungsmigrant:innen, die „zum Erwerb schulischer akademischer oder beruflicher Qualifikationen“ nach Deutschland migrieren.⁸² Wie eine Statistik zeigt, waren im Wintersemester 2021/2022 am meisten Chines:innen unter den ausländischen Studierenden; Platz zwei und drei belegten türkische und indische Studierende.⁸³ Die Wahl der Studiengänge – die meisten in den Ingenieurs- sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften – lassen die Vermutung aufkommen, dass die ausländischen Studierenden sich aufgrund des branchenbedingten Fachkräftemangels in Deutschland gute Berufschancen nach Abschluss des Studiums ausrechnen und in der

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 111.

⁷⁹ Vgl. Statistik zu „Hauptherkunftsländer von Asylbewerbern in Deutschland im Jahr 2022“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/154287/umfrage/hauptherkunftslaender-von-asylbewerbern/, zuletzt aufgerufen am 20.08.2022; vgl. McAuliff und Triandafyllidou 2021, S. 45.

⁸⁰ Vgl. McAuliff und Triandafyllidou 2021, S. 93.

⁸¹ Vgl. Statistik zu „Anzahl der Ausländer aus Syrien in Deutschland von 2011 bis 2021“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/463384/umfrage/auslaender-aus-syrien-in-deutschland/ und Statistik zu „Anzahl der Ausländer aus Afghanistan in Deutschland von 2011 bis 2021“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/464108/umfrage/auslaender-aus-afghanistan-in-deutschland/, beide zuletzt aufgerufen am 20.08.2020.

⁸² Oltmer 2017, S. 57.

⁸³ Vgl. Statistik zu „Anzahl der ausländischen Studierenden an Hochschulen in Deutschland im Wintersemester 2021/2022 nach Herkunftsländern“ von Statista (2022), de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunftslaendern/, zuletzt aufgerufen am 18.08.2022.

Folge möglicherweise dauerhaft einwandern.⁸⁴ Zugleich weisen die Studienschwerpunkte auf die internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit deutscher und chinesischer bzw. indischer Firmen im Bereich der Industrie hin, weshalb die Bildungsmigration im Rahmen der Globalisierung betrachtet werden kann.

Die über die Jahre eingewanderten Migrationsgruppen unterschiedlicher Ethnien ließen in Deutschland eine kulturelle sowie sprachliche Vielfalt entstehen. Neben Deutsch wird folglich u.a. Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Kroatisch, Kurdisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch und Türkisch gesprochen. Bei einer ersten Internetrecherche konnte allerdings keine Statistik von offizieller Seite zu den meistgesprochenen Sprachen in Deutschland gefunden werden; lediglich ein Interview mit der Leiterin der Gesellschaft für deutsche Sprache aus dem Jahr 2020.⁸⁵ Die Deutschkenntnisse der Einwanderer:innen werden hingegen sehr wohl erfasst, bspw. im Forschungsbericht *Fortschritte der Integration* aus dem Jahr 2010, in dem Bildung und Sprache als „Schlüsselfaktoren der Integration“ bezeichnet werden.⁸⁶ Dies zeigt die einseitige Perspektive deutscher Politik, die primär auf ‚Integration‘ im Sinne von ‚Anpassung‘ abzielt, wodurch die diskriminierende Unterscheidung zwischen ‚Mehrheitsgesellschaft‘ und ‚Minderheiten‘ betont wird, statt eine moderne Vorstellung einer multiethnischen Gesellschaft zu prägen, in der verschiedene Kulturen gleichwertig zusammenleben.

Die zögerliche Haltung Deutschlands, weitere Kulturen Teil der deutschen Gesellschaft werden zulassen und demnach Einwanderung als

⁸⁴ Vgl. Statistik zu „Studierende nach Fächergruppen“ des Statistischen Bundesamtes. Zitiert nach: „Ausländische Studierende in Deutschland: Anzahl & Entwicklung“ des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD), www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/zahlen-und-fakten/mobilitaet-auslaendischer-studierender/, zuletzt aufgerufen am 18.08.2022.

⁸⁵ Andrea-Eva Ewels, Leiterin der Gesellschaft für deutsche Sprache, nennt hier – nach Deutsch, Russisch und Türkisch – Polnisch, Kurdisch, Italienisch, Griechisch, Arabisch, Niederländisch, Serbisch, Kroatisch, Spanisch und Englisch als meistgesprochene Sprachen in Deutschland. Interview mit Andrea-Eva Ewels: „Sprache als Spiegel der Kultur. Drei Fragen an die Gesellschaft für deutsche Sprache“ vom 21.02.2020, www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/interview-muttersprache-1721084, zuletzt aufgerufen am 19.08.2022.

⁸⁶ *Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Forschungsbericht 8.* Hg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: 2010, S. 79 und 103-121.

etwas Positives, als *Mehrwert* wahrzunehmen, sieht Alexopoulou als Folge des (Alltags-)Rassismus, der maßgeblich in der Zeit des Deutschen Kaiserreichs sowie der Diktatur der Nationalsozialisten entstanden ist und der keineswegs – wie es das präsenste „Erfolgsnarrativ der Bundesrepublik als eine[] pluralistische[], rassismussfreie[] Demokratie“⁸⁷ vermuten lässt – mit der sogenannten ‚Stunde Null‘⁸⁸ verschwunden ist.⁸⁹ Nach Alexopoulou wurde dabei über Jahre hinweg ein binäres Verständnis von ‚Deutschen‘ und ‚Ausländern‘ geschaffen, wobei Letztere nach ihrer ‚Abstammung‘ bzw. ‚Herkunft‘ hierarchisiert wurden und gemäß dem Konzept des ‚Othering‘ als ‚Andere‘ verstanden wurden.⁹⁰ Zugleich etablierte sich eine Auffassung von „‚Deutschstämmigkeit‘ und ‚deutschem Volkstum‘“.⁹¹ Die zahlreichen „strukturellen, institutionellen und sprachlichen Diskriminierungen sowie Alltagserfahrungen, die Migrant*innen in Deutschland [...] erleben“, bspw. ein „höhere[s] Armutsrisiko,

⁸⁷ Alexopoulou 2020, S. 17. Das von Alexopoulou genannte ‚Erfolgsnarrativ‘ steht v.a. im Zusammenhang mit der im Rahmen der Zuwanderungswelle 2015/2016 aufgekommene ‚Willkommenskultur‘. Zahlreiche Bürger:innen engagierten sich damals ehrenamtlich, etwa bei der „Beschaffung von Kleidung und alltäglichen Gebrauchsgegenständen“ oder indem sie den Geflüchteten Sprachunterricht anboten und damit die überforderten staatlichen Behörden entlasteten. Hans-Jürgen Bieling und Nikolai Huke: Gesellschaftliche Teilhabe und politische Partizipation. Konflikte um Flucht aus demokratietheoretischer Perspektive. In: *Nach der „Willkommenskultur“. Geflüchtete zwischen umkämpfter Teilhabe und zivilgesellschaftlicher Solidarität*. Hg. von Samia Dinkelaker, Nikolai Huke und Olaf Tietje. Bielefeld: transcript 2021 (= Edition Politik, Bd. 104), S. 23-45, hier: S. 34f. Prägend für das Narrativ der ‚Willkommenskultur‘ sind die Äußerungen der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel in der Pressekonferenz vom 31.08.2015. V.a. der Satz „Wir schaffen das!“ erzeugte ein großes mediales Echo. Mitschrift der Sommerpressekonferenz von Bundeskanzlerin Merkel vom 31.05.2015, www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressekonferenzen/sommerpressekonferenz-von-bundeskanzlerin-merkel-848300, zuletzt aufgerufen am 21.08.2022.

⁸⁸ Der Terminus ‚Stunde Null‘ verweist auf die „bedingungslose Kapitulation des Deutschen Reiches am 8. Mai 1945“. Alo Altkemper und Norbert Otto Eke: *Literaturwissenschaft* 7., erweiterte und aktualisierte Auflage. Paderborn: Brill Fink 2021, S. 275.

⁸⁹ Alexopoulou 2020, S. 7-18.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 14 und 65. Zum Konzept des ‚Othering‘ siehe auch Irini Siouti, Tina Spies, Elisabeth Tuider, Hella von Unger und Erol Yildiz: Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung. In: *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Hg. von Irini Siouti, Tina Spies, Elisabeth Tuider, Hella von Unger und Erol Yildiz. Bielefeld: transcript 2022 (= Postmigrantische Studien, hg. von Marc Hill und Erol Yildiz, Bd. 12), S. 7-30, hier: ebd.

⁹¹ Alexopoulou 2020, S. 39. Wie tief diese Auffassung in der deutschen Gesellschaft verankert ist, zeigt auch die Tatsache, dass das *Ius Sanguinis*, das ‚Recht des Blutes‘, bis in die 1990er Jahre alleinig über die deutsche Staatsbürgerschaft entschied und nach wie vor neben dem *Ius Soli*, dem ‚Recht des Bodens‘, Bestand hat. Vgl. Meier-Braun 2017, S. 16.

schlechtere[] Zugänge[] zu Bildung, zum Arbeitsmarkt und zum Wohnungsmarkt, *racial profiling* [...] und alltägliche[] Mikroaggressionen [Kursivierung im Original, J.W.]“, sind laut Alexopoulou deutliche Indikatoren eines immer noch vorhandenen (Alltags-)Rassismus in Deutschland.⁹² Umso wichtiger ist es, gerade in Hinblick auf Sprache(n) kein binäres Verständnis zu pflegen, also nicht die deutsche Sprache ‚anderen‘ Sprachen gegenüberzustellen, sondern alle Sprachen, die (im Zuge von Migration) in Deutschland gesprochen werden und somit Teil der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit sind, sichtbar werden zu lassen und den interkulturellen Austausch zu fördern.

⁹² Alexopoulou 2020, S. 12.

3. Mehrsprachige Kinderbuchverlage und ihr Profil

Eine Sparte der Kinder- und Jugendliteratur, die sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Zuwachs erfreut hat, ist die der mehrsprachigen Kinderliteratur – auch wenn diese nach wie vor ein Nischendasein führt. Die Verlagslandschaft der mehrsprachigen Kinderliteratur ist eine in sich gut vernetzte. Einige der Verlage präsentieren sich auf den Buchmessen mit einem gemeinsamen Stand. Zugleich erscheint fast jährlich die vom bilingualen Kinderbuchverlag Edition bi:libri gestaltete Broschüre *Mehrsprachige Kinderbücher*⁹³, die einige Verlagsprogramme bündelt. Auffällig an der Branche ist, dass es nur wenige Verlag mit einem umfangreichen Programm gibt, dafür aber viele Verlag mit einigen wenigen Büchern. Bei einigen Verlagen stellt die mehrsprachige Kinderliteratur außerdem nur einen Teilbereich innerhalb des Verlagsprogramms dar, meist neben einsprachigen Kinderbüchern oder mehrsprachiger Erwachsenenliteratur. Zu den Verlagen mit einem größeren Programm an mehrsprachiger Kinderliteratur zählen etwa der *Amiguitos Verlag*, *Anadolu Junior* (ein Imprint des *Schulbuchverlags Anadolu*), *Edition bi:libri*, *Edition Orient* und der *TALISA Kinderbuch-Verlag*. Bei den Verlagen, die ein kleineres Programm an mehrsprachiger Kinderliteratur aufweisen, sind u.a. *Baobab Books*, *Editions Bernest*, der *HORAMI Verlag*, *Pandaling* (ein Imprint des Verlags *Das schlaue Schaf*), der *Sefa Verlag*, der *SchauHör Verlag*, der *Schlauberger Verlag* und *VIEL & MEHR* zu nennen. Gerade die kleineren Verlage sind mitunter – etwa bei einer Internetrecherche – nicht leicht zu finden, weshalb Broschüren wie die zuvor genannte oder auch interkulturelle Buchhandlungen wie die Online-Buchhandlung *Tamakai Books* wichtige Medien und Plattformen sind, um sich einen Überblick über die Branche zu verschaffen. Darüber hinaus gibt es renommierte Verlage wie die *dtv Verlagsgesellschaft*, den *Verlag Junfermann* oder die *Verlagsanstalt Tyrolia*, die gelegentlich zwei- oder vielsprachige Kinderbücher publizieren. Ferner verlegen einige Verlage ihre Kinderbücher sowohl in deutschen als auch in englischen oder anderssprachigen Ausgaben, bspw. *Kleine Gestalten* (ein Imprint von *gestalten*), *Chocolate Flowers* oder das Leseprojekt *Amira*.

⁹³ Broschüre *Mehrsprachige Kinderbücher* downloadbar unter: www.edition-bilibri.com/gemeinschaftsbroschuere/, zuletzt aufgerufen am 18.07.2022.

Die ersten der heute noch bestehenden mehrsprachigen Kinderbuchverlage gründeten sich Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er Jahre. Der Schulbuchverlag Anadolu konzentrierte sich damals allerdings ausschließlich auf die Publikation türkischer Schulbücher in Deutschland – zweisprachige Kinderbücher kamen erst später hinzu –;⁹⁴ der Verlag Edition Orient veröffentlichte zunächst zweisprachige Erwachsenenliteratur sowie bilinguale Ausgaben orientalischer Volksmärchen.⁹⁵ Mitte der 2000er Jahre gründete sich dann eine ganze Reihe von Verlagen, die sich auf mehrsprachige Kinderliteratur spezialisierten, bspw. der zuvor genannte Amiguitos Verlag und Edition bi:libri (beide 2004), der TALISA Kinderbuch-Verlag (2005), der SchauHör-Verlag (2006) oder der Schlauberger Verlag (2007).⁹⁶ Der Zeitpunkt der Verlagsgründungen ist alles andere als verwunderlich, lässt er sich doch in den damaligen bildungspolitischen Kontext einordnen, in dessen Zentrum das Thema der Integration (und somit der Erwerb der deutschen Sprache) stand.⁹⁷ Dementsprechend weisen auch die Leitlinien der jeweiligen Verlage häufig auf ein pädagogisches Interesse hin, nämlich mehrsprachige Kindererziehung zu fördern. Der Verlag Edition bi:libri setzt es sich bspw. zum Ziel, „zweisprachig erzogene Kinder in ihrer Sprachentwicklung in beiden Sprachen durch erzählende Kinderbücher zu unterstützen“⁹⁸ und auf der Homepage des TALISA Kinderbuch-Verlags heißt es: „Mit unserer Verlagsarbeit möchten wir vor allem Kinder, [sic] aus Familien [sic] bei denen Zuhause Deutsch nicht als Muttersprache gesprochen wird, in ihrer Sprach- und Leseentwicklung begleiten“⁹⁹. Dabei soll jedoch nicht nur der bi- oder

⁹⁴ Vgl. Verlagsgeschichte des Schulbuchverlags Anadolu, www.anadolu-verlag.de/Informationen/UEber-uns/, zuletzt aufgerufen am 23.08.2022.

⁹⁵ Vgl. Verlagsprogramm von Edition Orient, www.edition-orient.de/advanced_search_result.php, zuletzt aufgerufen am 23.08.2022.

⁹⁶ Vgl. Verlagsgeschichte der jeweiligen Verlage: Amiguitos Verlag, www.amiguitos.de/ClaudiaVonHolten.html; Edition bi:libri, www.edition-bilibri.com/verlag/; TALISA Kinderbuch-Verlag, www.talisa-verlag.com/kinderbuchverlag-mehrsprachigkeit/; SchauHör-Verlag, www.schauhoer-verlag.de/cms/verlagsphilosophie/; Schlauberger Verlag, www.schlauberger-verlag.de/index.php; alle zuletzt aufgerufen am 18.07.2022.

⁹⁷ Meier-Braun zufolge machte die Politik im Jahre 2005 „das Thema Integration zu einer Schwerpunktaufgabe“. Es wurde u.a. eine „Staatsministerin für Integration und Migration“ eingeführt und seit 2006 finden regelmäßig sogenannte „Integrationsgipfel“ statt. Meier-Braun 2017, S. 17f.

⁹⁸ Homepage von Edition bi:libri, www.edition-bilibri.com/verlag/, zuletzt aufgerufen am 18.07.2022.

⁹⁹ Homepage des TALISA Kinderbuch-Verlags, www.talisa-verlag.com/kinderbuchverlag-mehrsprachigkeit/, zuletzt aufgerufen am 18.07.2022.

multilinguale Spracherwerb oder der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache gefördert werden, sondern durch die Mehrsprachigkeit der Bücher generell ein Verständnis für eine moderne, multikulturelle und v.a. multilinguale Gesellschaft geschaffen werden. An dieser Stelle kann noch einmal der TALISA Kinderbuch-Verlag zitiert werden, der betont: „Die TALISA-Bücher sind aber auch für einsprachig aufwachsende Kinder ein großes Vergnügen und verhelfen, einen Einblick in unsere mehrsprachige, bunte Gesellschaft zu gewinnen.“¹⁰⁰ Um Eltern sowie Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung und der Schule die Beschäftigung mit den mehrsprachigen Kinderbüchern zu erleichtern, stellen einige Verlage pädagogische Zusatzmaterialien zur Verfügung.¹⁰¹

So ähnlich die (pädagogischen) Ziele der Verlage sind, so vielfältig sind deren Profile. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal sind dabei die kulturellen und sprachlichen Schwerpunkte. Einige Verlage wie der Amiguitos Verlag, Anadolu junior, Editions Bernest, Edition Orient, der HORAMI Verlag und der TALISA Kinderbuch-Verlag haben sich auf einen bestimmten Kultur- bzw. Sprachraum spezialisiert. Der Amiguitos Verlag und Editions Bernest widmen sich – wie es die Verlagsnamen bereits andeuten – überwiegend dem hispano- respektive frankophonen Sprachraum.¹⁰² Anadolu Junior, Edition Orient und der TALISA Kinderbuch-Verlag publizieren zumeist in den Sprachen des Nahen und Mittleren Ostens, wobei Edition Orient den Begriff des ‚Orient‘ sehr weit fasst.¹⁰³ Der HORAMI Verlag ist nach eigenen Angaben der „weltweit erste[] Verlag für bilinguale deutsch-vietnamesische Kinderbücher“.¹⁰⁴ Im Falle vom

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Vgl. Zusatzmaterialien einiger Verlage: Amiguitos Verlag, www.amiguitos.de/Links.html, Edition bilibri, www.edition-bilibri.com/kitas-schulen/, TALISA Kinderbuch-Verlag, www.talisa-verlag.com/downloadsbestelliste/, alle zuletzt aufgerufen am 19.07.2022.

¹⁰² Vgl. Verlagsprogramme von Amiguitos Verlag, www.amiguitos.de/Verlag.html, und Editions Bernest, www.bernest.at/zweisprachige-kinderbuecher/, beide zuletzt aufgerufen am 23.08.2022.

¹⁰³ Vgl. Verlagsprogramme von Anadolu junior, www.anadolu-verlag.de/Kinderbuecher/, Edition Orient, www.edition-orient.de/advanced_search_result.php, und TALISA Kinderbuch-Verlag, www.talisa-verlag.com/, alle zuletzt aufgerufen am 23.08.2022. Edition Orient schreibt zu dessen Auffassung von ‚Orient‘: „‚Unser‘ Orient ist programmatisch weit gefaßt: Er reicht von Marokko bis zur Türkei rund ums Mittelmeer, umfasst aber auch den persischen und zentralasiatischen Raum.“ Verlagsprofil von Edition Orient, www.edition-orient.de/shop_content.php?coID=10, zuletzt aufgerufen am 20.07.2022.

¹⁰⁴ Verlagsprofil des HORAMI Verlags, www.horami.de/ueber-uns/, zuletzt aufgerufen am 20.07.2022.

Amiguitos Verlag, von Anadolu Junior und vom TALISA Kinderbuch-Verlag fand in den letzten Jahren eine programmatische bzw. sprachliche Erweiterung statt.¹⁰⁵ Der Amiguitos Verlag schließt zunehmend den anglophonen Kulturraum mit ein, Anadolu Junior bietet einige seiner Bücher inzwischen auch in Arabisch und Englisch sowie in den romanischen, slawischen und iranischen Sprachen an – jeweils mit Deutsch als zweite Sprache –, der TALISA Kinderbuch-Verlag veröffentlicht zunehmend vielsprachige Kinderbücher mit bis zu 17 Sprachen in einem Buch. Diese Entwicklung kann als genereller Trend innerhalb der Branche betrachtet werden, da auch Verlage ohne Spezifikation auf einen Kultur- bzw. Sprachraum, etwa Edition bi:libri oder der SchauHör Verlag, im Laufe der Zeit immer neue Sprachen in ihr Programm mitaufnehmen.

Die sprachliche Vielfalt der Programme sowie deren sprachliche Erweiterung lässt dabei einen eindeutigen Rückschluss auf die ethnische Diversität innerhalb Deutschlands bzw. die (neu) nach Deutschland immigrierenden ethnischen Gruppen zu. Ausgaben in den Sprachen Italienisch, Griechisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch und Türkisch sowie den südslawischen Sprachen lassen sich durch die im vorherigen Kapitel beschriebenen Migrationsgruppen begründen. Seit den Fluchtbewegungen in den Jahren 2015/2016 und der vermehrten Zuwanderung u.a. von Syrer:innen veröffentlichen einige Verlage immer häufiger mehrsprachige Kinderbücher in der Sprachenkombination Deutsch-Arabisch.¹⁰⁶ Seit Beginn des Krieges in der Ukraine im Frühjahr 2022 erscheinen verstärkt deutsch-ukrainische Ausgaben.¹⁰⁷ Dies zeigt auch, wie dynamisch die Branche der mehrsprachigen Kinderliteratur ist und wie schnell sie sich an wechselnde Umstände anpassen kann. Ein Aspekt, der den Verlagen

¹⁰⁵ Vgl. Verlagsprogramm des Amiguitos Verlags, www.amiguitos.de/Produkte/000/Haenderflyer_2022_Q12.pdf, von Anadolu junior, www.anadolu-verlag.de/Mehrsprachige-Kinderbuecher/KATA1, und des TALISA Kinderbuch-Verlags, www.talisa-verlag.com/wp-content/uploads/2022/05/TALISA_Verlagsprogramm2022.pdf, alle zuletzt aufgerufen am 20.07.2022.

¹⁰⁶ Mehrsprachige Kinderbücher auf Arabisch veröffentlichen neben den Verlagen mit ohnehin ‚orientalischem‘ Schwerpunkt u.a. Edition bi:libri und VIEL & MEHR. Vgl. Verlagsprogramme von Edition bi:libri, www.edition-bilibri.com/buecher/?sprache=Arabisch, und VIEL & MEHR, www.vielundmehr.de/bilderbuecher/, beide zuletzt aufgerufen am 21.07.2022.

¹⁰⁷ Vgl. Verlagsprogramme von Baobab Books, www.baobabbooks.ch/de/buecher/zweisprachige_buecher/, von Edition bi:libri, www.edition-bilibri.com/buecher/?sprache=Ukrainisch, von Edition Orient, www.edition-orient.de/advanced_search_result.php, und des SchauHoer Verlags, www.schauhoer-verlag.de/cms/, alle zuletzt aufgerufen am 23.08.2022.

dabei zugutekommt, ist, dass die Kinderbücher überwiegend ‚parallel mehrsprachig‘¹⁰⁸ verlegt werden, d.h. dass der Text in beiden Sprachen nebeneinander abgedruckt wird. Demnach können die Texte rasch in weitere Sprachen übersetzt und die Textpassagen grafisch leicht ausgetauscht werden. Abgesehen vom Kontext der Migration, der für das Sprachenangebot bei mehrsprachigen Kinderbüchern ausschlaggebend ist, spielt auch jener der Globalisierung eine Rolle. Englisch als eine der weltweit meistgesprochenen Sprachen und internationale Verkehrssprache sowie erste, an deutschen Schulen unterrichtete Fremdsprache dient in bilingualen Bilderbüchern sehr häufig als Kombinationssprache zu Deutsch. Französisch und Spanisch, weitere Weltsprachen und an deutschen Schulen etablierte Fremdsprachen werden ebenfalls häufig in bilingualen Bilderbüchern als zweite Sprache neben Deutsch gewählt. Die Annahme, dass mehrsprachige Kinderbücher auch den (frühen) Fremdspracherwerb erleichtern bzw. als Zusatzangebot zum Sprachunterricht gesehen werden können, liegt darum nahe.

Neben Verlagen, die sich durch einen kulturellen und sprachlichen Schwerpunkt auszeichnen, gibt es auch solche, die ihre Bücher in unzähligen Sprachenkombinationen verlegen, bspw. der Sefa Verlag. Von den bisher vier, im Sefa Verlag erschienenen mehrsprachigen Kinderbücher sind drei in über fünfzig Sprachen erhältlich. Die Sprachkombinationen sind dabei ganz frei wählbar; Deutsch muss somit nicht unbedingt erste bzw. zweite Sprache sein. Abgesehen von den ‚Klassikern‘ können auch unüblichere Kombinationssprachen gewählt werden, wie austronesische, baltische, dravidische oder skandinavische Sprachen.¹⁰⁹ Der Autor Philipp Winterberg, der seine Bücher in unterschiedlichen Verlagen publiziert, verfolgt ein ganz ähnliches Konzept. Seine bisher fünf erschienenen mehrsprachigen Kinderbücher sind mitunter in über zweihundert

¹⁰⁸ Der Begriff der ‚parallelen Mehrsprachigkeit‘ in Abgrenzung zu ‚Sprachmischung‘ oder ‚Mischsprachigkeit‘ wurde durch Ulrike Eder geprägt und hat sich in der Wissenschaft zur Beschreibung von mehrsprachiger Literatur etabliert. Ulrike Eder: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens 2009, S. 13-30. Zur näheren Begriffsklärung siehe auch Kapitel 4.2. der vorliegenden Studie.

¹⁰⁹ Vgl. Verlagsprogramm des Sefa Verlags, www.sefa-bilingual.com/de/index-de.php, zuletzt aufgerufen am 22.07.2022.

verschiedenen Sprachen erhältlich. Allerdings dient hier das Englische meist als erste bzw. zweite Sprache.¹¹⁰

Ein weiteres Unterscheidungskriterium der Verlage ist, ob diese die mehrsprachigen Kinderbücher selbst entwickeln oder ob es sich um eingekaufte Lizenzen aus dem Ausland handelt, die dann auf dem deutschsprachigen Buchmarkt mehrsprachig verlegt werden. Ersteres gilt für den Großteil der Verlage. Letzteres trifft bspw. auf Baobab Books und Edition Orient zu. Baobab Books publiziert internationale Bilderbücher in der Sprachenkombination aus Originalsprache und Deutsch.¹¹¹ Edition Orient konzentriert sich auf Lizenzen aus dem ‚orientalischen‘ Kulturraum, die ebenfalls in der Sprachenkombination aus Originalsprache und Deutsch verlegt werden, wobei sie auf ihrer Homepage klare Leitlinien formuliert haben, welche Bücher dafür in Frage kommen.¹¹²

Darüber hinaus gibt es Verlage, die sich durch eine besondere thematische Ausrichtung kennzeichnen, bspw. der Schlauberger Verlag, der größtenteils mehrsprachige Kindersachbücher veröffentlicht,¹¹³ oder ‚Verlage‘, die durch ihre rechtliche Form auffallen, da sie keine Wirtschaftsunternehmen darstellen, sondern gemeinnützige Vereine sind, wie Baobab Books oder VIEL & MEHR.¹¹⁴ Letztere finanzieren sich demnach durch öffentliche Förderprogramme, private Spendengelder, Mitgliedschaften, Buchpatenschaften o.Ä. und sind mitunter auf ehrenamtliches Engagement angewiesen. Die publizierten Bücher stellen somit Buchprojekte dar, die von einer Gemeinschaft realisiert werden und ferner einen ‚gemeinen Nutzen‘ implizieren. Dieser konkretisiert sich in den Zielen der Vereine, die Begrifflichkeiten wie ‚kulturelle Vielfalt‘,

¹¹⁰ Vgl. Zweisprachige Bilderbücher von Philipp Winterberg, www.philippwinterberg.com/en/, zuletzt aufgerufen am 22.07.2022.

¹¹¹ Vgl. Verlagsprogramm von Baobab Books, www.baobabbooks.ch/de/buecher/zweisprachige_buecher/, zuletzt aufgerufen am 22.07.2022.

¹¹² Vgl. Verlagsprogramm von Edition Orient, www.edition-orient.de/advanced_search_result.php, zuletzt aufgerufen am 23.08.2022. Vgl. Leitlinien von Edition Orient für den Lizenzerwerb, www.edition-orient.de/shop_content.php?coID=10, zuletzt aufgerufen am 22.07.2022.

¹¹³ Vgl. Verlagsprogramm des Schlauberger Verlags, www.shop.schlauberger-verlag.de/, zuletzt aufgerufen am 22.07.2022.

¹¹⁴ Vgl. Verlagsinformation zu Baobab Books, www.baobabbooks.ch/de/ueber_uns/, und VIEL & MEHR, www.vielundmehr.de/ueber-viel-und-mehr/, beide zuletzt aufgerufen am 21.07.2022.

‚interkultureller Dialog‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ großschreiben.¹¹⁵ Zwar unterscheiden sich die Vereine in diesem Leitbild nicht wesentlich von den Verlagen; dennoch unterstreicht die Tatsache, dass es sich bei Ersterem um *gemeinnützige* Vereine handelt, die gesellschaftliche Bedeutung mehrsprachiger Kinderbücher.

¹¹⁵ Auf der Homepage von Baobab Books heißt es: „Baobab Books ist die Fachstelle zur Förderung der kulturellen Vielfalt in der Kinder- und Jugendliteratur. [...] Baobab Books hat sich dem Dialog zwischen den Kulturen verschrieben. Im Mittelpunkt unserer Arbeit steht das Buch, das als Kulturgut gesellschaftliche Werte differenziert vermitteln kann wie kaum ein anderes Medium.“, www.baobabbooks.ch/de/ueber_uns/, zuletzt aufgerufen am 24.08.2022; VIEL & MEHR schreibt auf der Homepage: „VIEL & MEHR e. V. ist ein Berliner Verein mit dem Ziel der Förderung von Vielfalt und Mehrsprachigkeit in illustrierten Büchern. [...] Vielfalt und Mehrsprachigkeit sind Schatz und Chance – frei nach diesem Motto arbeitet und gestaltet VIEL & MEHR und so wollen wir es in Bilderbüchern zeigen und zur Sprache bringen.“, www.vielundmehr.de/ueber-viel-und-mehr/, zuletzt aufgerufen am 24.08.2022.

4. Theoretische Anmerkungen zum bilingualen Bilderbuch

4.1 Zum Begriff der ‚Interkulturalität‘

In der Kulturwissenschaft wird zwischen den Begriffen ‚Multikulturalität‘, ‚Interkulturalität‘ und ‚Transkulturalität‘ differenziert, wobei die einzelnen Termini unterschiedlich definiert sowie deren Abgrenzungen kontrovers diskutiert werden.¹¹⁶ Den Konzepten der ‚Multikulturalität‘ und der ‚Interkulturalität‘ liegt dabei die Vorstellung einer ‚(Mono-)Kultur‘ zugrunde, die als ‚homogenes‘ Konstrukt verstanden wird und durch Aspekte wie Sprache und Tradition(en) gekennzeichnet ist.¹¹⁷ Historisch betrachtet geht sie auf die Zeit der Etablierung von Nationalstaaten zurück.¹¹⁸ Das Konzept der ‚Multikulturalität‘ bezeichnet folglich die „gleichzeitige Anwesenheit verschiedener Gruppen“, wobei jede Gruppe als ‚homogen‘ betrachtet wird.¹¹⁹ Um die Gruppen voneinander abzugrenzen, werden „primär kulturelle Unterschiede fokussiert, die [...] meist mithilfe der ethnischen Zugehörigkeit begründet [...] werden“.¹²⁰ Antor kritisiert dabei, dass ‚Multikulturalität‘ das „bloße Nebeneinander-Existieren von Kulturen [beschreibe], ohne den gegenseitig befruchtenden und verändernden dialogischen Austausch [...] zu bezeichnen“.¹²¹ Dieser kulturelle Dialog ist hingegen wesentlich für den Ansatz der ‚Interkulturalität‘. Zwar werden hier ebenfalls die kulturellen Unterschiede betrachtet; im Vergleich zum Konzept der ‚Multikulturalität‘ dienen diese jedoch – neben den kulturellen Gemeinsamkeiten – als

¹¹⁶ Vgl. Gülbeyaz Kula: *Kultur- und Diversitätsdidaktik. Perspektiven für den Literaturunterricht und darüber hinaus*. Münster: Waxmann 2018 (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 657), S. 58-68.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 62; vgl. Wintersteiner 2006, S. 13.

¹¹⁸ Nach Wintersteiner basiert das Konzept des ‚Monokulturalismus‘ auf der „Theorie der Nation in ihrer klassischen Ausformung, [dem] Modell des Nationalstaats, der auf der einen nationalen Tradition, der einen nationalen Sprache, dem einen Nationalvolk beruht“. Wintersteiner 2006, S. 13.

¹¹⁹ Kula 2018, S. 61f.

¹²⁰ Kula 2018, S. 61.

¹²¹ Heinz Antor: Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In: *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Hg. von Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2006 (= Anglistische Forschungen, hg. von Rüdiger Ahrens, Heinz Antor und Klaus Stierstorfer, Bd. 326). S. 25-39, hier: S. 30.

Vergleichsgegenstände für den interkulturellen Dialog.¹²² Im Kontext der Interkulturellen Pädagogik stellen Gogolin und Potratz fest:

Mit dem Begriffsbestandteil ‚multi...‘ wird nach weitgehender Übereinkunft eine beschreibende Perspektive eingenommen, während in ‚inter...‘ eine programmatische Dimension mitschwingt. Eine ‚multikulturelle Schule‘ ist demnach eine Schule, deren Beteiligte (Kinder, Eltern, auch Lehrkräfte) verschiedener ethnischer, kultureller oder sprachlicher Herkunft sind – unabhängig davon, ob dies auch pädagogisch berücksichtigt wird. Eine ‚interkulturelle Schule‘ hingegen nimmt Multikulturalität, also das Vorhandensein von Verschiedenheit, explizit zum Anlass für die Gestaltung des – dann interkulturellen – pädagogischen Handelns.¹²³

Kula verweist überdies darauf, dass historisch betrachtet eine Weiterentwicklung des Konzepts der ‚Interkulturalität‘ beobachtet werden kann.¹²⁴ Wurde anfangs „bei Kulturvergleichen mit monokulturell assoziierten [also ‚homogenen‘, Anm. J.W.] Kulturen“ verfahren, wird mittlerweile aufgrund der von Diversität geprägten Gesellschaften von ‚heterogenen‘ Kulturen ausgegangen.¹²⁵ Die Vorstellung von ‚heterogenen Kulturen‘ überschneidet sich dabei mit dem Konzept der ‚Transkulturalität‘, die „das Kulturübergreifende“ in den Fokus rückt.¹²⁶ Dabei wird davon ausgegangen, dass „Kulturen sich durch kontinuierliche Austauschbewegungen miteinander vermischen und verflechten“ und demnach „Amalgamierungsprozesse“ im Vordergrund stehen.¹²⁷ Erfurt gebraucht hierbei auch den Terminus der ‚Hybridität‘, also einen „Zustand des Gemischtseins“, der sich etwa in den Bereichen der „Literaturen und

¹²² Vgl. Kula 2018, S. 63.

¹²³ Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2020 (= Einführungstexte Erziehungswissenschaft, hg. von Heinz-Hermann Krüger, Bd. 9), S. 153.

¹²⁴ Vgl. Kula 2018, S. 63f.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Ebd., S.65.

¹²⁷ Ebd.

Sprachen, Esskulturen, Kleidung und Mode, Architektur [und der] darstellenden und angewandten Künste“ beobachten lasse.¹²⁸

In der vorliegenden Untersuchung wird v.a. das Konzept der ‚Interkulturalität‘ von Bedeutung sein. Aufgrund des Faktums multiethnischer Gesellschaften steht dabei außer Frage, dass ein ‚heterogener‘ Interkulturalitätsbegriff als wirklichkeitsnaher gilt. Ob dieser auch in den bilingualen Bilderbüchern zum Ausdruck kommt, wird in der späteren Analyse bisweilen untersucht werden.

4.2 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist in bilingualen Bilderbüchern *per definitionem* allgegenwärtig. Laut Eder können dabei zwei Formen von Mehrsprachigkeit unterschieden werden: „[p]arallele Mehrsprachigkeit“ und „Sprachmischung“.¹²⁹ Bei Kinderbüchern mit ‚paralleler Mehrsprachigkeit‘ handelt es sich um eine mehrsprachige Ausgabe, bei der der Text in mehreren Sprachen und i.d.R. auf einer Buch(doppel-)seite nebeneinander abgedruckt ist.¹³⁰ Die Parallelität der Sprachen kommt dadurch zustande, dass ein bereits bestehender Text (zumeist in seiner Originalfassung und demnach in der Originalsprache) als Ausgangspunkt dient und anschließend übersetzt wird. Für Ausgaben mit Deutsch als Kombinationssprache werden folglich entweder Texte in nicht-deutschsprachigen Originalfassungen ins Deutsche übersetzt oder Texte mit Deutsch als Originalsprache in eine oder mehrere andere Sprache(n) übertragen. Sind Autor:in und Übersetzer:in dieselbe Person, spricht man von „Eigenübersetzung“ oder einer „*Parallelschöpfung* [Kursivierung im Original, J.W.]“.¹³¹ Rösch verwendet anstelle des Begriffs der ‚parallelen Mehrsprachigkeit‘, angelehnt an die Psycholinguistik, den Terminus „additive Mehrsprachigkeit“.¹³² Da sich in der Wissenschaft der Begriff der ‚parallelen Mehrsprachigkeit‘ durchgesetzt hat, wird im Folgenden von ihm gebraucht gemacht.

¹²⁸ Jürgen Erfurt: *Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2021, S. 136.

¹²⁹ Ulrike Eder: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens 2009, S. 15 und 22f.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 15.

¹³¹ Ebd., S. 16.

¹³² Rösch 2013, S. 153.

Unter ‚Sprachmischung‘ versteht Eder „innertextlich plurilinguale Texte, also Texte, in denen einzelnen Text*elemente* in verschiedenen Sprachen verfasst sind [Kursivierung im Original, J.W.]“. ¹³³ Demnach findet sich, im Vergleich zu parallel mehrsprachigen Texten, auf einer Buch(doppel-)seite nur ein Text wieder, in dem jedoch mehrere Sprachen miteinander verwoben sind. Meistens überwiegt allerdings eine der beiden Sprachen, wohingegen „die integrierten Sprachelemente der zweiten Sprache oft über einzelne Begriffe, kurze Phrasen oder idiomatische Wendungen nicht hinausgehen“. ¹³⁴ Die Konzeption eines mehrsprachigen Kinderbuches mit Sprachmischung läuft folglich anders ab als bei parallel mehrsprachigen, denn: Auf inhaltlicher Ebene muss ein Kontext für Multi- und Interlingualität gegeben sein, wohingegen dies bei paralleler Mehrsprachigkeit nicht zwingend der Fall ist. Weitere, im wissenschaftlichen Diskurs verwendete Begriffe für ‚Sprachmischung‘ sind ‚Mischsprachigkeit‘ und ‚interlinguale Literatur‘ sowie ‚integrierte Mehrsprachigkeit‘ und ‚gemischte Mehrsprachigkeit‘. ¹³⁵ Um eine Entsprechung zum Begriff der ‚parallelen Mehrsprachigkeit‘ zu bilden, wird im Weiteren der Terminus der ‚gemischten Mehrsprachigkeit‘ verwendet.

Zur Erläuterung der Funktion(en) von Mehrsprachigkeit in bilingualen Bilderbüchern ist es zunächst einmal von Relevanz, nach der Zielgruppe für mehrsprachige Kinderliteratur zu fragen. Nach Hodaie können zwei Zielgruppen ausgemacht werden: zum einen „Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘“, d.h. Personen, die aufgrund einer direkten oder indirekten ¹³⁶ Migrationserfahrung einen Bezug zu mehreren Kulturen und Sprachen haben und womöglich zweisprachig sind; zum anderen Rezipient:innen, die sich „mit ‚anderen Sprachen sowie Kulturen‘ auseinandersetzen wollen“ und bilinguale Bilderbücher aus kulturellem Interesse lesen oder gezielt, um mit einer weiteren Sprache in Kontakt zu

¹³³ Eder 2009, S. 22.

¹³⁴ Kümmerling-Meibauer: Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In: Gawlitzeck und Kümmerling-Meibauer (Hg.) 2013, S. 47-71, hier: S. 53.

¹³⁵ Vgl. Eder 2009, S. 22f.; vgl. Kümmerling-Meibauer 2013, S. 52f.; vgl. Rösch 2013, S. 158.

¹³⁶ Der Begriff der ‚indirekten‘ Migrationserfahrung impliziert hier, dass Personen nicht selbst migriert sind, sondern bspw. ihre Eltern oder Großeltern.

kommen.¹³⁷ Aus sprachpolitischer Sicht muss Hodaies Einteilung allerdings kritisch hinterfragt, erweckt diese doch den Anschein, als beziehe sich die zweitgenannte Zielgruppe auf Personen *ohne* ‚Migrationshintergrund‘. Das Interesse für ‚andere‘ Sprachen und Kulturen ist freilich keineswegs von der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ abhängig, sondern erklärt sich u.a. aus der menschlichen Neugier und dem Wissendrang. Nichtsdestotrotz scheint die von Hodaie vorgenommene Einteilung sinnvoll, da sie auf eine erste Funktion von Mehrsprachigkeit in bilingualen Bilderbüchern verweist: die ‚Sprachförderung‘, und zwar sowohl in der Erst- als auch in der Zweit- oder Fremdsprache.¹³⁸ Außerdem steht die Sprachförderung in engem Zusammenhang mit dem „Erlernen von Lesen und Schreiben“, also der ‚Literacy‘.¹³⁹ Als erste Sprachlernertexte eignen sich z.B. mehrsprachige Bildwörterbücher oder Bilderbücher mit zusätzlicher Wörterleiste, da diese explizit zur Erweiterung des Wortschatzes (in beiden Sprachen) beitragen.¹⁴⁰ Mit zunehmender Sprach- und Lesekompetenz können die Bilderbücher dann in ihrer sprachlichen Komplexität erfasst werden, wobei auch linguistische Teilbereiche, die über die Lexik hinausgehen, etwa Morphologie oder Syntax schrittweise erarbeitet und begriffen werden können.¹⁴¹

Eine für den mehrsprachigen Spracherwerb wichtige Grundlage ist, laut Eder, die Erstsprachenförderung, da „viele Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Umgang mit (fremd- und zweitsprachigen) Texten notwendig sind, sprachunabhängig erworben und trainiert werden [können] (z.B. Textkompetenz und Lesefertigkeit)“. ¹⁴² Damit bezieht sie sich indirekt

¹³⁷ Nazli Hodaie: Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. Formen, Funktionen, Einsatzfelder. In: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Hg. von Anja Ballis, Claudia Maria Pecher und Rebecca Schuler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017 (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 47), S. 127-138, hier: S. 130.

¹³⁸ Vgl. Eder 2009, S. 37-50.

¹³⁹ Vgl. Tobias Kurwinkel: *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto 2020, S. 193f.

¹⁴⁰ Vgl. Eder 2009, S. 37f.; vgl. Jana Mikota: „Ich lese zweisprachig!“. Erstleseliteratur und Mehrsprachigkeit – Eine Bestandsaufnahme. In: Gawlitzek und Kümmerling-Meibauer (Hg.) 2013, S. 191-212, hier: S. 207.

¹⁴¹ Vgl. Patricia Nauwerck: Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In: Gawlitzek und Kümmerling-Meibauer (Hg.) 2013, S. 239-262, hier: S. 249.

¹⁴² Eder 2009, S. 44.

auf das Konzept der ‚(Early) Literacy‘¹⁴³ bzw. der ‚(Early) (Bi-)Literacy‘, das auch Nauwerck anspricht. Eingebunden in die These, dass (mehrsprachige) Kinderliteratur den „Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit“¹⁴⁴ bahnt, weist Nauwerck ebenfalls darauf hin, dass es „[a]us sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive“¹⁴⁵ sinnvoll sei,

bei mehrsprachigen Kindern auch deren Erstsprachen einzubeziehen [...], damit die Kinder ihre Mehrsprachigkeit entfalten und ihre durch Sprach- und Schrifterfahrungen in der L1 erworbenen kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten später für den schulischen Schrifterwerb in der Zweitsprache produktiv nutzen können.¹⁴⁶

Durch die Erstsprachenförderung soll somit gezielt der Zweit- und Fremdspracherwerb erleichtert und damit ganz generell mehr Souveränität im Umgang mit Sprachen erlangt werden. Besonders parallel mehrsprachige Kinderbücher fördern durch das Nebeneinander beider Sprachen sowohl den Erst- als auch den Zweit- und Fremdspracherwerb.

Darüber hinaus können mehrsprachige Bilderbücher zu einer „[a]ufmerksame[n] und bewusste[n] Auseinandersetzung mit den vorhandenen Sprachen im Unterricht“ beitragen, wofür der Ansatz der ‚Language Awareness‘ zentral ist.¹⁴⁷ Laut Eder ist „[d]as Ziel [...] zunächst nicht das

¹⁴³ Die ‚Early Literacy‘ bezieht sich ganz explizit auf das Vorschulalter, wenn „die basalen kognitiven, emotionalen und ästhetischen Fähigkeiten, die für das Verstehen von Literatur relevant sind, [...] erworben werden“. Bettina Kümmerling-Meibauer: Literacy. In: *KinderundJugendmedien.de*, Erstveröffentlichung am 01.08.2012, zuletzt aktualisiert am 03.06.2022, www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy, zuletzt aufgerufen am 30.08.2022.

¹⁴⁴ Nauwerck 2013, S. 239.

¹⁴⁵ Ebd., S. 246f.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Eder 2009, S. 55; Luchtenberg versteht unter ‚Language Awareness‘ ein „sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen“. Sigrid Luchtenberg: Language Awareness. In: *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Hg. von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, hg. von Winfried Ulrich, Bd. 9), S. 150-162, hier: S. 150.

Erlernen von (Fremd) Sprachen [sic], sondern Aufmerksamkeit für die jeweils vorhandene Sprachenvielfalt, für sprachliche Phänomene und für den gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen sowie die Reflexion darüber“.¹⁴⁸ Der Sprachvergleich spielt hierbei eine wichtige Rolle. Gerade bei parallel mehrsprachigen Bilderbüchern können Sprachstrukturen – etwa in den linguistischen Teilbereichen Phonologie, Morphologie oder Syntax – und Schriftsysteme aufgrund der unmittelbaren Nähe und Gegenüberstellung der beiden Sprachen sehr gut verglichen werden.¹⁴⁹ Nach Rösch ist es dabei empfehlenswert, mit unterschiedlichen Lesesituationen zu arbeiten, in denen sich Kinder mit verschiedenen Erstsprachen gegenseitig helfen, den Text sprachlich sowie inhaltlich zu erschließen.¹⁵⁰

Durch den bewussten Umgang mit der Sprachenvielfalt wird zugleich in besonderem Maße die „lebensweltliche[] Mehrsprachigkeit“¹⁵¹ thematisiert und sichtbar gemacht, wodurch mehrsprachigen Kinderbüchern eine sprach(en)politische Funktion zukommt.¹⁵² Dabei geht es um „die kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der im Lebensumfeld vorhandenen Sprachen und eine Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit und Transkulturalität“.¹⁵³ In anderen Worten: um den von Rösch geforderten Grundsatz, „Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Faktum“¹⁵⁴ wahrzunehmen und dabei dem von Gogolin kritisierten

¹⁴⁸ Eder 2009, S. 55.

¹⁴⁹ Vgl. Ulrike Eder: Mehrsprachig Schmökern. Frühes Fremd- und Zweitsprachlernen mit mehrsprachiger Kinderliteratur. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2013), Heft 48, S. 40-45, hier: 41; vgl. Mikota 2013, S. 208.; vgl. Nauwerck 2013, S. 251f. und 254; vgl. Rösch 2013, S. 153-156.

¹⁵⁰ Rösch verweist hier auf drei Lesesituationen: „[v]om deutschen zum anderssprachigen Text“, „[v]om anderssprachigen zum deutschen Text“ sowie „[d]ie parallele Arbeit mit beiden Fassungen“. Rösch 2013, S. 153f.

¹⁵¹ Eder 2009, S. 51.

¹⁵² Vgl. ebd.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Rösch 2013, S. 144.

„[m]onolinguale[n] Habitus“¹⁵⁵ entgegenzuwirken. Die Tatsache, dass Wissenschaftler:innen wie Rösch und Dean nach wie vor auf den ‚monolingualen Habitus‘ verweisen, den Gogolin bereits 1994 beschrieben hat, zeigt, dass dieser bis heute nicht vollständig revidiert wurde, was aufgrund der de facto gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit erstaunlich ist.¹⁵⁶

Auch Hodaie bezieht sich auf die sprach(en)politische Funktion von Mehrsprachigkeit, indem sie schreibt:

Literarische Mehrsprachigkeit [...] kann die Aufwertung autochtoner sowie allochtoner Minderheitensprachen bezwecken oder auch mit dem Ziel erfolgen, der sprachlichen Realität pluriethnischer Lebensräume Rechnung zu tragen, [...] auf Sprachgrenzen aufmerksam zu machen, diese zu reflektieren und zu überschreiten oder die Machtbeziehungen zwischen Sprachen bewusst zu machen und zu überwinden.¹⁵⁷

Die kritische und bewusste Reflexion der von Hodaies genannten „Machtbeziehungen zwischen Sprachen“¹⁵⁸, die Oppositionspaare wie ‚Mehrheitssprache‘ und ‚Minderheitensprachen‘ lancieren und somit eine „binäre Sicht auf Sprachen und Mehrsprachigkeit“¹⁵⁹ entstehen lassen, ist im migrationsgesellschaftlichen Kontext essenziell. Nur so kann dem ‚Linguizismus‘, also Diskriminierung aufgrund von Sprache,

¹⁵⁵ Ingrid Gogolin: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränderte Auflage. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2008, S. 30. Dean fasst Gogolins Konzept zusammen, indem sie schreibt: „Ingrid Gogolin zufolge basiert der monolinguale Habitus auf der Grundüberzeugung im Bildungskontext, dass Individuen, Gesellschaften oder Staaten im Normalfall einsprachig seien und die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder einsprachig verlaufe.“ Isabel Dean: *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 80f.

¹⁵⁶ Vgl. Rösch 2013, S. 145; vgl. Dean 2020, S. 81. Dean schreibt hier: „Obwohl Plurilingualität ein gesellschaftliches Faktum moderner Staaten ist, dominiert bis heute die Vorstellung der Einsprachigkeit [und somit der ‚monolinguale Habitus‘, Anm. J.W.] in den meisten europäischen Nationalstaaten sowie im Bildungswesen.“

¹⁵⁷ Hodaie 2017, S. 128.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Ebd., S. 130.

entgegengewirkt werden.¹⁶⁰ Die sprach(en)politische Binarität in Deutschland ist dabei Ausdruck der in der deutschen Gesellschaft verwurzelten, kontrastiven Auffassung eines ‚Wirs‘ und der ‚Anderen‘,¹⁶¹ die zu Vorurteilen, Ausgrenzung und Diskriminierung führt und die auf das Konzept ‚Sprache‘ projiziert wird (s. Kapitel 2). Umso wichtiger ist es, diese binäre Sichtweise zu überwinden und eine neutrale Atmosphäre zu gestalten, die einen respektvollen Umgang mit all den in der Gesellschaft vorkommenden Sprachen ermöglicht. Auf den schulischen Kontext bezogen postuliert Eder:

Die Basis für eine vorurteilsfreie Thematisierung der im Klassenraum vorhandenen Sprachen ist eine hohe Wertschätzung beim Umgang mit diesen Sprachen im Unterrichtskontext, die einerseits das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Kinder stärkt und ihnen hilft, eine positive Einstellung zur eigenen Erstsprache zu gewinnen, und andererseits ihr Interesse an den in ihrer direkten Umgebung gesprochenen Sprachen weckt und fördert.¹⁶²

Demnach hat die Einbindung der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“¹⁶³ sowohl psychologisch als auch sozial positive Effekte, da die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder nachhaltig unterstützt, das Miteinander gestärkt sowie der interkulturelle Dialog gefördert wird. Die Verwendung parallel mehrsprachiger Bilderbücher sieht Hodaie allerdings kritisch, da diese „die Illusion sprachlicher Parallelität“ verstärkten, „indem sie die Binarität der Sprachen als in sich geschlossene und somit abgrenzbare Einheiten [unterstrichen]“.¹⁶⁴ Anders verhält es sich hingegen mit

¹⁶⁰ Dirim versteht unter ‚Linguizismus‘ „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“. İnci Dirim: „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: *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Hg. von Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg und Krassimir Stojanov. Münster: Waxmann 2010, S. 91–112, hier: 91.

¹⁶¹ Vgl. Alexopoulou 2020, S. 11.

¹⁶² Eder 2009, S. 51f.

¹⁶³ Ebd., S. 51.

¹⁶⁴ Hodaie 2017, S. 135.

gemischt mehrsprachigen Kinderbüchern. Rösch sieht in ihnen Potenzial für einen „dominanzkritischen Umgang“¹⁶⁵ mit dem Konzept ‚Sprache‘; Kümmerling-Meibauer verweist darauf, dass durch sie „gelebte Mehrsprachigkeit [...] in einer möglichst authentischen Form“¹⁶⁶ abgebildet werden könne – etwa das für mehrsprachige Sprecher:innen übliche ‚Codeswitching‘¹⁶⁷.

Eine weitere Funktion mehrsprachiger Kinderliteratur ist die „Ausbildung des Fremdverstehens“ als „Schlüsselkompetenz“.¹⁶⁸ Dies steht auch im Kontext der ‚Reflective Literacy‘, der laut Anselm durch die Literatur ausgelöste „Wertreflexionsprozesse“ zugrunde liegen.¹⁶⁹ Durch die „Aus-einandersetzung mit dem Fremden im Eigenen“ würden „neue Kulturen und Sichtweisen kennengelernt sowie der eigene Erfahrungshorizont erweitert“.¹⁷⁰ Somit bewirke (mehrsprachige) Literatur eine Persönlichkeitsentwicklung, indem sie u.a. „ethische Urteilsfähigkeit“ und „Fremdverstehen[]“ begünstige.¹⁷¹ Daraus ergibt sich wiederum, dass Kinder (und Erwachsene) durch die Beschäftigung mit mehrsprachiger Kinderliteratur die sprachliche Vielfalt wertschätzen lernen und zugleich als Gewinn für die multiethnische Gesellschaft begreifen.¹⁷²

4.3 Visuelle Codes

Ein für (mehrsprachige) Bilderbücher besonders wichtiger Bereich der ‚Literacy‘ ist die ‚Visual Literacy‘, die sich „insbesondere mit dem Einfluss

¹⁶⁵ Rösch 2013, S. 164.

¹⁶⁶ Kümmerling-Meibauer 2013, S. 65.

¹⁶⁷ Nach Kümmerling-Meibauer (die sich auf Bialystok bezieht) meint ‚Codeswitching‘, dass „Sprecher/innen in bestimmten Kontexten zwischen all ihren Sprachen hin und her springen, einen Satz in der einen Sprache beginnen und in der anderen Sprache beenden oder einzelne Begriffe aus der anderen Sprache einfügen“. Kümmerling-Meibauer 2013, S. 67. Bialystok verweist explizit auf die Verwendung von Codeswitching in bilingualen Familien, indem sie schreibt: „A home that functions in two languages will inevitably create a situation in which family members switch between the languages, and there is nothing to prevent that switching from occurring within single discourse contexts, single conversations, and even single utterances.“ Ellen Bialystok: *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press 2004, S. 115.

¹⁶⁸ Mikota 2013, S. 191 und 193.

¹⁶⁹ Sabine Anselm: Was ist *gute* mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur? Didaktische Denkanstöße zur Wertreflexion. In: Ballis et al. (Hg.) 2017, S. 39-63, hier: S. 42.

¹⁷⁰ Ebd., S. 42f.

¹⁷¹ Ebd., S. 43.

¹⁷² Vgl. Mikota 2013, S. 193 und 196.

des Bilderbuchs auf das anfangs noch nicht laborierte Bildverstehen von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter auseinandersetzt“.¹⁷³ Konkret geht es darum, sogenannte ‚visuelle Codes‘, also Bildinformationen, zu decodieren und sich deren Bedeutung zu erschließen. Kümmerling-Meibauer unterscheidet dabei zwischen „universelle[n] visuelle[n] Codes“ und „interkulturell bestimmte[n] visuelle[n] Codes“.¹⁷⁴ Als Beispiel für Ersteres nennt sie die „Nahsicht oder [...] Detailsicht“, die Nähe zum Geschehen bzw. zu den Figuren erzeugt, wohingegen die „Panoramasicht oder Halbtotale“ eine Distanz aufbaut.¹⁷⁵ Für Zweiteres führt sie die Laufrichtung von Figuren an, deren emotionale Deutung mit der Leserichtung korreliert.¹⁷⁶ Daraus erschließt sich, dass „[i]n westlichen Kulturen [...] eine dargestellte Bewegung von links nach rechts [bedeutet] [...], dass die entsprechenden Figuren sich vorwärts bewegen“, was eine „Vorstellung von Hoffnung, Fortschritt und Offenheit“ impliziert.¹⁷⁷ Eine „Bewegung von rechts nach links“ wird hingegen als „Umkehr oder Rückschritt“ wahrgenommen.¹⁷⁸ In Kulturen mit Lese- und Schreibrichtung von rechts nach links, bspw. im arabischen Raum, ist die emotionale Deutung der Laufrichtung demnach genau andersherum.¹⁷⁹ Der Lese- bzw. Schreibrichtung kommt somit eine besondere Rolle bei der Deutung mehrsprachiger Bilderbücher zu.

Wischnewski beschäftigt sich ebenfalls mit mehrsprachigen Bilderbüchern, die eine Fülle an visuellen Codes beinhalten, da sie „kulturelle Eigenheiten in den Vordergrund“ stellen.¹⁸⁰ Dabei geht sie der Frage nach, ob (Vor-)Leser:innen von mehrsprachigen Bilderbüchern prinzipiell zweisprachig sein müssen, um bilinguale Titel zu verstehen.¹⁸¹ Laut Wischnewski definiere sich Mehrsprachigkeit zunächst über den „Sprachaspekt“; der „Faktor Kultur“ sei „zumindest als Begleiterscheinung“ darin beinhaltet.¹⁸² Als „Pfeiler der Mehrsprachigkeit“ nennt sie

¹⁷³ Kümmerling-Meibauer 2013, S. 49.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 49f.

¹⁷⁷ Ebd., S. 49.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Ebd., S. 49f.

¹⁸⁰ Jana Wischnewski: Kultureller Dialog in bilingualen – deutsch-türkischen – Kinderbüchern. In: Gawlitzek und Kümmerling-Meibauer (Hg.) 2013, S. 73-95, hier: S. 73.

¹⁸¹ Vgl. ebd.

¹⁸² Ebd.

dementsprechend einerseits die Fähigkeit, „[m]it verschiedenen Sprachen so zu interagieren, dass eine problemlose Kommunikation stattfinden kann“, und andererseits die, „kulturspezifische[] Rituale, Symbole und Werte korrekt zu begreifen“. ¹⁸³ Folglich besteht „zwischen Sprache und Kultur [...] ein interdependentes Verhältnis“, weshalb „Mehrsprachigkeit und Kultur nur schwerlich voneinander zu trennen“ sind. ¹⁸⁴ Konkret bedeutet dies, dass beim Erlernen einer Sprache keineswegs nur sprachliche Charakteristika, sondern ebenfalls kulturelle Zeichen angeeignet werden. ¹⁸⁵ Demnach ist es für (Vor-)Leser:innen von mehrsprachigen Bilderbüchern von Vorteil, zweisprachig zu sein, um sich sowohl die sprachliche als auch die semantische Ebene vollkommen erschließen zu können.

Ferner verweist Wischnewski auf zwei Konzepte, die ‚Kultur‘ als System analysiert haben und den Umfang kultureller Zeichen vor Augen führen: Scheins „dreiteilige[] Organisationskultur“ und Hofstedes et al. „Zwiebelschalenprinzip“. ¹⁸⁶ Wie der Name bereits andeutet, teilt Schein ‚Kultur‘ in drei unterschiedliche Schichten ein. An der Oberfläche befinden sich die ‚Artifacts‘, d.h. „[v]isible and feelable structures and processes“ und „[o]bserved behavior“ wie Sprache, Kleidungsstil, Grußformeln, Sagen und Legenden oder auch wahrnehmbare Rituale und Zeremonien. ¹⁸⁷ Darunter liegt die Schicht der ‚Espoused Beliefs and Values‘, u.a. „[i]deals, goals, values, aspirations“, die eine Gruppe definieren und die Kommunikation innerhalb dieser ermöglichen. ¹⁸⁸ Die tiefste Schicht bilden die ‚Basic Underlying Assumptions‘, unter denen Schein „[u]nconscious, taken-for-granted beliefs and values“ versteht, die sich über die Zeit bewährt haben und somit nahezu „nonconfrontable and nondebatabable“ sind. ¹⁸⁹ Bei Hofstedes et al. „Zwiebeldiagramm“ ist die äußerste Schicht ebenfalls die offensichtlichste, nämlich „Worte, Gesten, Bilder oder Objekte“, die

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Ebd., S. 74.

¹⁸⁵ Vgl. ebd.

¹⁸⁶ Wischnewski 2013, S. 75f.

¹⁸⁷ Edgar H. Schein: *Organizational Culture and Leadership*. 4. Auflage. San Francisco: John Wiley & Sons 2010, S. 23ff..

¹⁸⁸ Schein 2010, S. 24-27.

¹⁸⁹ Ebd., S. 24 und 27-32.

ganz allgemein als ‚Symbole‘ bezeichnet werden.¹⁹⁰ Wischnewski kommentiert, dass diese „dem Wandel der Zeit [unterliegen]“, d.h. dass neue aufkommen und „alte verschwinden“ können.¹⁹¹ Die mittleren Schichten bilden ‚Helden‘¹⁹², also Menschen, die als „Verhaltensvorbilder“ fungieren, sowie ‚Rituale‘, die „kollektive Tätigkeiten“ beschreiben, die „für das Erreichen der angestrebten Ziele eigentlich überflüssig sind, innerhalb einer Kultur aber als sozial notwendig gelten“, bspw. „Formen des Grüßens“ oder „soziale und religiöse Zeremonien“.¹⁹³ Den inneren Kern des Modells verkörpern ‚Werte‘ bzw. ‚Grundwerte‘, also „die allgemeine Neigung, bestimmte Umstände anderen vorzuziehen“ oder auch „Gefühle mit einer Orientierung zum Plus- oder zum Minuspol hin“.¹⁹⁴ Die hier genannten Konzepte von ‚Kultur‘ zeigen, wie umfassend und zugleich differenziert kulturelles Wissen ist und wie komplex folglich die Beschäftigung mit mehrsprachigen Bilderbüchern. Kümmerling-Meibauer, die eine Interpretation des koreanischen Bilderbuchs *Wann kommt Mama?* liefert, zeigt bspw. anhand des visuellen Codes ‚Schnee‘, wie unterschiedlich die Deutung ausfallen kann, je nachdem mit welchem kulturellen (Vor-)Wissen man dem Bilderbuch begegnet.¹⁹⁵ Die Decodierung der ‚kulturell visuellen Zeichen‘, die sich durch die Bildinformationen äußern, ist somit ein wesentlicher Faktor, um Bilderbücher in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Denn allein durch die Kenntnis ‚universeller visueller Codes‘ können mehrsprachige Bilderbücher nicht gänzlich verstanden werden.

Des Weiteren kommt den Übersetzer:innen beim Umgang mit ‚kulturellen Zeichen‘ eine wichtige Rolle zu. Rösch verweist hier auf die aus der Translationswissenschaft bekannte Herangehensweise des ‚*cultural interpreting*‘, was sie als „Kulturdolmetschen“ übersetzt und das „ein hohes Maß an Kultursensibilität und interkultureller Kompetenz voraussetzt“.¹⁹⁶ Seifert, die von Rösch zitiert wird, übt deutlich Kritik an der

¹⁹⁰ Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede und Michael Minkov: *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: C.H. Beck 2017, S. 20.

¹⁹¹ Wischnewski 2013, S. 76.

¹⁹² Aufgrund der Lautung im Original wird hier nicht gegendert.

¹⁹³ Hofstede et al. 2017, S. 20f.

¹⁹⁴ Ebd., S. 20-23.

¹⁹⁵ Vgl. Kümmerling-Meibauer 2013, S. 57f.

¹⁹⁶ Rösch 2013, S. 146f.

gängigen Praxis, da „Übersetzer/innen im Transferprozess vom Ausgangs- ins Zielsystem gezwungen [seien], sich an systeminternen Vorgaben und Richtlinien zu orientieren“, wobei sie „vor einem (zu) freien Umgang mit dem Original [warnt], bei dem kulturelle Divergenzen nivelliert [würden] und nur auf in der Zielkultur bereits existente Modelle Bezug genommen [werde], sodass nur Bekanntes und Konventionelles Akzeptanz [fände]“. ¹⁹⁷ Rösch ergänzt, dass, wenn „kinder- und jugendliterarische Importe diese Selektionsmechanismen [übersähen], [...] sie ihre Chance als Vehikel der interkulturellen Verständigung und Vermittlungsinstanz von Weltwissen [vergeben]“. ¹⁹⁸ Folglich besitzen Übersetzer:innen die verantwortungsvolle Aufgabe, die kulturellen Codes erstens richtig zu entschlüsseln und sie anschließend auf kreative Weise zu ‚übersetzen‘, um somit die (inter-)kulturelle Vielfalt, die sich durch die Zeichendiversität ergibt, aufrechtzuerhalten und zum Ausdruck zu bringen. Auf textlicher Ebene können nach Rösch dabei Techniken wie „Nachschlagen, Worterklärungen und Umschreibungen“ genutzt werden, um „interkulturelle[] Konflikte[]“ zu lösen ¹⁹⁹. Fraglich ist jedoch, inwiefern dabei visuelle Codes erklärt werden können.

Ein letzter Aspekt, der für die ‚Visual Literacy‘ zentral ist, ist das Verhältnis von Bild und Text, was Kümmerling-Meibauer als „Text-Bild-Interdependenzen“ bezeichnet. ²⁰⁰ Je nach Bilderbuch erzählen Bild und Text dasselbe oder ergänzen oder widersprechen sich, wobei mitunter „doppelte Lesarten“ entstehen können. ²⁰¹ Besonders wenn sich Bild und Text ergänzen (was im Bilderbuch die Regel ist), ergibt sich eine „alternierende Erzählweise“, die von den (Vor-)Leser:innen „ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Decodierfähigkeit [erfordert]“. ²⁰² Nach Kümmerling-Meibauer hat sich hierfür in den letzten Jahrzehnten der Begriff der ‚Multimodalität‘ etabliert, wonach „zwei verschiedene Zeichensysteme interagieren, deren jeweiligen Codes man lernen und beherrschen muss“. ²⁰³ Dementsprechend gilt für mehrsprachige Kinderbücher ein mehrfaches ‚Zeichenlesen‘: Einerseits müssen visuelle Zeichen, die rein die

¹⁹⁷ Ebd., S. 147.

¹⁹⁸ Ebd.

¹⁹⁹ Ebd., S. 159.

²⁰⁰ Kümmerling-Meibauer 2013, S. 50.

²⁰¹ Ebd., S. 51.

²⁰² Ebd.

²⁰³ Ebd.

Bildebene betreffen und Ausdruck vielzähliger kultureller Zeichen sind, erkannt werden, andererseits die korrelierenden Zeichen zwischen Bild- und Textebene berücksichtigt werden.

4.4 Thematiken

Neben der Mehrsprachigkeit und den visuellen Codes können mehrsprachige Kinderbücher auch mittels der in ihnen aufgegriffenen Themen zum interkulturellen Dialog anregen. Allgemein sprechen mehrsprachige Kinderbücher die unterschiedlichsten Themen an. Laut Mikota reicht die Spanne von „Geschichten mit einem deutlichen Alltagsbezug“ bis hin zu „phantastische[n] Geschichten sowie Abenteuer- und Tiergeschichten“, wobei „überwiegend jene Themenfelder [aufgegriffen werden], die kulturell übergreifend sind und so einer großen Anzahl von Kindern die Lesefreude ermöglichen“, bspw. „Schul- oder Kindergarten Erfahrungen, Freundschaften und kleinere Abenteuer“.²⁰⁴ Nach Sichtung der Verlagsprogramme und Sortierung der aktuell erhältlichen mehrsprachigen bzw. bilingualen Kinderliteratur scheint Mikotas Einschätzung größtenteils zutreffend. Gerade mehrsprachige Bildwörterbücher oder mehrsprachige Bücher mit extra Wörterleiste, wie die Reihe *bilibrini – die kleinen Zweisprachigen* von Edition bi:libri²⁰⁵, sprechen „Themenschwerpunkte aus der kindlichen Lebenswelt“ an.²⁰⁶ Außerdem ist interessant, dass Mikota von „kulturell übergreifend[en]“²⁰⁷ Themen spricht. Themen wie ‚Familie‘, ‚Freundschaft‘, ‚Kindergarten‘ oder ‚Schule‘ werden also als universal angesehen. Dennoch können auch bilinguale Bilderbücher, die universale Themen beleuchten, kulturell verankert sein, allen voran durch die Illustrationen, also die visuellen Codes. Mikota stellt in ihrer Analyse fest, dass in den auf dem deutschsprachigen Buchmarkt erhältlichen mehrsprachigen Kinderbüchern ein „europäisches Kindheitsbild“ dominiert.²⁰⁸ Dies äußert sich bspw. in der Art der Kleidung, den Spielsachen oder den Einrichtungsgegenständen. Die Begründung dafür liegt vermutlich in der Konzeption der bilingualen Bilderbücher für den

²⁰⁴ Mikota 2013, S. 199.

²⁰⁵ Übersicht der Ausgaben der Reihe *bilibrini – die kleinen Zweisprachigen* von Edition bi:libri, www.edition-bilibri.com/buecher/?series_books=348, zuletzt aufgerufen am 31.08.2022.

²⁰⁶ Nauwerck 2013, S. 249.

²⁰⁷ Mikota 2013, S. 199.

²⁰⁸ Ebd. S. 209.

deutschsprachigen Buchmarkt sowie in der Ausrichtung an den Zielgruppen und an der pädagogischen Verwendung. Wenden sich die bilingualen Bilderbücher an Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache, so soll nicht nur die deutsche Sprache erlernt, sondern gleichzeitig auch ‚die deutsche Kultur‘ bzw. eine ‚europäische Kultur‘ kennengelernt sowie gesellschaftlich verbreitete Werte vermittelt werden. Die Übersetzungssprache bzw. Erstsprache der Kinder dient dann lediglich dem besseren Verständnis des Inhalts.

Mehrsprachige Kinderbücher, die kulturspezifische Themen aufgreifen, werden häufig von denjenigen Verlagen veröffentlicht, die ohnehin einen kulturellen Schwerpunkt aufweisen (s. Kapitel 3). Dabei stehen immer wieder Märchen im Fokus, die – ähnlich wie Kinderlieder und Reime – einen besonderen Status als ‚Kulturgut‘ genießen und einen Einblick in historische Gesellschafts- und Lebensformen sowie kulturell bzw. traditionell bedeutende Werte geben. Darüber hinaus dienen Bräuche oder (religiöse) Feste als Anlass für die Vermittlung von Kultur. Je nachdem, auf welche Kultur(en) dabei Bezug genommen wird, können aber auch die Illustrationen dieser Bücher ‚europäisch‘ wirken. Eine „Alteritätserfahrung“²⁰⁹, wie sie Kümmerling-Meibauer beschreibt, ist dann für manche Leser:innen nur bedingt gegeben. Generell werden bei den Bilderbüchern mit kulturspezifischen Themen auf textlicher und bildlicher Ebene zahlreiche kulturelle Eigenheiten oder Unterschiede vermittelt, die zu einem interkulturellen Dialog anregen. Dadurch wird bei den Kindern bzw. Leser:innen Neugierde auf die ihnen unbekannte(n) Kultur(en) geweckt sowie das Wissen über jene erweitert. Gleichzeitig wird ein toleranter Umgang mit unterschiedlichsten Kulturen innerhalb der Gesellschaft gefördert.

Mikotas Beobachtung, dass „Fragen der Interkulturalität [in mehrsprachigen Kinderbüchern, Anm. J.W.] [...] nur am Rande“ aufgegriffen würden,²¹⁰ ist somit fraglich. Vielmehr scheint es ein Spektrum zu geben, inwieweit Interkulturalität in mehrsprachigen Kinderbüchern thematisiert wird. Dieses reicht von solchen Bilderbüchern, in denen Interkulturalität nur durch die Mehrsprachigkeit zum Ausdruck kommt, bis hin zu jenen, bei denen die Notwendigkeit der Thematisierung von

²⁰⁹ Kümmerling-Meibauer 2013, S. 59.

²¹⁰ Mikota 2013, S. 209.

Interkulturalität scheinbar überholt ist, da die multiethnische Gesellschaft und das Zusammenleben verschiedener Kulturen bereits als ‚normal‘ angesehen wird. Letzteres sieht Rösch kritisch und spricht von einem „*Vermeidungssyndrom* [Kursivierung im Original, J.W.]“, da eine „Multi-Kulti-Idylle geschaffen [würde], bei der vorhandene soziale, kulturelle, ethnische oder sprachliche Unterschiede ignoriert bzw. im allgemein-menschlichen Universalismus aufgelöst [würden]“. ²¹¹ Dazwischen befinden sich jene mehrsprachigen Kinderbücher, die sich bewusst mit Interkulturalität beschäftigen und diese auf textlicher bzw. thematischer sowie auf bildlicher Ebene aufgreifen. Auffallend dabei ist, dass die Themen häufig in Freundschaftsgeschichten verpackt sind, wobei stets Interesse an der jeweils anderen Kultur vermittelt wird und eine positive Begegnung der Kulturen im Vordergrund steht.

Des Weiteren sollte bei der Beschäftigung mit kulturellen Verweisen in mehrsprachiger Kinderliteratur nicht nur hinterfragt werden, *was* thematisch erzählt wird, sondern auch *wie* etwas erzählt wird, d.h. welche Perspektiven auf bestimmte Themen geschildert und welche Werte dadurch vermittelt werden – also auch ein Ansatz im Sinne der ‚Literacy‘. Gerade darin offenbart sich häufig viel Kulturelles. Mikota, die einige mehrsprachige Bilderbücher – einerseits einer türkischen Autorin und andererseits deutschsprachiger und argentinischer Autor:innen – vergleicht, stellt fest, dass je nach kulturellem Bezug – so zumindest ihre vorsichtige These – die pädagogische Aussagekraft eine unterschiedliche ist. ²¹² Die Bilderbücher der türkischen Autorin zeichne aus, dass diese „moralisch [seien] und eine Erziehungsfunktion [hätten]“, die Eltern und Erwachsenen in den Texten eher als „Autoritätspersonen“ aufträten und zudem eine Erzählinstanz Handlungen kommentiere. ²¹³ Bei den Texten der deutschsprachigen und argentinischen Autor:innen stünde „der pädagogische Appell im Hintergrund“, zudem würde eine „vertraute[] und enge[] Eltern-Kind-Beziehung“ dargestellt werden und die Kinder stünden mit „ihre[n] Ängste[n] und Sorgen“ im Vordergrund. ²¹⁴ Auch wenn Mikotas Ergebnisse keinesfalls stellvertretend für alle mehrsprachigen

²¹¹ Heidi Rösch: Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58 (2006), Heft 2, S. 94-103, hier: S. 98.

²¹² Vgl. Mikota 2013, S. 199-208.

²¹³ Ebd., S. 205 und 210.

²¹⁴ Ebd.

Bilderbücher mit Verflechtungen in die türkische, deutsche oder argentinische Kultur gesehen werden können, so geben sie doch einen ersten Anhaltspunkt dafür, welchen Einfluss Kultur und kulturelle Werte auf die Art und Weise, also das *Wie* des Erzählens, haben können – ein Aspekt, der nicht zu unterschätzen ist.

5. Interkulturalität im bilingualen Bilderbuch

Im folgenden Kapitel wird untersucht werden, inwiefern Interkulturalität aufgrund der zuvor beschriebenen Kriterien ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚visuelle Codes‘ und ‚Thematik‘ in bilingualen Bilderbüchern zum Ausdruck kommt bzw. inwiefern diese Anlass zum interkulturellen Dialog bieten. Für die Analyse wurden ausschließlich solche bilinguale Bilderbücher ausgewählt, die thematisch einen kulturellen Kontext aufgreifen. Der Begriff ‚Bilderbuch‘ ist dabei weitgefasst und geht über die übliche Definition – „ein für Kinder von etwa 2-8 Jahren entworfenen Buch mit zahlreichen Illustrationen und wenig oder gar keinem Text“²¹⁵ – hinaus, da auch ein Liederbuch und ein Comic besprochen werden. Die ausgewählten bilingualen Bilderbücher sind in folgende Rubriken gegliedert: ‚Märchen, Sagen, Legenden und Mythen‘, ‚Kinderlieder und Reime‘, ‚Feste und Bräuche‘, ‚Flucht‘ und ‚Leben in Deutschland‘.

5.1 Märchen, Sagen, Legenden und Mythen

Märchen stellen in der (vor-)schulischen Erziehung eine beliebte Gattung dar. U.a. aufgrund ihrer wiederholenden Elemente eignen sie sich besonders gut „zur Entwicklung von Hörverstehen und Sprechflüssigkeit“ sowie zur „Artikulationsgenauigkeit“ und dienen somit dem Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb.²¹⁶ Darüber hinaus können Märchen „Neugier auf fremde Kulturen“²¹⁷ wecken, gerade wenn diese aus einem anderen Kulturraum als dem eigenen stammen und somit unbekannt sind. Märchen wie auch Sagen, Legenden und Mythen sind demnach für interkulturelles Lernen prädestiniert, da sie traditionelle Geschichten überliefern, die kulturübergreifend verglichen werden können. Dass sich unter den auf dem deutschsprachigen Buchmarkt erhältlichen mehrsprachigen Kinderbüchern einige Volksmärchen sowie Sagen, Legenden und

²¹⁵ Horst Künnemann und Helmut Müller: Bilderbuch. In: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur*. Hg. von Klaus Doderer. Weinheim: Beltz 1984, S. 159-171, hier: S. 159.

²¹⁶ Ernst Apeltauer: Mehrsprachigkeitserziehung mit Märchen?. In: Gawlitzeck und Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.) 2013, S. 215-237, hier: S. 234.

²¹⁷ Andrea Schäfer und Ilse Brall: Sprachförderung durch Märchen – Erzählen im interkulturellen Kontext. In: *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Hg. von Karsten Altenschmidt und Wolfgang Stark. Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 150-163, hier: S. 155.

Mythen befinden, verwundert daher nicht.²¹⁸ Gerade die Verlage mit kulturellem Schwerpunkt publizieren eine ganze Reihe davon zweisprachig. Der auf den hispano- und anglophonen Sprachraum spezialisierte Amiguitos Verlag veröffentlichte bisher bspw. *El tesoro de cuentos / Der Märchen-Schatz*²¹⁹ und *The treasure chest / Der Märchen-Schatz*²²⁰, also einerseits Märchen und Legenden aus Spanien und Lateinamerika sowie andererseits englische Volksmärchen. Der SchauHoer Verlag publizierte mit *El pico de la cigüeña / Storchenmärchen Vol. 1*²²¹ drei Volksmärchen der spanischen autonomen Region Extramadura. Edition Orient verlegt u.a. *Vier Ochsen*²²², ein Märchen aus Eritrea. Baobab Books veröffentlichte mit *Das Rübchen / Ripka*²²³ ein Märchen aus der Ukraine und mit *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego*²²⁴ einen Mythos aus Mexiko.

Der Feuerdieb / Ladrón del fuego wurde zunächst 2013 unter dem spanischen Titel als einsprachiges Bilderbuch in Mexiko veröffentlicht, ehe es 2015 ins Deutsche übersetzt und parallel zweisprachig verlegt wurde. Das Bilderbuch handelt von dem Mythos der indigenen Völker Mexikos, dass der *Tlacuache* (dt. ‚das Opossum‘) das Feuer und den Mais von der „Herin des Lichts“ (DF 14) stiehlt und zu den Menschen bringt. Damit gibt der Ursprungsmythos eine Erzählung der indigenen Naturvölker Mexikos zur Entstehung von Zeit und Leben wieder und verdeutlicht deren Beziehung zur Natur sowie zum Natürlichen. Im Erzähltext heißt es bspw.: „Als die Wesen [...] ihn [den Tlacuachen, Anm. J.W.] fragten, wie die Flüsse fließen sollten, antwortete er: Wie die Zeit. Gewunden, in Wellen, niemals geradeaus.“ (DF 8). Der Satz „Jeder Tod bringt eine Geburt mit

²¹⁸ Zu den Begrifflichkeiten ‚Märchen‘, ‚Sage‘, ‚Legende‘ und ‚Mythos‘ vgl. Stefan Neuhaus: *Märchen*. 2. Auflage. Tübingen: A. Francke 2017, S. 3-23.

²¹⁹ *El tesoro de cuentos / Der Märchen-Schatz*. Hg. von Juliane Buschhorn-Walter und Claudia von Holten. Illustriert von Tania Schvindt. 3. Auflage. Amiguitos 2019.

²²⁰ David Fermer: *The treasure chest / Der Märchen-Schatz*. Illustriert von Laura Fanelli. Amiguitos 2015.

²²¹ Marciano Curiel Merchán: *El pico de la cigüeña / Storchenmärchen Vol. 1*. Erzählt von Hanna Martens, Enrique Barcia Mendo, Ramón Pérez Parejo und José Soto Vázquez. Illustriert von Fermín Solís. Hg. von Christiane Neveling. Pulheim: SchauHoer 2016.

²²² Anja Tuckermann und Mahari: *Vier Ochsen*. Illustriert von Yegizaw „Yeggy“ Michael. Edition Orient 2020.

²²³ Romana Romanyschyn und Andrij Lessiw: *Das Rübchen / Ripka*. Aus dem Ukrainischen übersetzt von Kati Brunner. Basel: Baobab Books 2022.

²²⁴ Ana Paula Ojeda: *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego*. Illustriert von Juan Palomino. Aus dem Spanischen übersetzt von Jochen Weber. Basel: Baobab Books 2015. Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „DF + Seitenzahl“.

sich.“ (DF 22) bringt zudem den Glauben der indigenen Völker Mexikos an die Wiedergeburt zum Ausdruck.

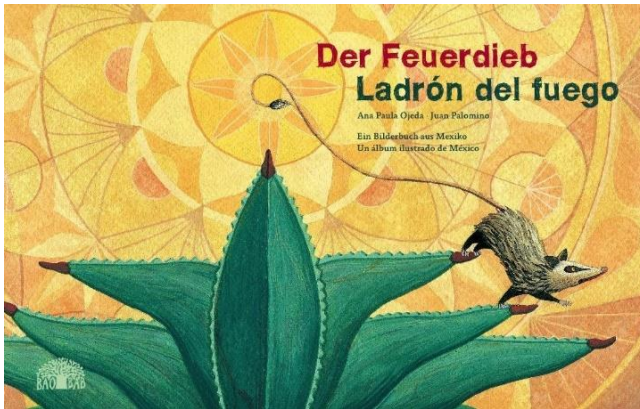


Abb. 1: Cover von *Der Feuerdieb – Ladrón del fuego* (DF Cover)

Der Tlacuache, der als heiliges Tier der indigenen Völker Mexikos gilt,²²⁵ wird dabei von Anfang an als Protagonist hervorgehoben. Auf dem Cover stellt er neben dem Schriftzug eines der drei Bildelemente dar. Die weiteren zwei sind ein ornamentartiger Hintergrund in roten und gelben Farben, dessen Zentrum eine Blume – ähnlich einer Sonne – bildet, sowie eine Agave. Der Tlacuache, der mit seinem Schwanz den Blütenkorb der Blume bzw. Sonne umschließt, kann hier bereits als ‚Feuerdieb‘ identifiziert werden. Auf der nächsten Doppelseite sind einige Fakten über den Tlacuachen aufgeführt, u.a. dass sein mexikanischer Name aus der Nahuatl-Sprache kommt und „Tlakuatsche“ ausgesprochen wird (DF Vor-satz vorne). Beim Vergleich der deutschen und spanischen Version sticht der Unterschied zwischen der Großschreibung im Deutschen und der Kleinschreibung von „tlacuache“ im Spanischen ins Auge (ebd.). Im folgenden Erzähltext wird ‚Tlacuache‘ in der spanischen Version allerdings großgeschrieben, wodurch ein Eigenname impliziert wird. Die deutsche Übersetzung übernimmt den mexikanischen Namen ‚Tlacuache‘ – ein

²²⁵ Vgl. Luis Millones Santa Gadea: El zopilote, el tlacuache y el jaguar también vuelan y caminan por los andes. In: *Diálogo Andino* 45 (2014), S. 17-26, hier: S. 19, 21-23.

wichtiges Detail, da so der kulturelle Bezug nicht verloren geht und sogar betont wird.

In der Erzählung selbst wird der Tlacuache eingangs als „der weise Alte, den alle um Rat [bitten]“ beschrieben (DF 6), dem eine besondere Verbindung zu den Göttern nachgesagt wird (DF 8). Darüber hinaus wird er als raffiniertes Wesen charakterisiert.²²⁶ Zugleich wird ein Mythos um seinen kahlen Schwanz verbreitet²²⁷ und der Tlacuache wird als Symbol der Wiedergeburt statuiert.²²⁸ Auf der letzten Doppelseite des Bilderbuchs (dem hinteren Vorsatz) wird noch einmal die mythologische Bedeutung des Tlacuachen als ‚Feuerdieb‘ zusammengefasst, wobei u.a. auf dessen sakralen Stellenwert verwiesen wird.²²⁹ Eben diese Paratexte sind wesentlich für das Verständnis des Bilderbuchs, weisen sie doch ganz explizit auf kulturelle Eigenheiten hin.

Das Feuer und der Mais stellen weitere wichtige Motive des Mythos dar. Das Feuer ist bedeutungstragend für den Titel und bildet das erste Satzelement der Geschichte.²³⁰ Dass sich der Tlacuache auf die Suche nach dem Feuer begibt, betont zudem dessen Wichtigkeit. Auch der Mais besitzt einen hohen Stellenwert für die (Ur-)Einwohner:innen Mexikos. Dies wird dadurch deutlich, dass die „Herrin des Lichts“ sowohl „das Feuer“ als auch „den Mais“ hütet und der Tlacuache beides stiehlt (DF 12). Im folgenden Textausschnitt erklärt sich der Zusammenhang der beiden Elemente:

²²⁶ Beim Stehlen des Maises überlistet der Tlacuache die „Herrin des Lichts“ (DF 14), da er den Mais „mit den Farben des Tages und der Nacht bemalt“ (ebd.) – wodurch er den Tag und die Nacht und somit „das Maß der Zeit“ (ebd.) erschafft – und die ‚Herrin des Lichts‘ somit verwirrt. Beim Feuerraub gibt er vor, sich an sie zu schmiegen, wodurch er wiederum einen Teil des Feuers in seinem Beutel verstecken kann (DF 16ff.).

²²⁷ In der Erzählung heißt es, dass der Schwanz des Tlacuachen deswegen kahl sei, weil er sich beim Feuerraub dort verbrannt habe (DF 16).

²²⁸ Zum Symbol der Wiedergeburt wird der Tlacuache dadurch, dass er, nachdem ihn die ‚Herrin des Lichts‘ entzweigerissen hat, seine Körperteile zusammensetzt und weiterlebt (DF 20). Damit wird seine Eigenschaft, „in einen Komazustand [zu] fallen, sodass sein Feind [ihn] für tot hält“ (DF Vorsatz vorne) zum Ausdruck gebracht.

²²⁹ In der deutschen Fassung heißt es hierzu: „Obwohl sein Fleisch genießbar ist, wird ‚Großvater Tlacuache‘ mancherorts aus Respekt weder gejagt noch gegessen.“ (DF Vorsatz hinten).

²³⁰ Hier heißt es: „Das Feuer viel vom Himmel auf den Gipfel des Berges.“ (DF 2).

In den vier Himmelsrichtungen wurden auf den vier Maisfeldern vier Feuer entzündet. Sie waren das Zeichen, dass die Aussaat beginnt. / Bis heute brennen viele Bauern nach jeder Ernte ihre Felder ab. Die Flammen verzehren das Vergangene und schaffen Platz für neues Leben. (DF 24)

Dem Feuer wohnt demnach sowohl etwas Zerstörendes als auch etwas Erneuerndes inne und spielt traditionell für die Landwirtschaft der indigenen Völker Mexikos eine wichtige Rolle. Das Feuer ist maßgeblich für eine gelingende (Mais-)Ernte verantwortlich und ermöglicht somit nicht nur das menschliche Leben, sondern auch das menschliche Überleben. Zudem wird die Bedeutung des Maises als Grundnahrungsmittel und Kulturgut bestärkt.

Des Weiteren ist im Mythos von Tabak, Pulque und Mezcal die Rede (DF 8 und 22). Im Erzähltext werden die Begriffe zwar nicht erklärt, bei den Informationen zum ‚Feuerdieb‘ erfährt man jedoch, dass „Pulque“ aus dem „Saft der Agaven“ „gebraut“ und „Mezcal“ aus dem Agavensaft „gebrannt“ wird (DF Vorsatz hinten). Dies setzt einerseits voraus, dass die Agave als eine in Mexiko verbreitete Pflanze bekannt ist, andererseits, dass die Begriffe ‚gebraut‘ und ‚gebrannt‘ richtig gedeutet und ‚Pulque‘ und ‚Mezcal‘ als (alkoholische) Getränke identifiziert werden können. In Hinblick auf die Orthografie ist interessant, dass bei der deutschen Übersetzung die mexikanische Schreibweise ‚Mezcal‘ beibehalten wird, was erneut den kulturellen Bezug betont.²³¹ Im spanischen bzw. mexikanischen Originaltext ist hingegen auffallend, dass auf die Begriffe ‚Pulque‘ und ‚Mezcal‘ nicht eingegangen wird.²³² Dies unterstreicht die Verankerung der beiden Getränke in der mexikanischen Kultur, die eine Erklärung überflüssig macht. Ferner ist die ‚Agave‘ im spanischen Paratext nicht als ‚agave‘, sondern als ‚maguey‘ (DF Vorsatz hinten) bezeichnet, ein Begriff, der in der mexikanisch-spanischen Alltagssprache für ‚Agave‘ verwendet wird. Dadurch wird einmal mehr der Bezug zur

²³¹ Der Duden empfiehlt die Schreibweise ‚Meskal‘, wobei sowohl das <z> durch ein <s> als auch das <c> durch ein <k> ersetzt wird. Vgl. Wörterbucheintrag zu ‚Mezkal‘, Duden online, www.duden.de/rechtschreibung/Meskal, zuletzt aufgerufen am 07.09.2022.

²³² Im Originaltext heißt es: „Roba y bebe el aguamiel de los magueyes, por eso también es ‚el viejo borracho‘.“ Wortwörtlich übersetzt: „Er stiehlt und trinkt den (süßen) Saft der Agave, weshalb er auch ‚der alte Betrunkene‘ genannt wird.“ In der deutschen Übersetzung wird „der ‚alte[] Trunkenbold““ (DF Vorsatz hinten) verwendet.

mexikanischen Kultur betont, indem explizit auf die mexikanische Varietät der spanischen Sprache zurückgegriffen wird. Darüber hinaus werden im Erzähltext einige indigene Völker Mexikos erwähnt,²³³ die jedoch unkommentiert bleiben.

Generell kann festgestellt werden, dass im Bilderbuch *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego* auf textlicher Ebene sehr viele kulturelle Bezüge hergestellt werden, wobei einige gar nicht oder nur kaum erläutert werden. Die Paratexte tragen wesentlich zum Verständnis des Bilderbuchs bei, da sie in erster Linie das ‚mausähnliche Tier‘ des Covers als Opossum bzw. Tlacuachen kennzeichnen und darüber hinaus einen – wenn auch nur knappen – Einblick in die Mythologie der indigenen Völker geben.

Auf bildlicher Ebene finden sich ebenfalls eine ganze Reihe kulturell-bedingter Codes, die unkommentiert bleiben. Auf dem Cover ist die Agave eines der drei Bildelemente. Ihr Mittelblatt zeigt in Richtung Blütenkorb der ‚Sonnenblume‘, die Blätter rechts des Mittelblatts stellen eine Art Treppe dar, auf denen der Tlacuache nach unten läuft. Die Agave steht dabei symbolisch für die Verbindung von Himmel und Erde. Nach Herrera gab es in präkolumbischen Zeiten „deidades del culto al maguey y al pulque“²³⁴, also Gottheiten für die Agave und den Pulque, wobei er explizit die Göttin Mayahuel²³⁵ nennt. Der Tlacuache läuft somit die Himmelstreppe hinunter und fungiert als Bote, als Überbringer des Feuers. Darüber hinaus werden immer wieder unterschiedlichste Tiere und Pflanzen illustriert, darunter die Schlange und der Jaguar (DF 5). Beide Tiere spielen in den präkolumbischen Kulturen eine wichtige Rolle. Die Schlange taucht bspw. in der Darstellung der Göttinnen Coatlicue (dt. ‚Die mit dem Schlangenrock‘) und Cihuacoatl (dt. ‚Schlangenfrau‘) auf;²³⁶ der Jaguar besitzt laut Herrera „el aura de cazador y guerrero“, also die Aura eines

²³³ Genannt werden Trique, Huicholen, Mixe, Mazahua, Cora, Mazateken, Maya und Tzotzil (DF 10).

²³⁴ Teófilo Herrera: Los hongos en la cultura mexicana. Bebidas y alimentos tradicionales fermentados, hongos alucinógenos. In: *Etnología* 5 (2005), S. 108-116, hier: S. 109.

²³⁵ Laut Radding symbolisiert diese „fertility and the arts of weaving“. Cynthia Radding: The Children of Mayahuel. Agaves, Human Cultures, and Desert Landscapes in Northern Mexico. In: *Environmental History* 17 (2012), S. 84-115, hier: S. 90.

²³⁶ Vgl. Marta Gajewska: Tlazolteotl, un ejemplo de la complejidad de las deidades mesoamericanas. In: *Ab Initio* 11 (2015), S. 89-126, hier: S. 95.

Jägers und Kriegers.²³⁷ Des Weiteren sind auf der Doppelseite, auf der die indigenen Völker Mexikos genannt werden, zwei Hunde, ein Reh, ein Bär mit Schmuck und ein Wesen aus Mensch und Tier dargestellt (DF 11). Diese Tiere und Wesen können ebenfalls in Zusammenhang mit den indigenen Völkern gebracht werden; ihre genaue Funktion wird im Bilderbuch jedoch nicht erläutert.²³⁸

Der Feuerdieb / Ladrón del fuego ist somit ein Paradebeispiel dafür, wie wichtig das Entschlüsseln visueller Codes für das Verständnis des Inhalts ist. Ohne kulturelles (Vor-)Wissen unterstreichen die Illustrationen zwar das Mythische der Geschichte; die Symbolik, die sich darin verbirgt, kann aber keinesfalls vollkommen erfasst werden.

Im Vergleich mit anderen bilingualen Bilderbüchern, die Märchen, Sagen, Legenden und Mythen umfassen, ist außerdem auffallend, dass *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego* symptomatisch für eine Geschichte aus Lateinamerika steht. Auch die in *el tesoro de cuentos / Der Märchen-*

²³⁷ Millones Santa Gadea 2014, S. 25. Im mesoamerikanischen *Codex Mendoza* findet sich außerdem der Anzug der „jaguar (*ocelot*) warriors [Kursivierung im Original, J.W.]“, der dem Namen der Krieger entsprechend einen Jaguar symbolisiert. Laura Filloy Nadal und María Olvido Moreno Guzmán: From “Rich Plumes” to War Accoutrements: Feathered Objects in the Codex Mendoza and Their Extant Representatives. In: *Mesoamerican Manuscripts. New Scientific Approaches and Interpretations*. Hg. von Maarten E.R.G.N. Jansen, Virginia M. Lladó- Buisán und Ludo Snijders. Leiden/Boston: Brill 2019 (= *The Early Americas: History and Culture*, hg. von Corinne L. Hofman und Maarten E.R.G.N. Jansen, Bd. 8), S. 45-93, hier: S. 50.

²³⁸ Im *Codex Borgia* ist ein Hund neben dem Aztekengott des Todes, Mictlantecuhli, abgebildet sowie ein Reh neben dem Aztekengott des Regens, Tlaloc. Vgl. Araceli Rojas Martínez Gracida: Codex Yoalli Ehecatl as a *Temicamatl* or “Book to Interpret Dreams”. In: Jansen et al. (Hg.) 2019, S. 236-263, hier: S. 247f., 249 und 251. Nach Sánchez-Herrera et al. wurde in Tancama huastekische Keramik mit Bärenmotiv gefunden, wobei der Bär ein „símbolo idiosincrático de fuerza valor, o materialización de alguna dividad“, also ein Symbol von Mut und Stärke darstellen sowie eine Gottheit verkörpern könnte. Óscar Sánchez-Herrera, Laura Navarro-Noriega, Jorge A. Quiróz Moreno, Liría Benítez Galván, Pablo I. López Hernández, Andrea Pérez Martínez und Joaquín Arroyo-Cabrales: Representaciones de oso negro en cerámica huasteca del clásico en Tancama, Querétaro, México. In: *Ancient Mesoamerica* 32 (2021), S. 284-299, hier: S. 297. Was das Wesen aus Mensch und Tier genau abbilden soll, kann nicht geklärt werden. Der Kopfschmuck spricht für eine Kriegerfigur oder Gottheit. Allerdings fehlt für eine Kriegerfigur die nötige Bewaffnung. Vgl. Filloy Nadal und Olvido Moreno Guzmán 2019, S. 55. Für eine Gottheit fehlt wiederum die übermäßige Ausschmückung, wie bspw. bei der Abbildung des Aztekengott des Feuers, Xiuhtecuhli, im *Codex Borgia*. Vgl. Rojas Martínez Gracida 2019, S. 249 und 252.

*Schatz*²³⁹ verlegten Legenden aus Lateinamerika sind häufig Geschichten, die vom Ursprung der Welt handeln und in denen Tiere eine wichtige Rolle spielen. Das menschliche (Zusammen-)Leben ist dabei meist ein primitives und durch Landwirtschaft geprägtes. Die in *el tesoro de cuentos / Der Märchen-Schatz* vorkommenden Geschichten aus Spanien sind hingegen zum größten Teil klassische Volksmärchen, die von Rittern, Prinzen und Prinzessinnen sowie Könige und Königinnen handeln und somit sowohl eine andere Zeitepoche umfassen als auch eine anders-strukturierte Form des gesellschaftlichen Lebens zum Ausdruck bringen. Dies ist ebenso bei den Geschichten in *El pico de la cigüeña / Storchenmärchen Vol. 1*²⁴⁰ der Fall. Interkulturell betrachtet lassen sich die Legenden, Sagen und Mythen aus Lateinamerika somit eher mit biblischen Geschichten vergleichen, spanische Volksmärchen hingegen mit den Märchen der Brüder Grimm.

5.2 Kinderlieder und Reime

Genauso geeignet zum (Fremd-)Sprachenlernen wie Märchen sind Kinderlieder und Reime. Apeltauer verweist hierbei auf die „prototypischen Intonations- und Artikulationsmuster“, die insbesondere in „Abzählreimen [und] Zungenbrechern“ auftreten.²⁴¹ Gleichzeitig verbirgt sich in Kinderliedern und Reimen auch viel Kulturelles. Im parallelsprachigen deutsch-persischen Pappbilderbuch *Plitsch, platsch – pitsch, patsch / Li li li li hosak*²⁴² ist der iranische „Abzählreim vom Vogelkind“ (PLP 17) illustriert. Dabei geht es um ein Vögelchen, das ins Wasser fällt. Jeder Finger – begonnen wird mit dem kleinen Finger – ‚interagiert‘ in der Folge mit dem Vögelchen, indem er eine Aufgabe innehat. Die deutsche Übersetzung steht jeweils auf der linken Buchseite, auf der rechten ist die Hand illustriert. Die persische Version (in arabischer Schrift) ist auf dem Ärmel abgedruckt. Da es sich um eine freie Übersetzung handelt, eignet sich der

²³⁹ *El tesoro de cuentos / Der Märchen-Schatz*. Hg. von Juliane Buschhorn-Walter und Claudia von Holten. Illustriert von Tania Schvindt. 3. Auflage. Amiguitos 2019.

²⁴⁰ Marciano Curiel Merchán: *El pico de la cigüeña – Storchenmärchen Vol. 1*. Erzählt von Hanna Martens, Enrique Barcia Mendo, Ramón Pérez Parejo und José Soto Vázquez. Illustriert von Fermín Solís. Hg. von Christiane Neveling. Pulheim: SchauHoer 2016.

²⁴¹ Apeltauer 2013, S. 218.

²⁴² Reza Dalvand: *Plitsch, platsch – pitsch, patsch / Li li li li hosak*. Aus dem Persischen übersetzt von Nazli Hodaie. Basel: Baobab Books 2021. Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „PLP + Seitenzahl“. Auf der Homepage wird der persische Titel in lateinischer Schrift wiedergegeben, im Buch selbst wird jedoch die arabische Schrift verwendet.

Abzählreim nicht besonders gut zum Wortschatzerwerb. Mittels der Vertonung des Textes in beiden Sprachen, die auf der Homepage von Baobab Books abrufbar ist, kann jedoch die Aussprache und vor allem die Satzmelodie geübt und verglichen werden.²⁴³ Die Sprechpausen spielen dabei eine wichtige Rolle. Betrachtet man das Bilderbuch parallel zum Hören, weisen diese auf ‚weiterblättern‘ hin und erleichtern somit die Orientierung im Text – gerade, wenn die jeweilige Sprache bzw. Schrift nicht bekannt ist.

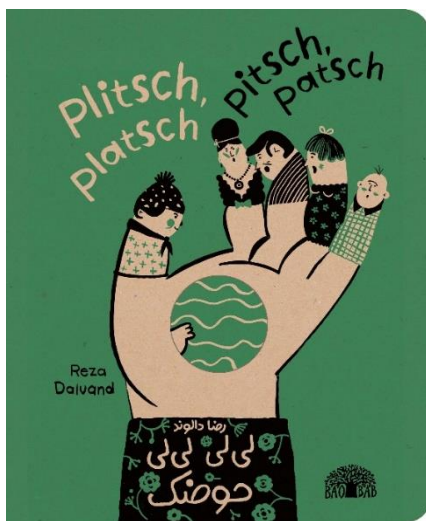


Abb. 2: Cover von *Plitsch platsch – pitsch patsch / Li li li hosak* (PLP Cover)

Aus konzeptioneller Sicht ist das Bilderbuch ebenfalls interessant. Im Gegensatz zu *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego* ist das Buch nicht erst in der Originalsprache erschienen, sondern wurde auf Anhieb für den deutschsprachigen Buchmarkt konzipiert. Dies erklärt womöglich, warum die deutsche Sprache im bilingualen Bilderbuch wesentlich dominanter ist und eine ganze Buchseite Platz erhält, wohingegen sich die persische Sprache im Ärmel ‚versteckt‘. Letztere scheint eher als Unterstützung des kulturellen Eindrucks zu nützen als die Bilingualität zum Ausdruck zu bringen, was wiederum sprachpolitisch kritisch beleuchtet werden kann.

²⁴³ Audioversionen des deutschen und des persischen Textes auf der Homepage von Baobab Books, www.baobabbooks.ch/audio/dalvand_reza_plitsch_platsch/, zuletzt aufgerufen am 13.09.2022.

Andererseits kann die Position der arabischen Schrift auf der rechten Buchseite auch mit der Leserichtung von rechts nach links begründet werden. Zugleich soll möglicherweise die Einheit aus Illustration und persischer Sprache das Kunstvolle der arabischen Schrift betonen.

Auch wenn die Illustrationen recht einfach gehalten sind – immerzu ist die Hand mit den menschlichen Fingerpuppen zu sehen, wobei das Detailreiche die Mimik ist –, gibt es eine Reihe kulturell-bedingter visueller Codes, die erwähnt werden sollten. Zum einen ist es die Farbe Grün, die im Bilderbuch neben der natürlichen Farbe des Graspapiers und dem Schwarz dominiert. Zur Bedeutung der Farbe Grün im Iran postuliert Funke Folgendes:

Im Gegensatz zu den semiotisch ambivalenten Farben Schwarz und Rot zeichnet sich die Farbe Grün in Iran durch ihre positiven Konnotationen sowohl in islamischen wie auch national-iranischen Diskursen aus. Grün (*sabz*) steht lexikalisch mit ‚Wachstum‘ und ‚Leben‘ in Verbindung, so heißt *sabz kardan* ‚aussäen‘, *sabz šodan* ‚keimen‘, [...] auch die Wendung *sabz bāš!*, ‚Sei grün!‘, kommt der Aufforderung, ‚zu leben und zu gedeihen‘, gleich [Kursivierung im Original, J.W.].²⁴⁴

Darüber hinaus schreibt Funke, dass Grün „immer auch als ‚die Farbe des Islams‘ genannt“ würde.²⁴⁵ Die Farbe Grün ist nicht nur Bestandteil der iranischen Flagge sondern auch zahlreicher arabischer Flaggen und geht auf die schiitische Dynastie der Fāṭimiden zurück.²⁴⁶ Zugleich steht die Farbe Grün auch für die sogenannte ‚Grüne Bewegung‘ rund um Mīr-Hoseyn Mūsavīs, eine Protestbewegung im Iran, die „a vivid return to such concepts as citizenship, rights, civil society, fairness, and the rule of

²⁴⁴ Christian Funke: *Ästhetik, Politik und schiitische Repräsentation im zeitgenössischen Iran*. Leiden/Boston: Brill 2017 (= Iran Studies, Bd. 15), S. 338.

²⁴⁵ Ebd.

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 339. Laut Podeh wählten die Fāṭimiden die Farbe Grün, da der Prophet Mohammed einen grünen Mantel getragen habe. Vgl. Elie Podeh: The Symbolism of the Arab Flag in Modern Arab States. Between Commonality and Uniqueness. In: *Nations and Nationalism* 17 (2011), Heft 2, S. 419-442, hier: S. 421.

law“²⁴⁷ fordert und „Grün als Wahlkampffarbe“²⁴⁸ wählte. Laut Funke symbolisiert die grüne Farbe dabei ebenfalls „eine Ressource der Hoffnung auf einen nahenden politischen und gesellschaftlichen ‚Frühling‘“²⁴⁹, was wiederum mit der Semantik des Wortes korreliert.

Die Hand trägt im Iran ebenfalls eine tiefere Bedeutung. Um dem ‚Bösen Blick‘²⁵⁰ entgegenzuwirken, bringen viele Iraner:innen im Hauseingang „ein Amulett in Form einer kleinen dunkelblauen Hand mit einem kleinen Auge in der Handinnenfläche“ an, das als ‚Hand der Fatima‘ bekannt ist.²⁵¹ Auch wenn Dalvands Illustration hinsichtlich der Position der Hand von der ‚Hand der Fatima‘ abweicht, erinnert die kreisförmige Pfütze auf der Handinnenfläche an das auf der ‚Hand der Fatima‘ abgebildete Auge. Die fünf Finger der ‚Hand der Fatima‘ symbolisieren den Propheten Mohammed (Daumen), seine Tochter Fatima (Zeigefinger), ihren Mann Ali (Mittelfinger) sowie deren gemeinsamen Söhne Hassan (Ringfinger) und Hussain (kleiner Finger).²⁵² Die Vermenschlichung der Finger im Bilderbuch mittels der Fingerpuppen legt eine Anspielung auf diese religiöse Bedeutung der fünf Finger nahe. Da Dalvand jedoch beim Ringfinger das Geschlecht ändert, scheint dies eher abwegig. Analog zur ‚Hand der Fatima‘ soll auch das ‚Nazar-Amulett‘ den ‚Bösen Blick‘ abhalten.²⁵³ Dalvand greift auch dieses Symbol auf, da die Fingerpuppe des Zeigefingers, die die Frage „Hat jemand es geschubst?“ (PLP 12) stellt

²⁴⁷ Peyman Vahabzadeh: Civil Society in Iran. The Story of a Century-Long Struggle. In: *Civil Society and Democracy in Iran*. Hg. von Ramin Jahanbegloo. Lanham/Boulder/New York/Toronto/Plymouth (UK): Lexington Books 2012, S. 19-35, hier: S. 31.

²⁴⁸ Funke 2017, S. 341.

²⁴⁹ Ebd., S. 344.

²⁵⁰ Nach Gorges ist der ‚Böse Blick‘ „ein weltweit verbreitetes, kulturübergreifendes Phänomen, bei dem die Angst vor tod- oder unheilbringenden Blicken aus Neid oder Hass auf alles, was wertvoll und teuer ist, eine besondere Rolle spielt. Diese Form des Schädenszaubers ist vermutlich die älteste Form des Aberglaubens. [...] Seine Ausbreitung in der islamischen Welt wurde durch die Aussprüche des Propheten Mohammed und durch den Koran begünstigt. In Iran ist der Glaube an die unheilvolle Kraft des Bösen Blicks die am häufigsten vorkommende Form abergläubischen Denkens.“ Michael Gorges: *Kleines Iran-Lexikon. Hintergrundwissen für das erfolgreiche Iran-Geschäft*. Wiesbaden: Springer Gabler 2019, S. 61.

²⁵¹ Ebd., S. 62.

²⁵² Vgl. W. T. und K. Pavitt: Talismans of the Past and Present. In: *The Lotus Magazine* 9 (1918), Heft Nr. 7, S. 360-365, hier: S. 365. Online verfügbar unter: www.jstor.org/stable/20544049, zuletzt aufgerufen am 14.09.2022.

²⁵³ Nach Gorges besteht das ‚Nazar-Amulett‘ „aus vier unterschiedlich großen blauen und weißen Kreisen mit einem schwarzen Punkt in der Mitte“ und befindet sich – wie die ‚Hand der Fatima‘ – in iranischen Häusern häufig neben der Eingangstür. Gorges 2019, S. 62.

und somit möglichen bösen Blicken ausgesetzt ist, eben dieses um den Hals trägt. Ein weiteres Motiv, das bei den Illustrationen ins Auge sticht, sind die Rosen auf dem Ärmel. Auch die Rose gilt im Islam als heilig,²⁵⁴ wobei besonders Rosenwasser und Rosenöl in der persischen Kultur eine lange Tradition haben.²⁵⁵

Der im Bilderbuch illustrierte Abzählreim aus dem Iran vermittelt bereits an sich etwas Kulturelles. Die kulturell-bedingten visuellen Codes verstärken dies noch einmal. Durch die Zweisprachigkeit wird darüber hinaus ein interkultureller Kontext geschaffen, wobei mittels der Audioversionen die Satzmelodien verglichen werden können. Ferner bietet die freie Übersetzung des persischen Textes ins Deutsche Anlass, die inhaltlichen Unterschiede zu diskutieren.

Auch *Pin Uno Pin Dos Pin Tres*²⁵⁶, das in der Sprachenkombination Deutsch-Spanisch parallel zweisprachig verlegt wird, beinhaltet zahlreiche Reime genauso wie Kinderlieder und -spiele, Abzähl- und Kniereiterverse sowie Zungenbrecher aus Spanien und Lateinamerika. Da die Illustrationen im Hintergrund stehen, handelt es sich streng genommen nicht um ein Bilderbuch, sondern um ein Kinder- bzw. Liederbuch. Dementsprechend sind mögliche kulturell-bedingte visuelle Codes nicht ausschlaggebend. Der interkulturelle Fokus liegt somit auf der Zweisprachigkeit von Deutsch und Spanisch und der Vermittlung von zusätzlichem

²⁵⁴ Nach Schuster entstand die Rose „der Legende zufolge [...] aus einem Schweißtropfen, der auf Mohammeds Himmelsreise von seiner Stirn fiel“. Jörg Schuster: Rose. In: *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Hg. von Günter Butzer und Joachim Jacob. 3., erweiterte und um ein Bedeutungsregister ergänzte Auflage. Heidelberg: J.B. Metzler 2021, S. 513-516, hier: S. 516.

²⁵⁵ Nach Boskabady et al. wird Rosenwasser am häufigsten in religiösen Zeremonien gebraucht, v.a. um Gläubige zu beruhigen und zu entspannen; beim Rosenöl überwiegt v.a. der medizinische Aspekt. Vgl. Mohammad Hossein Boskabady, Mohammad Naser Shafei, Zahra Saberi und Somayeh Amini: Pharmacological Effects of Rosa Damascena. In: *Iranian Journal of Basic Medical Science* 14 (2011), Heft Nr. 4, S. 295-307, hier: S. 297. Online verfügbar unter: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3586833/#B25, zuletzt aufgerufen am 14.09.2022.

²⁵⁶ Michaela Schwermann: *Pin Uno Pin Dos Pin Tres. Das große Buch der Kinderlieder und Reimspiele aus Spanien und Lateinamerika*. Illustriert von Federico Fernández. 2. Auflage. Pulheim: SchauHoer 2015. Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „PU + Seitenzahl“.

kulturellem Wissen auf textlicher Ebene. Dem Kulturvergleich kommt dabei eine wichtige Rolle zu.

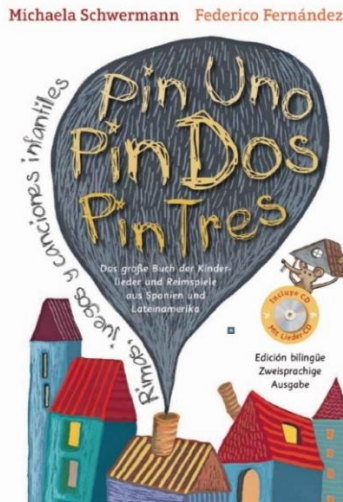


Abb. 3: Cover von *Pin Uno Pin Dos Pin Tres* (PU Cover)

Bei der Umsetzung der Zweisprachigkeit wurde darauf geachtet, dass der kulturelle Ursprung der Inhalte (Spanien und Lateinamerika) nicht verloren geht und dennoch eine Gleichberechtigung der Sprachen geschaffen wird. Aus diesem Grund ist so gut wie jeder Text – vom Vorwort über Liedtitel und Liedtexte, Spiele etc. bis hin zu Spielerklärungen – vom Spanischen ins Deutsche übersetzt. Die spanischsprachigen Originaltexte werden dabei durch Schriftgröße und Kolorierung optisch hervorgehoben. Die weitgehend wortgetreuen Übersetzungen bewirken darüber hinaus, dass der Inhalt nahezu unverändert im deutschsprachigen Text wiedergegeben und somit die Kultur zumindest inhaltlich übersetzt wird. Zugleich bestätigt sich auch das von Wischnewski bezeichnete „interdependente[] Verhältnis“²⁵⁷ zwischen Sprache und Kultur, denn gerade in Liedern und Reimen, die zu einem bestimmten Anlass gesungen oder aufgesagt werden, offenbart sich viel Kulturelles – sei es der Tagesablauf,

²⁵⁷ Wischnewski 2013, S. 74.

die Jahreszeiten, bestimmte Festlichkeiten oder die regionsspezifische Tierwelt.

Die Kategorie ‚¿Sabías qué...? / Schon gewusst?‘ dient der ausdrücklichen kulturellen Wissensvermittlung. Beim mexikanischen Lied „Chumba la cachumba“ (PU 50f.), das von Skeletten handelt, die um Mitternacht erwachen, wird bspw. angemerkt, dass beim sogenannten ‚Día de los Muertos‘ (dt. ‚Tag der Toten‘) in Mexiko, Skelette eine besondere Rolle spielten und „aus buntem Zuckerguss oder [...] kunstvoll aus Draht und Pappmaché gebastelt“ (PU 51) würden.²⁵⁸ Das spanische Lied „Siete de Julio... ¡San Fermín!“ (dt. ‚Siebter Juli...San Fermín!‘) (PU 52f.) verweist auf das traditionelle Fest ‚San Fermín‘, das am siebten Juli in Pamplona, der Hauptstadt der autonomen Region Navarra im Norden Spaniens, stattfindet. Im Feld ‚¿Sabías qué...? / Schon gewusst?‘ wird erklärt, dass das Fest aufgrund des Stierlaufs international bekannt sei und das Lied in der Region zu diversen Anlässen gesungen würde (PU 53). Im Unterkapitel ‚Pin Uno Pin Dos Pin Tres. Vokale, Zahlen, Abzählverse‘ wird außerdem darauf hingewiesen, dass es „[z]wei spanische Merkwörter mit allen Vokabeln“ (PU 59) gebe, nämlich „*abuelito* (Großväterchen) und *murciélag* (Fledermaus) [Kursivierung im Original, J.W.]“ (ebd.), was sowohl für den Erst- als auch für den Zweit- oder Fremdspracherwerb interessant ist.

Des Weiteren wird im Sinne des Kulturvergleichs immer wieder auf deutschsprachige (Lied-)Texte verwiesen, die mit den spanischen auf inhaltlicher Ebene Ähnlichkeiten aufweisen. Bei den Zungenbrechern zum Buchstaben <R> wird bspw. der R-Reim „Runde Räder rollen rasch, / rasch rollen runde Räder.“ (PU 39) aufgeführt, der mit dem spanischen Reim „*Rápidas ruedan las ruedas / redondas del ferrocarril.*“ (dt. ‚Schnell rollen die runden Räder der Eisenbahn.‘) (ebd.) verglichen werden kann. Als Äquivalent zu dem aus Chile kommenden Lied „Diez perritos“ (dt. ‚zehn Hündchen‘) (PU 62f.) wird „Neun nackte Nilpferddamen“ (PU 63) angegeben, da beide Lieder demselben Prinzip folgen: Sie zählen pro Strophe numerisch abwärts. Analog zu „La tía Mónica baila“ (dt. ‚Die Tante Monika tanzt‘) (PU 78) wird aufgrund der vergleichbaren ‚Tanten-Figur‘ das Lied „Hab ‘ne Tante aus Marokko“ (PU 79) genannt. Für die

²⁵⁸ Aufgrund der Onomatopoesie kann der Titel nicht ins Deutsche übersetzt werden. Daher wird auf die wortgetreue Übersetzung der ersten Liedzeile zurückgegriffen, nämlich „Wenn die Uhr eins schlägt“ (PU 50).

deutschsprachigen Entsprechungen sind zwar keine spanischen Übersetzungen abgedruckt, dennoch bewirkt der kulturelle Vergleich einen interkulturellen Mehrwert, da er zum interkulturellen Dialog anregt. Die beigelegte CD, die fünfzehn der im Kinderbuch aufgeführten Lieder umfasst, fördert zudem den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb hinsichtlich Artikulation und Intonation.

5.3 Feste und Bräuche

Bestimmte Feste sowie Bräuche gehen *per definitionem* auf eine lange Tradition zurück und vermitteln so Kultur in besonderem Maße. Viele von ihnen sind dabei spiritueller oder religiöser Natur. Das parallel zweisprachige Bilderbuch *Pablos Piñata / La piñata de Pablo*²⁵⁹ in der Sprachenkombination Deutsch-Spanisch greift den mexikanischen Brauch der ‚piñata‘ auf, der ursprünglich im Rahmen der vorweihnachtlichen Feierlichkeiten, den sogenannten ‚Las Posadas‘, zelebriert wurde,²⁶⁰ mittlerweile aber auch an (Kinder-)Geburtstagen gefeiert wird. Gallegos beschreibt die Tradition wie folgt: „The piñatas, made of clay jars covered with fantastic figures of papier-mâché, were filled with candy and other goodies and were broken as a part of the *posada* celebrations, usually by someone blindfolded and armed with a stick [Kursivierung im Original, J.W.].“²⁶¹

Bereits das Cover weist, neben dem Titel des Bilderbuchs, auf die Tradition der ‚piñata‘ hin: In der linken oberen Bildhälfte ist eine Figur aus Pappmaché zu sehen, in der Bildmitte am unteren Rand ein Junge (Pablo) mit verbundenen Augen, der mit einem Stab auf die ‚piñata‘ schlägt. Die am oberen Rand abgebildeten Wimpel heben den feierlichen Charakter des Brauchs hervor. Im Erzähltext selbst wird die ‚piñata‘ inhaltlich immer wieder aufgegriffen. Dabei steht diese nicht nur symbolisch für Pablos Kindergeburtstag, auf den die Handlung hinausläuft, sondern repräsentiert auch das Highlight des Geburtstags. Zum ersten

²⁵⁹ Arzu Gürz Abay: *Pablos Piñata / La piñata de Pablo*. Illustriert von Amrei Fiedler. Ins Spanische übersetzt von Paula Musitelli Lopez. Hamburg: Amiguitos 2018. Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „PAP + Seitenzahl“.

²⁶⁰ Vgl. Esperanza Gallegos: The Piñata-Making Tradition in Laredo. In: *Hecho en Tejas: Texas-Mexican Folk Arts and Crafts*. Hg. von Joe S. Graham. Denton (Texas): University of North Texas Press 1991 (= Publications of the Texas Folklore Society, Bd. 50), S. 188-203, hier: S. 188.

²⁶¹ Ebd.

Mal wird die ‚piñata‘ erwähnt, als Olga im Kindergarten Pablo fragt, ob sie später auf seinem Kindergeburtstag Topfschlagen spielen würden (PAP 8f.). Pablo antwortet daraufhin, dass er dieses Jahr eine ‚piñata‘ habe (ebd.). Da Olga nicht weiß, worum es sich bei einer ‚piñata‘ handelt, erklärt Pablo, dass diese „wie eine Laterne aus Pappe“ (PAP 8) sei und ergänzt: „Wenn man darauf schlägt, regnet es Süßigkeiten“ (ebd.). Um den Begriff bzw. den Brauch der ‚piñata‘ zu erklären, greift Gürz Abay also auf eine Umschreibung zurück. Rösch nennt dies – neben „Nachschlagen“ und „Wörterklärungen“ – als eines der Verfahren, wie mit „interkulturellen Konflikten und Mehrsprachigkeit“ in mehrsprachigen Kinderbüchern umgegangen werden könne bzw. wie diese gelöst werden könnten.²⁶² Dass der Begriff ‚piñata‘ im spanischsprachigen Text ebenfalls umschrieben ist, lässt sich einerseits durch die weitgehend wortgetreue Übersetzung begründen, andererseits legt es die Vermutung nahe, dass beim Übersetzungsprozess nicht davon ausgegangen wurde, dass alle Spanischsprecher:innen den Brauch der ‚piñata‘ kennen, da diese etwas Länder- bzw. Kulturspezifisches darstellt.



Abb. 4: Cover von *Pablos Piñata* / *La piñata de Pablo* (PAP Cover)

Der Verweis auf das in Deutschland bekannte Kindergeburtstagsspiel ‚Topfschlagen‘ ist in zweierlei Hinsicht erwähnenswert. Zum einen

²⁶² Alle Zitate: Rösch 2013, S. 159.

können anhand der beiden Spiele explizit die Kulturen verglichen werden: Als Gemeinsamkeit kann das Tragen einer Augenbinde und eines Stabes festgestellt (beim ‚Topfschlagen‘ gewöhnlich ein Kochlöffel) sowie ein Topf als Zielobjekt ausgemacht werden (bei der ‚piñata‘ ein als Pappmaché-Figur verzierter Tontopf, beim ‚Topfschlagen‘ ein gewöhnlicher Kochtopf). Zum anderen wird ‚Topfschlagen‘ nicht wie die ‚piñata‘ durch eine Umschreibung im Text erklärt, sondern ist – allerdings nur in der spanischen Version – mit einem Sternchen versehen, das in einem Glossar am Buchende (PAP 31) mit der entsprechenden Worterklärung aufgelöst wird. Diese Worterklärung ist auf Spanisch und Deutsch abgedruckt. Dass im Erzähltext darauf verzichtet wurde, das Spiel auch in der deutschen Version mit einem Sternchen zu kennzeichnen, lässt sich wohl dadurch begründen, dass die Originalsprache des Bilderbuchs Deutsch ist. Demnach wurde das Bilderbuch für den deutschsprachigen Buchmarkt konzipiert und erst in einem zweiten Schritt ins Spanische übersetzt. Folglich wurde davon ausgegangen, dass das Spiel ‚Topfschlagen‘ im deutschsprachigen Raum als bekanntes Kulturgut gilt und es daher keiner Erklärung bedarf, was jedoch aus pädagogischer und sprachpolitischer Sicht kritisch gesehen werden kann. Zugleich lässt sich daraus ableiten, dass seitens des Verlages explizit nach einem Kulturspezifikum mit interkultureller Vergleichbarkeit gesucht wurde. In der ‚piñata‘ wurde – dem kulturellen Schwerpunkt des Amiguitos Verlages entsprechend – ein Brauch aus der spanischsprachigen Welt gefunden, der sowohl für die (vor-)schulische Zielgruppe geeignet als auch mit dem in der deutschen Kultur beliebten Kindergeburtstagsspiel ‚Topfschlagen‘ vergleichbar ist.

Pablos Piñata / La piñata de Pablo ist jedoch nicht nur ein interkulturelles Bilderbuch, das die mexikanische mit der deutschen Kultur vergleicht. Ganz generell ist ein multikultureller Kontext gegeben, was einmal mehr durch das beigelegte Poster zum Ausdruck kommt. Hierauf sind neun Kindergartenkinder abgebildet (lediglich sieben davon kommen allerdings im Bilderbuch vor), deren Namen jeweils am Hosenbein stehen, in Klammern dahinter das Herkunftsland. Zu jedem Kindergartenkind gehört eine Sprechblase, in der dieses erzählt, wie es seinen Geburtstag feiert, wodurch auf eine kulturspezifische Geburtstagstradition verwiesen wird. Dadurch, dass die Texte in den Landessprachen der Kinder sowie auf Deutsch abgedruckt sind, wird die Multikulturalität bzw. Multilingualität noch einmal verstärkt. Zugleich wird auch der interkulturelle Dialog

angeregt, da nicht nur die unterschiedlichen Geburtstagsbräuche, sondern auch die verschiedenen Sprachen und Schriften verglichen werden können. Die Sprechblasen-Frage „Und du? Was machst du an deinem Geburtstag?“, die sich an die Leser:innen richtet, untermauert noch einmal die interkulturell-kommunikative Absicht des Bilderbuchs. Kritisch hinterfragt werden muss jedoch, dass sehr stark auf Stereotype zurückgegriffen wird, was auf einen ‚homogenen‘ Interkulturalitätsbegriff verweist. Dies betrifft einerseits die Namen, bspw. Leyla (Türkei) und Gregg (England), und andererseits das Aussehen – Leyla und Pablo haben beide braune Haare und Augen und beige Haut, Tom (Deutschland) und Gregg haben blaue Augen, blondes Haar und weiße Haut.

Im Erzähltext selbst spielt die Herkunft der Kinder keine Rolle. Selbst Pablo wird nicht als Kind (möglicherweise) mexikanischer Eltern charakterisiert. Folglich lassen lediglich sein Name, der Buchstaben <ñ> in ‚piñata‘ sowie der Brauch Rückschlüsse auf Pablos Herkunft zu. Das Bilderbuch stellt somit zwar die von Rösch genannte „Multi-Kulti-Idylle“²⁶³ dar, durch die explizite Thematisierung des Brauchs der ‚piñata‘, der Gegenüberstellung mit dem Spiel ‚Topf schlagen‘ sowie durch das beigelegte Poster bleibt die Multikulturalität jedoch weder unkommentiert noch wird sie als bloßes Faktum betrachtet. Vielmehr wird ganz bewusst ein interkultureller Kontext geschaffen, der dem interkulturellen Dialog dient. Die auf dem Poster genannten Nationalitäten der Kinder können zudem mit der Einwanderung nach Deutschland in Zusammenhang gebracht werden. Länder wie Italien, die Türkei, Russland und Syrien stellen klassische Herkunftsländer von Migrationsgruppen dar; Australien, England und Frankreich legen einen individuellen Kontext oder einen der Globalisierung nahe.

Der interkulturelle Mehrwert von *Pablos Piñata* / *La piñata de Pablo* kommt somit neben der parallelen Mehrsprachigkeit besonders durch die interkulturelle Thematik des Bilderbuchs zustande. Dabei werden die für Kinderbücher klassischen Themenfelder ‚Freundschaft‘ und ‚Kindergarten‘ aufgegriffen, wodurch ein offensichtlicher Alltagsbezug hergestellt wird.²⁶⁴ Das beigelegte Poster fördert einmal mehr den interkulturellen Dialog, indem es die Vergleichbarkeit der Thematik ‚Geburtstagsbräuche‘

²⁶³ Rösch 2006, S. 98.

²⁶⁴ Vgl. Mikota 2013, S. 199.

von zwei auf mehrere Kulturen erweitert und zugleich die multikulturelle und multilinguale Lebenswirklichkeit abbildet.

Auch im parallel mehrsprachigen Bilderbuch *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan*²⁶⁵ in der Sprachenkombination Deutsch-Französisch wird eine kulturelle Thematik gewählt: der Fastenmonat Ramadan. Das Bilderbuch erzählt dabei die Geschichte von Leyla, die mit ihren Eltern in Deutschland lebt und wie jedes Jahr in den Sommerferien zu ihrer Verwandtschaft nach Ayvalık in die Türkei reist – dieses Mal zum Ramadan. In der ersten Hälfte des Buchs wird Leylas Ankunft und ihr Urlaubsalltag in der Türkei beschrieben sowie der Beginn des Ramadans (LL 2-13). In der zweiten Hälfte – durch einen zeitlichen Sprung nun am Ende des Ramadans – wird sie von ihrer Freundin Linda und deren Mutter besucht, die auf der griechischen Nachbarinsel Lesbos Urlaub machen und nun gemeinsam mit Leyla das Ende des Ramadans feiern (LL 14-31). Die kulturelle Thematik des Ramadans wird somit in eine Freundschaftsgeschichte eingebunden, was der Titel sowie das Buchcover bereits andeuten.

Die Figuren Leyla und Linda sind für die Art und Weise, wie das Bilderbuch erzählt ist, sowie für dessen Deutung wesentlich. Leylas familiärer Bezug zur Türkei ist der Ausgangspunkt für die Reise dorthin. Auch wenn Leyla in Deutschland lebt, ist sie durch ihre Verwandtschaft eine ‚Insiderin‘ der türkischen Kultur, wodurch kein Zweifel entsteht, dass diese nicht authentisch dargestellt würde. Zugleich ist sie jedoch auch Gast im Land, weshalb sie dem Ramadan mit neugierigen Augen begegnet und bspw. von dem Trommler ganz begeistert ist (LL 10-13). Daraus lässt sich schließen, dass Leyla in Deutschland keinen Ramadan feiert oder dass der Ramadan in der Türkei anders bzw. wesentlich traditioneller gefeiert wird als in Deutschland. Dass Leyla und ihre Eltern die türkische Kultur auch in Deutschland leben, wird dadurch deutlich, dass Linda

²⁶⁵ Arzu Gürz Abay: *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan*. Illustriert von Sibel Demirtaş. Ins Französische übersetzt von Lea Stricker. Hannover: TALISA Kinderbuch-Verlag 2022. Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „LL + Seitenzahl“. Das Bilderbuch ist außerdem in der Sprachenkombination Deutsch-Türkisch erschienen sowie in einer einsprachigen Version auf Deutsch.

das türkische Essen – Weinblätter, Joghurt und Börek (LL 22f.) – schon von Leylas Zuhause kennt.

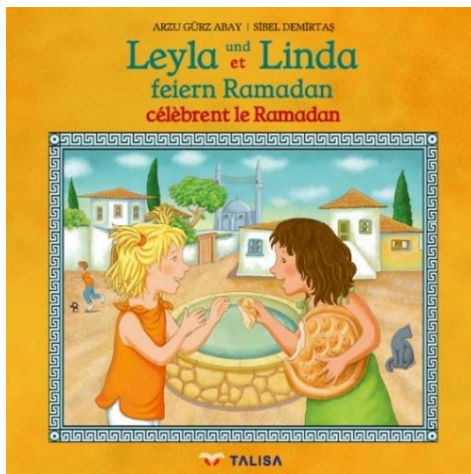


Abb. 5: Cover von *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan* (LL Cover)

Im Gegensatz zu Leyla stellt Linda eine ‚Outsiderin‘ der türkischen Kultur dar und muss somit erst in sie eingeführt werden. Dies geschieht vor allem durch die Figur des Opa Halim, der Linda in direkter Rede einige Bräuche des Ramadans erklärt (LL 18-21). Aus sprachpädagogischer Sicht wird also auf „Worterklärungen“ zurückgegriffen.²⁶⁶ Linda, die genau wie Leyla neugierig auf das ist, was um sie herum geschieht, agiert dabei beispielhaft im Umgang mit unbekannten Kulturen. Durch ihr Nachfragen äußert sie Interesse an der ihr weitgehend unbekannten Kultur und strahlt gegenüber dieser Offenheit aus (LL 18-21, 28f.), was im Sinne des interkulturellen Lernens ein erster Schritt zur interkulturellen Kommunikation ist. Im Bilderbuch selbst kommt es jedoch zu keinem aktiven Austausch zwischen beiden Kulturen, da weder auf Lindas Religion verwiesen noch vergleichbare Feste angebracht werden. Die beiden Kulturen werden somit nicht gegenübergestellt; lediglich die türkische bzw. muslimische Kultur wird näher beleuchtet. Das Cover steht demnach sinnbildlich für den Inhalt: Linda und Leyla stehen sich zwar gegenüber, die

²⁶⁶ Rösch 2013, S. 159.

Gestik, dass Leyla Linda ein Stück vom Fladenbrot abgibt, symbolisiert jedoch, dass der Fokus auf der türkischen Kultur liegt und Leyla ihre Freundin im übertragenen Sinne von ihrer Kultur ‚probieren‘ bzw. sie an ihrer Kultur ‚teilhaben‘ lässt (LL Cover). Der freudige Gesichtsausdruck der beiden Mädchen betont überdies das freundschaftliche Verhältnis und unterstreicht – besonders bei Linda – die Offenheit gegenüber Leylas Kultur (ebd.).

Auf der Textebene werden neben den zahlreichen kulturellen Informationen zum Ramadan auch weitere typische Merkmale der türkischen Kultur erwähnt, bspw. Märkte (LL 4f.) und Straßenkatzen (LL 6f.) sowie schwarzer Tee und Sesamkringel (LL 14f.). Darüber hinaus gibt es auf der Bildebene viele kulturell-bedingte Codes. Im Hintergrund des Covers ist z.B. eine Moschee abgebildet. Diese taucht im Buch zweimal auf, wobei zwischen den beiden Minaretten der Schriftzug „HOŞGELDİN RAMAZAN“ (LL 8 und 19) (dt. ‚Willkommen im Ramadan‘) gespannt ist.²⁶⁷ Bezeichnenderweise handelt es sich bei der Illustration um eine klassische „osmanische Kuppelmoschee“²⁶⁸ „mit schlanken Minaretten“²⁶⁹, die charakteristisch für die Türkei ist. Über dem Schriftzug ist außerdem jeweils eine Mondsichel zu sehen (ebd.). Der Mond spielt für die Einteilung der Monate eine wichtige Rolle im Islam. Sonn äußert dazu Folgendes: „The Islamic calendar retains the twelve months of the pre-Islamic calendar, and the principle of beginning each month with the physical sighting of the new moon.“²⁷⁰ Der Fastenmonat Ramadan beginnt ebenfalls mit dem Aufkommen des neuen Mondes, also der Mondsichel.²⁷¹ Diese symbolisiert im Bilderbuch somit den Beginn sowie das Ende des Ramadans und betont die Textebene (LL 8f. und 18f.).

²⁶⁷ ‚Ramazan‘ ist das türkische Wort für ‚Ramadan‘. Wörterbucheintrag zu ‚Ramadan‘ bei Pons.de, de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-t%C3%BCrkisch/ramadan, zuletzt aufgerufen am 22.09.2022.

²⁶⁸ Lorenz Korn: Kuppeln und Minarette in Mitteleuropa: Aktuelle Fragen vor dem Hintergrund der Architekturgeschichte. In: *Bamberger Orientstudien*. Hg. von Lale Behzadi, Patrick Franke, Geoffrey Haig, Christoph Herzog, Birgitt Hoffmann, Lorenz Korn und Susanne Talabardon. Bd. 1. Bamberg: University of Bamberg Press 2014, S. 457-516, hier: S. 475.

²⁶⁹ Ebd., S. 476.

²⁷⁰ Tamara Sonn: Calendar. In: *The Qur'an: an Encyclopedia*. Hg. von Oliver Leaman. London/New York: Routledge 2006, S. 128-130, hier: S. 129.

²⁷¹ Vgl. Oliver Leaman: Hilal. In: Leaman 2006, S. 263-264, hier: S. 263.

Ein weiteres visuelles Detail sind die (Schnur-)Bärte der Männer (LL 4f. und 12f.). Laut Steiner lautet ein Sprichwort in der Türkei: „Ein Mann ohne Schnurrbart ist wie Tee ohne Zucker“.²⁷² Der Bart symbolisiert somit altherkömmlich betrachtet etwas ‚Männliches‘ und unter Umständen Traditionelles.²⁷³ Auch Leylas Opa Halim trägt Bart (LL 17), was möglicherweise auf ein Traditionsbewusstsein hindeutet. Die Tatsache, dass er derjenige ist, der Linda den Ramadan erklärt (LL 18-21), sowie, dass er sich von seiner Enkelin als Zeichen des Respekts die Hand küssen lässt (LL 28), unterstreichen dies genauso wie die klassische Rollenverteilung bei Leylas Großeltern: Opa Halim sitzt an der Stirnseite des Tisches, während seine Frau den Tisch deckt (LL 12). Da Leylas Großmutter zudem Kopftuch trägt (ebd.), liegt die Vermutung nahe, dass Leylas Großeltern als Exempel einer traditionellen türkischen Familie mit islamischem Glauben statuiert werden sollen. Leyla und ihre Eltern hingegen werden optisch deutlich westlicher bzw. europäischer dargestellt: Leylas Mutter trägt kein Kopftuch, Leylas Vater keinen Schnurbart (ebd.).

Ein weiterer visueller Code, auf den auch Wischnewski hinweist, sind die vielen bunten Bonbons, die die innere Umschlagseite zieren (LL U2).²⁷⁴ Diese deuten unmittelbar auf das Zuckerfest (tur. ‚Ramazan Bayramı‘ oder ‚Şeker Bayramı‘) hin, das am Ende des Ramadans stattfindet und „bei dem es viele Süßigkeiten für die Kinder und besondere Mahlzeiten für die Erwachsenen gibt“.²⁷⁵ Laut Wischnewski weist die Illustration somit bereits „auf ein glückliches Ende“ hin.²⁷⁶

Ein letztes Augenmerk soll auf der Umsetzung der Mehrsprachigkeit liegen. Wie bereits erwähnt, ist die vorliegende Fassung eine parallel mehrsprachige Ausgabe. Demnach liegt der Text in zwei Sprachen vor, innerhalb eines Textes wird jedoch ausschließlich Deutsch bzw. Französisch gesprochen. Für die Textpassagen, in denen eine Erzählinstanz auftritt, ist dies gleichgültig, für die Passagen mit direkter Rede jedoch äußerst relevant, denn: Die Monolingualität bedingt, dass sich die beiden Mädchen (die sich dem Inhalt nach aus Deutschland kennen) auf Französisch

²⁷² Claudia Steiner und Marden Smith: *Türkei 151. Ein geschichtsträchtiges Land und die Mega-City Istanbul in 151 Momentaufnahmen*. Meerbusch: Conbook 2015, S. 42.

²⁷³ Vgl. ebd.

²⁷⁴ Vgl. Wischnewski 2013, S. 74f.

²⁷⁵ Ebd.

²⁷⁶ Ebd.

unterhalten und Linda mit Opa Halim ebenfalls Französisch spricht – ein Szenario, das nicht realistisch erscheint. In der deutschen Fassung hätte man noch annehmen können, dass Leylas Opa Halim bspw. als Gastarbeiter in Deutschland war und darum die deutsche Sprache beherrscht, in der französischen Fassung ergibt dies jedoch keinen Sinn. Warum sollten sich die Figuren auf Französisch unterhalten, wenn kein Bezug zur französischen Kultur besteht? Um die Sprechsituation authentisch wirken zu lassen, hätte darum auf eine gemischte Mehrsprachigkeit aus Deutsch-Türkisch zurückgegriffen werden oder Leyla als Übersetzerin agieren können. So übernimmt die Mehrsprachigkeit nur die Funktion, den Spracherwerb zu fördern und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sichtbar zu machen. Der entscheidendste Aspekt, die inhaltlich bedingte mehrsprachige Lebenswirklichkeit abzubilden, wird jedoch nicht berücksichtigt.

Pablos Piñata / La piñata de Pablo sowie *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan* sind beides parallel mehrsprachige Bilderbücher, die ein kulturelles Thema aufgreifen. Während *Pablos Piñata / La piñata de Pablo* die ‚piñata‘ jedoch interkulturell behandelt, wird der Ramadan in *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan* nicht mit einem anderen religiösen Fest, bspw. Ostern oder Jom Kippur, verglichen. Um inhaltliche Kulturspezifika zu erläutern, werden in den Bilderbüchern auf textlicher Ebene Worterklärungen oder Umschreibungen verwendet. Auf visueller Ebene ist auffallend, dass meistens auf stereotypische kulturelle Zeichen wie die ‚piñata‘ und die Moschee oder äußerliche Charakteristika wie die Haut-, Haar- oder Augenfarbe zurückgegriffen wird. Besonders in *Pablos Piñata / La piñata de Pablo* wird dadurch eher ein ‚homogener‘ Interkulturalitätsbegriff bedient.

5.4 Flucht

Da Flucht als einer der Hauptmigrationsgründe gilt (s. Kapitel 2), ist das Thema für ein mehrsprachiges Bilderbuch ein naheliegendes. Zugleich stellt es jedoch ein sehr sensibles dar, lassen die Fluchtursachen sowie die Flucht selbst bei den Betroffenen doch häufig Traumata zurück. In den Folgejahren der Fluchtmigration von 2015/2016 sind eine ganze Reihe von Bilderbüchern auf dem deutschsprachigen Buchmarkt erschienen,

die das Thema aufgreifen, darunter *Die Flucht*²⁷⁷ oder *Flucht*²⁷⁸. Dabei entschieden sich einige Kinderbuchverlage, die normalerweise ausschließlich einsprachige Bücher verlegen, bewusst für eine zweisprachige Ausgabe, meistens in der Sprachenkombination Deutsch-Arabisch, z.B. *Ramas Flucht* / هروب راما²⁷⁹ oder *Bestimmt wird alles gut* / حتما الغد افضل²⁸⁰. Ein inhaltlich zentrales Element ist dabei immer wieder die Flucht über ein Gewässer, wobei ein direkter Bezug zu den Fluchtrouten der Migrationsbewegungen von 2015/2016 hergestellt werden kann – vom afrikanischen Kontinent oder dem Nahen und Mittleren Osten über das Mittelmeer nach Europa.

Auch das parallel zweisprachige Bilderbuch *Wir schaffen das / We'll make it*²⁸¹ in der Sprachenkombination Deutsch-Englisch skizziert eine Flucht, die über Gewässer führt (WSD 24f.). Die Ursache für die „Reise“ (WSD 6) – der Begriff ‚Reise‘ wird hier als Euphemismus für ‚Flucht‘ verwendet – wird im Bilderbuch nicht genannt, die Notwendigkeit steht allerdings außer Frage. Der Fluchtweg verläuft über Straßen (WSD 8-11, 14f., 20f.) und Felder (WSD 12f.), über Wasser (WSD 24f.) und durch Zäune (WSD 32f.) hindurch. Die Art des ‚Reisens‘ variiert dabei: Die meiste Strecke wird zu Fuß (WSD 8-13, 20-23, 30-39) zurückgelegt, einmal wird „per Anhalter“ (WSD 14f.) gefahren, ein andermal mit dem Zug (WSD 40-47). Die Herkunft der Flüchtenden sowie die Fluchtroute lässt sich v.a. aufgrund zweier Bildinformationen bestimmen. Zum einen ist im Linolschnitt, der die Bootsüberfahrt zeigt, der Koranvers der Sure 2, Al-Baqarah, „قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ“ (ins Englische übersetzt: „Surely to Allah we belong and to Him we will all return.“²⁸²) zu lesen, der auf das

²⁷⁷ Francesca Sanna: *Die Flucht*. Zürich: NordSüd 2016.

²⁷⁸ Niki Glattauer: *Flucht*. Illustriert von Verena Hochleitner. 2. Auflage. Innsbruck/Wien: Tyrolia 2016.

²⁷⁹ Margriet Ruurs und Nizar Ali Badr: *Ramas Flucht* / هروب راما. 2. Auflage. Hildesheim: Gerstenberg 2017.

²⁸⁰ Kirsten Boie: *Bestimmt wird alles gut* / حتما الغد افضل. Illustriert von Jan Birk. Ins Arabische übersetzt von Mahmoud Hassanein. Leipzig: Klett Kinderbuch 2016.

²⁸¹ Marius Brereton: *Wir schaffen das / We'll make it*. Aus dem Englischen übersetzt von Kader Konuk und Ulrich Renz. Lübeck: Sefa 2021. Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „WSD + Seitenzahl“.

²⁸² Koran, Sure 2 (Al-Baqarah), Vers 156, online nachlesbar auf Quran.com, www.quran.com/al-baqarah/156, zuletzt aufgerufen am 22.09.2022.

Schicksalshafte der Überfahrt hinweist und die Flüchtenden als Sprecher der arabischen Sprache ausmacht (WSD 25). Zum anderen zeigt ein weiterer Linolschnitt diverse Schilder, wobei auf einem in Kroatisch „ZABRANJEN PROLAZ“ (dt. ‚Durchgang verboten‘) und auf einem anderen in Ungarisch „ÁLLAM HATÁR“ (dt. ‚Staatgrenze‘) geschrieben steht (WSD 31). Die Schilder weisen daher direkt auf die sogenannte ‚Balkanroute‘ als Fluchtweg hin.²⁸³



Abb. 6: Cover von *Wir schaffen das / We'll make it* (WSD Cover)

Die Fliehenden bzw. Protagonisten des Bilderbuchs sind „Jubjub und sein Freund“ (WSD 6). Jubjub ist „ein kleiner grauer Elefant, der an einer Schnur herumgetragen [wird]“ (WSD 2) und der als Kuscheltier, Porzellanfigur o.Ä. identifiziert werden kann, da er zu Beginn des Buches in einen Koffer gepackt wird (WSD 7). „[S]ein Freund“ (WSD 6) ist erst auf der letzten Seite illustriert: ein barfußiger Junge mit kurzen Haaren (WSD 49). Jubjub hingegen ist – ausgehend vom Cover – nahezu auf jeder Doppelseite bzw. in jedem Linolschnitt zu sehen. Die Illustrationen, die den Elefanten in Bewegung zeigen, sowie seine direkte Rede lassen ihn dabei als lebendiges Wesen erscheinen, wodurch das Bilderbuch einen phantastischen Charakter erhält. Der Eingangssatz mit der Phrase „Es war einmal, vor nicht so langer Zeit“ (WSD 2) sowie die unterschiedliche

²⁸³ Die sogenannte ‚Balkanroute‘ verläuft über die Türkei, Griechenland, die Länder des ehemaligen Jugoslawiens sowie über Ungarn nach Westeuropa. Vgl. Nadia El-Shaarawi und Maple Razsa: Movements upon Movements. Refugee and Activist Struggles to Open the Balkan Route to Europe. In: *History and Anthropology*, www.doi.org/10.1080/02757206.2018.1530668, zuletzt aufgerufen am 22.09.2022, S. 91-112 (1-22), S. 91 (1).

Größe des Elefanten in den jeweiligen Linolschnitten verstärken dies. Jubjubs direkte Rede ist aus psychologischer Sicht sehr interessant, da diese häufig ermutigend ist. Besonders der Satz „Ach komm [...] wir schaffen das.“ (WSD 12, 20, 24, 30, 38, 40) sticht dabei hervor. Darüber hinaus zeigt Jubjub das ganze Spektrum an Gefühlen: Erschöpfung (WSD 10 und 44), Angst (WSD 16 und 32), Trauer und Enttäuschung (WSD 18) sowie Freude (WSD 22 und 48). Ferner übernimmt er eine beschützende Rolle für seinen Freund (WSD 12, 14, 24 und 44).

Für die Auslegung des Buches ist der letzte Linolschnitt wichtig: Dieser verdeutlicht noch einmal, dass der Elefant ein Objekt ist, indem er den Jungen zeigt, wie dieser den kleinen Elefanten auf Rollen hinter sich herzieht. Spätestens hier wird klar, dass der Junge die Lebendigkeit des Elefanten nur durch Selbstgespräche erzeugt und die Gefühle des Elefanten eine Projektion des Jungen sind. Dieses Prinzip der Gefühlsübertragung wird in der psychodramatischen Einzel- und Familientherapie bewusst zur Trauma- und Konfliktbewältigung eingesetzt. Konkret wird dabei ein „intermediäre[s] Objekt[]“, bspw. „Tierfiguren“ oder „Handpuppen“, ausgewählt, mit dem ein „Symbolspiel“ bzw. Kinderpsychodrama durchgeführt wird.²⁸⁴ Die Auswahl des Tieres hat dabei Symbolkraft, da es Rückschlüsse auf die Gefühle des Kindes zulässt.²⁸⁵ Der Elefant wirkt als ‚Dickhäuter‘ nach außen hin hartnäckig und resilient; die graue, triste Hautfarbe des Elefanten bringt jedoch auch eine gewisse Melancholie mit sich. Der Name ‚Jubjub‘ verweist drüber hinaus auf den ‚Jubjub bird‘, der in Lewis Carolls Kinderbuch *Through the Looking Glass* im Gedicht ‚Jabberwocky‘ vorkommt und vor dem sich der ‚son‘ im Gedicht hüten soll.²⁸⁶ Der ‚Jubjub bird‘ repräsentiert somit eine Figur, vor der andere Angst und Ehrfurcht haben. Dies unterstreicht die beschützende Funktion des Elefanten Jubjubs im Bilderbuch, der aufgrund seines Erscheinungsbildes bei seinem Gegenüber Derartiges auslösen kann.

²⁸⁴ Alfons Aichinger: *Kinderpsychodrama*. Bd. 3: Einzel- und Familientherapie mit Kindern. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 20.

²⁸⁵ Vgl. Hannelore Houdek: Die Anwendung von Intermediärobjekten zur Vorbereitung von Kindern auf eine Operation. Wie Ente, Affe, Frosch und Schweinchen mit der Angst umgehen. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 16 (2017), S. 115-120, hier: 116f.

²⁸⁶ Im englischsprachigen Original heißt es: „Beware the Jabberwock, my son! / The jaws that bite, the claws that catch! / Beware the Jubjub bird, and shun / The frumious Bandersnatch!“. Lewis Carroll: *Through the Looking Glass. And What Alice Found There*. In: Lewis Carroll: *Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass*. Illustrationen von John Tenniel. New York: Signet Classic 2000, S. 137.

Gleichzeitig zeigt sich der Elefant häufig empathisch und liebevoll, etwa wenn er „seinen Rüssel zu einem Kissen [zusammenrollt]“ (WSD 44). Die Vielfalt der Gefühle des Elefanten spiegelt somit das emotionale Auf und Ab des Jungen wider – von Trauer, Enttäuschung und Schwäche über Mut und Stärke bis hin zu Freude.

Der Fokus des Bilderbuchs liegt also auf der Darstellung der Fluchtroute und der Betonung des emotionalen Aspekts einer Flucht. Des Weiteren werden einige kulturelle Bezüge hergestellt: einerseits auf den arabischen Kulturraum – der zuvor genannte Koranvers (WSD 25), das arabische Wort „Yallah!“ (dt. ‚Auf geht’s!‘) (WSD 22 und 40), das orientalische Muster des Vorsatzpapiers und der Orientteppich (WSD 7 und 49) –, andererseits auf weitere Kulturen – die verschiedensprachigen Schilder (WSD 31) oder der intertextuelle Verweis auf Carolls ‚Jubjub bird‘. Ein anderes Bildmotiv mit kulturübergreifender Bedeutung ist der ‚rote Faden‘, den der Elefant um den Hals trägt. Von der deutschen Sprache ausgehend, fällt das Sprichwort „sich als roter Faden/wie ein roter Faden durch etwas hindurchziehen“²⁸⁷ ein, das auf Goethes Roman *Die Wahlverwandtschaften*²⁸⁸ verweist und somit zugleich einen intertextuellen Verweis darstellt. Darüber hinaus wird der ‚rote Faden‘ laut Berger und Teman in bestimmten Kulturen als Talisman getragen, um – wie die ‚Hand der Fatima‘ oder das ‚Nazar-Amulett‘ – den ‚Bösen Blick‘ abzuwehren.²⁸⁹ In China (sowie

²⁸⁷ Wörterbucheintrag zu ‚Faden‘ bei Duden online, www.duden.de/rechtschreibung/Faden, zuletzt aufgerufen am 14.10.2022.

²⁸⁸ Hier heißt es: „Sämtliche Tauwerke der königlichen Flotte, vom stärksten bis zum schwächsten, sind dergestalt gesponnen, daß ein roter Faden durch das Ganze durchgeht, den man nicht herauswinden kann, ohne alles aufzulösen, und woran auch die kleinsten Stücke kenntlich sind, daß sie der Krone gehören. / Ebenso zieht sich durch Ottiliens Tagebuch ein Faden der Neigung und Ähnlichkeit, der alles verbindet und das Ganze bezeichnet.“ Johann Wolfgang Goethe: *Die Wahlverwandtschaften. Ein Roman*. München: dtv 1980, S. 133.

²⁸⁹ Berger nennt „colored ribbons“, die um „vulnerable creatures such as babies and the tails of prized cattle“ gebunden werden als eine „[method] of protection against the *Evil Eye* [Kursivierung im Original, J.W.]“, ohne dies explizit einer bestimmten Kultur zuzuordnen. Allan S. Berger: The Evil Eye – An Ancient Superstition. In: *Journal of Religion and Health* 51 (2012), Heft 4, S. 1098-1103, hier: S. 1100f. Teman schreibt zur Bedeutung des ‚roten Fadens‘ in der jüdischen Kultur: „Those given the string are told that it will protect them from the evil eye and bring them good luck. [...] The string is carried close to the body, usually tied around the wrist.“ Elly Teman: The Red String. The Cultural History of a Jewish Folk Symbol. In: *Jewishness: Expression, Identity, and Representation*. Hg. von Simon J. Bonner. Oxford/Portland (Oregon): The Littman Library of Jewish Civilization 2008 (= Jewish Cultural Studies, Bd. 1), S. 29-57, hier: S. 29.

durch Überlieferungen auch in anderen Ländern Asiens und Europas) ist der ‚rote Faden‘ Ausdruck einer schicksalshaften Liebe. Dies geht auf den Text *Engagement Shop* zurück, worin ein Junge von Kindesbeinen an mit seiner zukünftigen Frau durch einen (imaginären) roten Faden verbunden ist.²⁹⁰ Besonders Letzteres scheint für die Deutung des ‚roten Fadens‘ im Bilderbuch naheliegend: der ‚rote Faden‘ würde somit die tiefe (emotionale) Verbundenheit zwischen dem Elefanten und dem Jungen zum Ausdruck bringen, der die beiden die gefährliche Flucht gemeinsam meistern lässt. Die weiteren Bedeutungen des ‚roten Fadens‘ lassen sich jedoch ebenfalls auf das Bilderbuch anwenden und betonen überdies die Interkulturalität. Zugleich wird das Bilderbuch durch die Mehrdeutigkeit für eine größere Zielgruppe relevant, da sich Leser:innen unterschiedlichster Kulturen am interkulturellen Dialog beteiligen können. Hierzu trägt auch die Sprachenkombination Deutsch-Englisch bei. Eine Fassung in Deutsch-Arabisch wäre aufgrund der Herkunft der Protagonisten plausibler gewesen, Englisch als zweite Referenzsprache ermöglicht jedoch deutlich mehr Leser:innen den Zugang zum Bilderbuch. Gleichzeitig löst es die Fluchtgeschichte vom arabischen Kulturraum und macht diese somit übertragbar, wozu auch der Fokus auf den emotionalen Aspekt einer Flucht beiträgt.

Eine weitere kulturelle Referenz ist der wiederkehrende Satz des Elefanten „Ach komm [...] wir schaffen das.“ (WSD 12, 20, 24, 30, 38, 40), der auf den wortgleichen Satz der ehemaligen deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel in der Bundespressekonferenz vom 31. August 2015 verweist, den diese bezogen auf die ‚Flüchtlingskrise‘ äußerte.²⁹¹ Merkel sowie Jubjub verwenden diesen Satz als ‚Mutmacher‘, um die gegenwärtige Situation bzw. Herausforderung zu meistern. Da dieser Satz zugleich der Buchtitel ist, kann bereits zu Beginn der Geschichte ein Happy End angenommen werden. Der letzte Linolschnitt (WSD 49) verdeutlicht den guten Ausgang in mehrfacher Hinsicht: Der Junge wird in aufrechtem Gang gezeigt und der Elefant stolz mit erhobenem Rüssel; darüber hinaus

²⁹⁰ Vgl. Juwen Zhang: Cultural Grounding for the Transmission of the “Moon Man“ Figure in the Tale of the “Predestined Wife“ (ATU 930A). In: *The Journal of American Folklore* 127 (2014), Heft 503, S. 27-49, hier: S. 28f.

²⁹¹ Vgl. René Schlott: „Wir schaffen das!“. Vom Entstehen und Nachleben eines Topos. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* (2020), www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/312826/wir-schaffen-das/, zuletzt aufgerufen am 23.09.2022.

vermittelt derselbe Orientteppich wie am Anfang der Geschichte, dass der Junge und der Elefant nun in einem neuen Zuhause angekommen sind.

Das Bilderbuch *Wir schaffen das / We'll make it* spielt somit vielfach mit Interkulturalität, da es sich mittels unterschiedlichster kultureller Verweise auf textlicher sowie bildlicher Ebene auf mehrere Kulturen bezieht. Damit verdeutlicht das Bilderbuch auch, dass sich das Thema ‚Flucht‘ keinesfalls nur auf einen Kulturraum beschränkt, sondern von globaler Relevanz ist, wobei v.a. der emotionale Aspekt einer Flucht etwas Universales hervorruft.

Das parallel zweisprachige Bilderbuch *Die Wut der kleinen Wolke / غضب اسحابة الصغيرة*²⁹² in der Sprachenkombination Deutsch-Arabisch greift das Thema Flucht, im Vergleich zu *Wir schaffen das / We'll make it*, nur am Ende auf. Die emotionale Herausforderung einer Flucht spielt dabei keine Rolle. Vielmehr liegt der Fokus darauf, die Fluchtursachen zu ergründen, indem ein Zusammenhang zwischen den klimatischen Bedingungen und Armut sowie dem Ausbruch eines Krieges nahegelegt wird. Der Ausgangspunkt der Handlung ist, dass eine kleine Wolke Richtung Süden getrieben wird und von der dortigen Trockenheit und Armut schockiert ist (WKW 8-13). Da sie nur ein paar Tropfen regnen lassen kann, beschließt sie, gemeinsam mit den Regenwolken wiederzukommen (WKW 12-19). Als der strömende Regen auf die Erde fällt, freuen sich die Menschen und beginnen mit der Ackerarbeit (WKW 20f.). Nach einigen Jahren reist die Wolke erneut in den Süden, doch dieses Mal sieht sie, wie sich die Menschen „auf wunden Füßen und gebeugten Körpern [dahinschleppen]“ (WKW 22-25.), denn: Im Land herrscht Krieg, vor dem die Menschen fliehen (WKW 24f.).

Als Fluchtursache kann im Text folglich die enorme Trockenheit und die damit verbundene Armut ausgemacht werden – auch wenn diese Verketzung nicht explizit genannt wird, sondern sich nur durch die Handlung und die Landschaftsbeschreibungen erschließt. Die Dünenlandschaft wird von der kleinen Wolke dabei als „Ödnis, so ohne jedes Leben“ (WKW

²⁹² Habib Mazini: *Die Wut der kleinen Wolke / غضب اسحابة الصغيرة*. Illustriert von Alexis Logié. Aus dem Arabischen übersetzt von Imke Ahlf-Wien. 3. Auflage. Berlin: Edition Orient 2016. Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „WKW + Seitenzahl“.

10f.) wahrgenommen, die sie aus den Regionen des Nordens mit den „grünen Weiden [und] Milch spendenden Kühen“ (WKW 12f.) nicht kennt. Zudem beobachtet sie „armselige Hütten“ und „viele[] ausgemergelte[] Kinder[]“ (ebd.). Auch dies setzt sie in Relation zu dem „Reichtum des Nordens“ mit seinen „wohl genährten Einwohner[n]“ (ebd.). Das Bilderbuch übt somit deutliche Kritik an der globalen Schere zwischen Arm und Reich, wobei die Betonung auf den Disparitäten zwischen den Ländern des Nordens und des Südens liegt.



Abb. 7: Cover von *Die Wut der kleinen Wolke* / غضب اسحابة الصغيرة
(WKW Cover)

Aufgrund des Untertitels des Bilderbuchs, „Eine Geschichte aus der Wüste“, sowie des auf dem Cover abgebildeten Turbans, des Kamels und der Hautfarbe der Menschen kann die Geschichte in einer (nord-)afrikanischen Region oder auf der Arabischen Halbinsel verortet werden. Liest man das Bilderbuch zum gegenwärtigen Zeitpunkt, lässt sich ein geschichtlicher Bezug zu den Ereignissen des ‚Arabischen Frühlings‘ herstellen. Heinze zeigt bspw. auf, dass die ‚jemenitische Revolution‘ u.a. durch die „sich zunehmend verschlechternde[] wirtschaftliche[] Situation“ stimuliert wurde, die mitunter auf den „zunehmenden Wassermangel“ zurückzuführen ist, infolgedessen es zu einer „schwerwiegenden

Hungerkrise“ kam.²⁹³ Seitdem spitzte sich, laut Popp, die politische Lage im Land zu und mündete mit der militärischen Intervention Saudi-Arabiens im Jahr 2015 in einen Krieg.²⁹⁴ Bleischwitz sieht zudem einen Zusammenhang zwischen „Erdöl, Wasser und Nahrungsmittel[n]“, was er als „Ressourcen-Nexus“ beschreibt, der ausschlaggebend für die „Konflikte im Nahen Osten“ sei.²⁹⁵ Da die arabisch-französische Originalausgabe des Bilderbuchs bereits 2005 erschien, also einige Zeit vor dem ‚Arabischen Frühling‘, kann dieses Ereignis nicht als Grundlage gedient haben. Aufgrund der von Heinze und Popp aufgezeigten Zusammenhänge, die auch im World Migration Report dargelegt werden,²⁹⁶ wird jedoch klar, dass der Handlungsverlauf des Bilderbuchs eine logische Reihung von Umständen dokumentiert, die sich historisch betrachtet bewahrheitet hat. Im Hinblick auf die durch den Klimawandel bedingte Zunahme an Hitzewellen und Dürreperioden, die besonders in den südlichen Ländern gravierende Folgen nach sich zieht bzw. ziehen wird, kann der Text zugleich als Warnung oder gar Prophezeiung vor zukünftigen Geschehnissen gelesen und interpretiert werden.

Die Wut der kleinen Wolke / غضب اسحابة الصغيرة greift somit thematisch – im Gegensatz zu den meisten der zuvor besprochenen bilingualen Bilderbücher – nicht auf positiv konnotierte kulturelle Kontexte wie Feste oder Bräuche zurück, sondern bildet ungeschönt die Lebenswirklichkeit eines Lebens in der Wüste ab. Durch die mehrsprachige Ausgabe kann dabei die arabische Sprache mit der Wüstenlandschaft verknüpft bzw. geografisch verortet werden. Des Weiteren stellt das Bilderbuch weniger Kulturen als vielmehr Lebensräume gegenüber, die sich dann wiederum auf Kultur – etwa die Kleidung, hier: der Turban – auswirken. Eine politische Lesart ist darüber hinaus aufgrund der globalen Disparitäten unabdingbar. Die vertikale Ausrichtung der Schrift, die ein Lesen von oben nach unten statt von links nach rechts erfordert, bringt zudem einen

²⁹³ Marie-Christine Heinze: Zeitenwende im Jemen?. In: *Der Arabische Frühling. Hintergründe und Analysen*. Hg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 253-267, hier: S. 255.

²⁹⁴ Vgl. Roland Popp: Krieg im Jemen: Revolution und saudische Intervention. In: *CSS Analysen zur Sicherheitspolitik* 175 (2015), S. 1-4, hier: S. 1.

²⁹⁵ Raimund Bleischwitz: Der Ressourcen-Nexus als Frühwarnsystem für zukünftige zwischenstaatliche Konflikte. In: *Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik (ZFASt)* 8 (2015), S. 9-22, hier: S. 10.

²⁹⁶ Vgl. McAuliff und Triandafyllidou 2021, S. 235.

unkonventionellen und überraschenden Effekt mit sich, der die unterschiedlichen Leserichtungen des Deutschen und des Arabischen zu neutralisieren versucht.

Während *Wir schaffen das* / *We'll make it* verschiedene Kulturen miteinbezieht, beschränkt sich *Die Wut der kleinen Wolke* / *غضب اسحابة الصغيرة* vorwiegend auf den arabischen Raum. Die größte Bedeutung kommt dabei der Hervorhebung der ärmlichen Lebensverhältnisse in der Wüste – auf textlicher sowie auf bildlicher Ebene – zu. Durch die Betonung der globalen Schere von Arm und Reich regt das Bilderbuch ferner zu (kulturellen) Vergleichen der Lebensweise und -bedingungen in unterschiedlichen Klimazonen und Lebensräumen an. Die deutsche Sprache dient hier v.a. als Übersetzungssprache, durch die der Text den deutschsprachigen Leser:innen zugänglich gemacht und dadurch deren Horizont erweitert wird.

5.5 Leben in Deutschland

Die bisher besprochenen bilingualen Bilderbücher nahmen sich allesamt unterschiedlichster Kulturen an und stellten eine ganze Reihe kultureller Bezüge her. Die deutsche Kultur diente dabei meist nur als Vergleichsgröße oder fand lediglich durch Deutsch als zweite Referenzsprache Anklang. Der französisch-deutsche Comic *Kazh devient bilingue* / *Kazh wird zweisprachig*²⁹⁷ richtet den Fokus – wie es der Titel bereits andeutet – explizit auf den Aspekt der Bilingualität und verknüpft die deutsche und die französische Sprache unmittelbar miteinander.

Im Mittelpunkt der Handlung steht dabei der an ‚Garfield‘ erinnernde, bretonische Kater Kazh, der im zweiten Band der Reihe „Les aventures de Kazh / Die Abenteuer von Kazh“ seit ein paar Monaten mit seiner französisch-deutschen (Menschen-)Familie in Deutschland lebt, genauer gesagt in Freiburg. Die Mutter ist Französin, der Vater Deutscher, weshalb die beiden Kinder bilingual aufwachsen. Die Zweisprachigkeit der Familie wird im Bilderbuch aufgegriffen, wobei die Mutter stets Französisch,

²⁹⁷ Aurélie Guetz: *Kazh devient bilingue* / *Kazh wird zweisprachig*. Aus dem Französischen übersetzt von Romin Hartmann. 2. Auflage. Wien: Editions Bernest 2019 (= Les aventures de Kazh / Die Abenteuer von Kazh, Bd. 2). Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „KDB + Seitenzahl“.

der Vater stets Deutsch und die Kinder, je nachdem mit wem sie sich gerade unterhalten, mal Französisch, mal Deutsch sprechen. Der Comic ist somit gemischt mehrsprachig konzipiert, was im Peritext erklärt wird (KDB 4-6). Dabei wird auch auf die unterschiedliche Typografie – der deutsche Text steht in Druckschrift, der französische in Schreibschrift – sowie auf die Übersetzung des Textes am Kapitelende in die jeweilig andere Sprache hingewiesen (KDB 5).



Abb. 8: Cover von *Kazh devient bilingue / Kazh wird zweisprachig* (KDB Cover)

Da die Figuren im Comic jeweils ihre Erstsprache(n) sprechen, denkt und spricht Kazh auf Französisch. Allerdings mischt er von Beginn an deutsche Begriffe oder Redensarten wie „Brotdose“ (KDB 9), „sturmfreie Bude“ (KDB 12) oder „Waldkindergarten“ (ebd.) darunter, um Eigenheiten der deutschen Sprache und Kultur zu betonen bzw. auf Unterschiede zwischen der französischen und der deutschen Kultur hinzuweisen. Die Eingewöhnungsphase in eine unbekannte Kultur wird somit sehr realistisch dargestellt. Weil der Comic keine phantastischen Elemente enthält, kann sich Kazh nicht mit den Menschen unterhalten, dafür aber mit allen anderen Tieren, wie mit dem Kaninchen Louis XIV. Im Dialog mit ihm wird die für mehrsprachige Sprecher:innen übliche Methode des Codeswitchings (s. Kapitel 4.2) angewandt. Je nach Sprachkenntnissen

wechseln die beiden Tiere zwischen Französisch und Deutsch hin und her (KDB 27f.). Dies wird auch in den Unterhaltungen Kazhs mit der Katze Myrtille beibehalten. Dabei wird der Zweit- bzw. Fremdspracherwerb direkt in die Geschichte miteingebunden, indem Myrtille Kazh beim Deutschlernen hilft. Im Vergleich zu Louis XIV, der Kazh aufgrund seiner Sprachkenntnisse bloßstellt und diesen buchstäblich ‚ins Schwitzen bringt‘ (KDB 27f.), übersetzt oder paraphrasiert Myrtille für Kazh verständliche Wörter oder Sätze und motiviert ihn so zum Deutschlernen (u.a. KDB 41f. und 52). Aus pädagogischer Sicht wird somit für einen toleranten Umgang mit sprachlichen Verständnisschwierigkeiten geworben. Gleichzeitig werden Methoden für den Spracherwerb vorgestellt.

Zur Vertiefung des Wortschatzes wird folgende spielerische Methode dargestellt: Beim gemeinsamen Schlendern durch die Freiburger Innenstadt nennt Myrtille Kazh einen Buchstaben, zu dem dieser in der Umgebung einen Begriff auf Deutsch finden muss (KDB 51-60). Dadurch wird neben den Wörtern auch allerhand landeskundliches Wissen über die deutsche Kultur sowie über die Region und Stadt Freiburg vermittelt. So wird bspw. die deutsche Marktkultur (KDB 52-59), die Schwarzwälder Kirschtorte (KDB 57) oder das Freiburger Münster (KDB 58) vorgestellt. Zugleich wird auf den badischen bzw. alemannischen Dialekt – also auf die ‚innere Mehrsprachigkeit‘²⁹⁸ – verwiesen, indem Myrtille äußert, dass ‚Katze‘ auf Badisch oft als ‚Kätzle‘ bezeichnet werde (KDB 56). Des Weiteren werden Bezüge zur französischen bzw. bretonischen Kultur hergestellt, indem Kazh beim Buchstaben <F> der Fischbrötchen-Stand auffällt, was Myrtille mit „Ah! Tes racines bretonnes se réveillent!“ (KDB 55) – in der deutschen Übersetzung: „Ah! Deine bretonischen Wurzeln machen sich bemerkbar!“ (KDB 62) – kommentiert; oder indem auf Kazhs Vorliebe für Käse angespielt wird, als er beim Wort „Käsekuchen“ erst einmal erstaunt ist, bis Myrtille ihm erklärt, dass es sich dabei um „un gâteau au fromage blanc“, also um einen Kuchen mit Speisequark, handle (KDB 57).

²⁹⁸ Dannerer und Mauser bezeichnen als ‚innere Mehrsprachigkeit‘ „das Verfügen über verschiedene Varietäten ein und derselben Sprache“, hier: Alemannisch und die Standardsprache. Monika Dannerer und Peter Mauser: Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen – vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In: *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Hg. von Monika Dannerer und Peter Hauser. Tübingen: Stauffenburg 2018 (= Stauffenburg Linguistik, Bd. 102), S. 9-26, hier: S. 9.

Auch fernab des Wortschatzspiels werden zahlreiche Verweise auf die französische und deutsche Kultur angebracht. Auf textlicher Ebene wird bspw. der Name des Kaninchens, Louis XIV, zum Anlass genommen, um auf „[l]e Roi Soleil“ bzw. den „Sonnenkönig“ hinzuweisen, der das Schloss Versailles erbauen ließ (KDB 23). Kazh nimmt außerdem Bezug auf das Schloss Neuschwanstein (KDB 49). Auf bildlicher Ebene fällt u.a. das Auto des Vaters ins Auge, das stark an das Modell einer französischen Automarke erinnert (KDB 65), oder der typisch postgelbe, deutsche Briefkasten mit dem Posthorn an der Seite (KDB 37f.). Darüber hinaus werden einige Charakteristika der Stadt Freiburg aufgeführt, bspw. die Pflastermosaïque (KDB 44f.) oder die sogenannten ‚Bächle‘ (KDB 85).

Der Stadt Freiburg kommt durch ihre Position im Dreiländereck eine besondere Bedeutung der Völkerverständigung zu – speziell im deutsch-französischen Verhältnis. Auch hierauf spielt der Comic an. Zum einen wird das sogenannte ‚Kornhaus‘ vorgestellt, in dem sich das Centre Culturel Français befindet (KDB 56), zum anderen der ‚Europaplatz‘, auf dessen Schild die „deutsch-französische Freundschaft“ sowie der „Friede[] und die Solidarität innerhalb der Europ[ä]ischen Union“ betont wird (KDB 83). Der Comic sendet somit ein klares politisches Signal für ein friedliches Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen sowie für Interkulturalität im Allgemeinen. Außerdem fällt auf, dass der Comic im Vergleich zu den zuvor besprochenen parallel mehrsprachigen Bilderbüchern durch die Form der gemischten Mehrsprachigkeit den interkulturellen Austausch nicht nur auf sprachlicher Ebene hervorhebt, sondern diesen besonders auf inhaltlicher Ebene äußerst realistisch darstellt. Dabei steht der Comic sowohl exemplarisch für den Lebensalltag einer bilingualen Familie, insbesondere durch die Methode des Codeswitchings, als auch für die Eingewöhnungsphase von Immigrant:innen in Bezug auf die Sprache sowie auf den Wissenserwerb kultureller Spezifika.

Das parallel zweisprachige Bilderbuch bzw. die Fabel *Willkommen bei Freunden* / د ملگرو ډلې ته ښه راغلاست ²⁹⁹ in der Sprachenkombination Deutsch-Paschtu stellt ebenfalls die deutsche Kultur vor. Die Hauptfigur ist dabei eine weiße Taube, die durch einen „heftige[n] Sturm“ (WBF 2) aus ihrem Land gepustet wird. Auf metaphorische Weise wird somit vermittelt, dass die Taube auf der Flucht ist und nun „in einem anderen Land“ (ebd.) angekommen ist. Die Symbolik der weißen Taube als ‚Friedenstaube‘ ist dabei unverkennbar und betont deren friedvolle Absicht. Damit positioniert sich das Bilderbuch, das 2016, also inmitten der ‚Flüchtlingskrise‘, veröffentlicht wurde, zum in jener Zeit öffentlich geführten Diskurs, dass sich unter den Flüchtenden Kämpfer des Islamischen Staates befänden.³⁰⁰ Im Laufe der Handlung erkundet die weiße Taube das Land, wobei sie auf unterschiedliche Vögel trifft, die an verschiedenen Orten leben und ihr diese erklären. Dass es sich dabei um Orte in Deutschland handelt, ist einerseits anhand der Schriftzüge „Bücherei“ (WBF 5) und „KITA Sonnenschein“ (WBF 15) zu erkennen sowie anhand des Reichstagsgebäudes auf der letzten Seite, auf dem deutsche Flaggen wehen (WBF 22f.). Die Vögel, denen sie begegnet, sind allesamt in Deutschland zu beobachten und können mit dem Ort, an dem sie im Bilderbuch zuhause sind, in Verbindung gebracht werden. Die Eule, als Tier der Weisheit, wohnt bspw. auf dem Dach der Bücherei (WBF 4f.), die Schwalbe auf dem Bauernhof (WBF 6f.) und der Adler im Reichstagsgebäude (WBF 22f.), wodurch bereits landeskundliches Wissen vermittelt wird.

²⁹⁹ Aylin Keller und Sevinç Ezbük: *Willkommen bei Freunden* / د ملگرو ډلې ته ښه راغلاست. Illustriert von Rebecca Meyer. Ins Paschtu übersetzt von Shakila Nawazy. Hannover: TALISA Kinderbuch-Verlag 2016. Im Folgenden abgekürzt durch die Sigle „WBF + Seitenzahl“. Das Bilderbuch wird ebenfalls in der Sprachenkombination Deutsch-Arabisch und Deutsch-Persisch verlegt.

³⁰⁰ Vgl. Sendung des Politmagazins *MONITOR* vom 15.10.2015, „Panikmache mit Terrorangst: Als Flüchtlinge getarnte Dschihadisten?“, www1.wdr.de/daserste/monitor/sendungen/panikmache-mit-terrorangst-100.html, zuletzt aufgerufen am 28.09.2022.

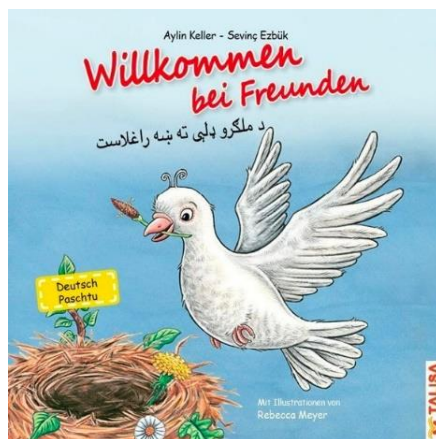


Abb. 9: Cover von *Willkommen bei Freunden* / د ملگرو ډلې ته ښه راغلاست
(WBF Cover)

Die Bildebene nimmt den meisten Raum ein und beinhaltet viele kulturell-bedingte Codes. Die Abbildung des Bauernhofs zeigt bspw. die in Deutschland verbreiteten schwarzweißen Holstein-Milchkühe sowie Apfelbäume, Blumenkästen am Fenster oder die klassisch grüne Gießkanne (WBF 6f.). Die Illustration des Waldes bildet neben dem Specht viele weitere einheimische Tiere ab (z.B. den Fuchs, den Hasen und das Reh) sowie Fliegenpilze und typische Pflanzenarten wie Farn oder Waldmeister (WBF 16f.). Der Text, der sich jeweils in einer schmalen Spalte am linken Bildrand befindet, nimmt zwei Funktionen ein: entweder erklärt er die Bildebene oder ergänzt sie inhaltlich. Im Text zum Kindergarten fasst bspw. der Spatz in Worte, was ohnehin bildlich ausgedrückt ist: „Die Kinder basteln, malen, spielen und singen.“ (WBF 14). Der Text zur Illustration des Ortes am Meer liefert die zusätzliche Information, dass es sich hierbei um die Nordsee handelt und erklärt überdies die Begriffe ‚Ebbe‘ und ‚Flut‘ (WBF 12). V.a. die letzte Doppelseite, die das Reichstagsgebäude zeigt, vor dem Menschen unterschiedliche Schilder hochhalten (WBF 22f.), ist von besonderer inhaltlicher und kultureller Relevanz. Auf textlicher Ebene wird auf die Gleichberechtigung von Mann und Frau eingegangen sowie auf den besonderen Schutz von Kindern; die Illustration verweist darüber hinaus auf die Themen Friede, Klimaschutz, Inklusion sowie Tierschutz. Folglich beabsichtigt das Bilderbuch nicht nur das

Kennenlernen unterschiedlicher Orte in Deutschland, sondern auch die Vermittlung von in der deutschen Gesellschaft verankerten Werten.

Das Paradigma der ‚Willkommenskultur‘ (s. Kapitel 2) zieht sich – wie der Titel „Willkommen bei Freunden“ bereits anklingen lässt – durch das Bilderbuch hindurch und wird in der Moral der Fabel noch einmal auf den Punkt gebracht: „Wenn man willkommen ist und gute Freunde hat, kann man sich überall auf der Welt zuhause fühlen.“ (WBF 24). Dementsprechend begegnen die Vögel in der Geschichte der Taube gegenüber äußerst aufgeschlossen und hilfsbereit, wobei die letzte Textzeile pro Doppelseite bzw. Vogel stets lautet: „Du kannst bei mir wohnen. Ich helfe dir gerne!“ (WBF 4-24). Damit vermittelt das Bilderbuch einerseits die Idealvorstellung einer durchweg wohlwollenden und positiven Einstellung gegenüber Geflüchteten, die sich v.a. in großer Solidarität äußert, und versucht andererseits präventiv die Angst vor der Fremde und vor Fremdem zu nehmen. Dadurch stemmt es sich bewusst gegen jede Form von Fremdenfeindlichkeit und Rechtspopulismus, die in Deutschland im Zuge der ‚Flüchtlingskrise‘ nachweislich zugenommen haben.³⁰¹

Der interkulturelle Aspekt kommt in diesem Bilderbuch lediglich durch die Übersetzung des deutschsprachigen Textes in eine andere Sprache – hier Paschtu – zum Ausdruck. Dabei wird der Schwerpunkt v.a. auf die Wortschatzarbeit gelegt. Zentrale Begriffe wie die Vogelnamen sind in beiden Sprachversionen fettgedruckt, wodurch diese in der für die Leser:innen unbekannten Sprache sofort ersichtlich werden. Zugleich befindet sich am Ende des Buches eine Übersicht der Vokabeln – allerdings nur in deutscher Sprache, was sowohl aus interkultureller als auch didaktischer Perspektive wenig sinnvoll erscheint. Eine zweisprachige Vokabelliste wäre hier deutlich zielführender gewesen. Das Bilderbuch wurde demnach offensichtlich für DaZ-Lerner:innen konzipiert.

Inwiefern die jeweilige Form der Mehrsprachigkeit für die Vermittlung von Interkulturalität relevant ist, zeigt sich folglich im Vergleich von *Kazh*

³⁰¹ Vgl. Alexopoulou 2020, S. 10. Alexopoulou verweist hier auf die Wahlerfolge der rechtspopulistischen Partei Alternative für Deutschland (AfD) nach der ‚Flüchtlingskrise‘; vgl. Oliver Das Gupta: „Bessere Verteilung, Integration, Kampf gegen Fremdenhass“, *SZ Online* vom 25.10.2015, www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlingskrise-die-fuenf-grossen-herausforderungen-fuer-die-deutsche-politik-1.2706904-2, zuletzt aufgerufen am 29.09.2022.

devient bilingue / Kazh wird zweisprachig und Willkommen bei Freunden / د. ملگرو ډلې ته ښه راغلاست. Während die gemischte Mehrsprachigkeit bei Ersterem die interkulturelle Thematik verstärkt, stößt die parallele Mehrsprachigkeit bei Zweiterem an ihre Grenzen. Auf inhaltlicher Ebene kommt es hier zu keinem interkulturellen Dialog; dieser kann lediglich bei der Besprechung des Bilderbuchs stattfinden. Zum Sprachenlernen eignen sich im Falle der zwei Bilderbücher jedoch beide Formen der Mehrsprachigkeit: Bei der gemischten Form findet der Spracherwerb direkt beim Lesen statt, da dieser im Text thematisch aufgegriffen wird; bei der parallelen Form geschieht der Spracherwerb durch die Textübersetzungen sowie durch die Vokabelliste am Buchende.

6. Bilinguale Bilderbücher in der Praxis

In diesem Kapitel soll nun untersucht werden, inwiefern bilinguale Bilderbücher tatsächlich in der Praxis Anwendung finden. Ausschlaggebend hierfür war, dass sich bei einer ersten Feldforschung herausstellte, dass bilinguale Bilderbücher in herkömmlichen Buchläden meist nicht zu finden sind – genauso wenig wie ganz allgemein Bilder- bzw. Kinderbücher in anderen Sprachen als Deutsch oder Englisch. Dies legte die Vermutung nahe, dass die Sichtbarkeit von bilingualen bzw. mehrsprachigen Kinderbüchern im Buchhandel nicht sehr hoch ist. Eine Buchhändlerin begründete das Fehlen von mehrsprachiger Kinderliteratur in ihrer Buchhandlung damit, dass der Bereich schlicht zu speziell sei, d.h. die Wünsche der Kund:innen zu individuell, als dass es sich lohne, die Bücher vor Ort zu haben; Bestellungen seien jedoch jederzeit möglich.³⁰² Auch die Verlegerin des Amiguitos Verlags, Claudia von Holten, bestätigte, dass mehrsprachige Kinderliteratur nach wie vor ein Nischendasein führe, weshalb viele der Verlage ihren eigenen Online-Shop besäßen und ihre Bücher selbst vertrieben.³⁰³ Da es aber – wie in Kapitel 3 festgestellt wurde – auch im Internet mitunter gar nicht so einfach ist, mehrsprachige Kinderbuchverlage ausfindig zu machen, kann einmal mehr an der Sichtbarkeit von bilingualen Bilderbüchern gezweifelt werden.

6.1 Methodik

Um einen ersten Eindruck zu gewinnen, ob und inwieweit bilinguale Bilderbücher gelesen werden, wurden drei qualitative Fragebögen erstellt, die sich gemäß der Anwendungsbereiche an folgende Adressat:innen richten: mehrsprachig erziehende Eltern sowie Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung und der Grundschule. Die befragten Pädagog:innen wurden dabei willkürlich ausgewählt; die Institutionen, für die diese arbeiten, weisen darum keinen mehrsprachigen Schwerpunkt auf. Dies orientiert sich an der seitens der Wissenschaft geäußerten Forderung, dass die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit generell in Institutionen der frühkindlichen Bildung sowie der Schule verankert werden müsse, also nicht ausschließlich in Institutionen mit einem Fokus auf Mehrsprachigkeit.

³⁰² Persönliches Gespräch mit einer Buchhändlerin einer Buchhandlungskette in Ravensburg, Deutschland, im Februar 2022.

³⁰³ Telefonat mit Claudia von Holten, Verlegerin des Amiguitos Verlags, am 04.03.2022.

Die Fragebögen sind jeweils in zwei Teile gegliedert: der erste erfragt hauptsächlich die sprachlichen Vorkenntnisse (Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n)) des oder der Befragten; der zweite den Gebrauch bilingualer Bilderbücher sowie u.a. die (Motivations-)Gründe für oder gegen einen solchen Gebrauch. Die Umfrage wurde online auf der Website www.surveio.com erstellt, durchgeführt und ausgewertet und war anonym zu beantworten.³⁰⁴ Die Fragen des ersten Teils waren obligatorisch, die des zweiten konnten, je nachdem ob der oder die Befragte bilinguale Bilderbücher verwendet, teilweise übersprungen werden. Den Großteil der Umfrage machten offene Fragen aus, die individuell beantwortet werden konnten und somit subjektive Einblicke und Meinungen übermittelten, die im Folgenden zusammengefasst werden.

6.2 Ergebnisse

Insgesamt haben fünfzehn Elternteile, vier Pädagog:innen der frühkindlichen Erziehung und sechs Grundschulpädagog:innen an der Umfrage teilgenommen, weshalb noch einmal betont werden soll, dass die Umfrage keine empirische Studie ist, sondern lediglich einen ersten Eindruck vermitteln soll.

Die befragten Elternteile gaben an, folgende Erstsprachen zu sprechen: Deutsch (8), Türkisch (2), Chinesisch (1), Englisch (1), Französisch (1), Italienisch (1), Persisch (1), Rumänisch (1) und Spanisch (1). Manche der Elternteile sind selbst bilingual aufgewachsen, in diesem Fall sind beide Sprachen bei den eben genannten Erstsprachen aufgeführt. Eine befragte Person äußerte, Französisch als Zweitsprache gelernt zu haben, andere nennen Deutsch (6) und Englisch (1). Die Antworten bzgl. der Zweitsprache sind allerdings kritisch zu hinterfragen, da – trotz der bereitgestellten Begriffserklärung – angenommen werden muss, dass teilweise nicht korrekt zwischen Zweit- und Fremdsprache unterschieden wurde. Die Fremdsprachenkenntnisse der befragten Elternteile umfassen Englisch (13), Französisch (6), Spanisch (6), Deutsch (2), Niederländisch (2), Albanisch (1), Griechisch (1), Finnisch (1), Italienisch (1) und Schwedisch (1),

³⁰⁴ Umfrage für mehrsprachig erziehende Eltern: www.surveio.com/survey/d/A3R3K3L4D7V9F2L4E; Umfrage für Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung: www.surveio.com/survey/d/O1SSY3D9T2S0I5A3E; Umfrage für Pädagog:innen der Grundschule: www.surveio.com/survey/d/W6L1R0C7D4B7V3B1U; alle zuletzt aufgerufen am 25.10.2022.

wobei sich unter den erlernten Fremdsprachen häufig die Erstsprache der Partnerin oder des Partners befindet. Im Schnitt sprechen – oder haben zumindest Sprachkenntnisse – die befragten Elternteile knapp vier Sprachen. Ungefähr die Hälfte der Eltern erzieht ihre Kinder in den Erst- und Zweitsprachen der Elternteile, die andere Hälfte in den Erst- und Fremdsprachen. Den Angaben zufolge erzieht in letzterem Fall meist jedes Elternteil in seiner Erstsprache. Insgesamt wird in folgenden Sprachen erzogen: Deutsch (14), Englisch (4), Spanisch (3), Französisch (2), Türkisch (2), Albanisch (1), Chinesisch (1), Griechisch (1), Finnisch (1), Italienisch (1), Persisch (1), Rumänisch (1). Die Vielfalt der Sprachen weist unterdessen auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Deutschland hin, wobei die genannten Sprachen – mit ein paar Ausnahmen – die im Kapitel zu Migration und Multikulturalität in Deutschland aufgeführten Sprachen widerspiegeln. Ob sich die Bi- oder Multilingualität der Elternteile dabei auf die in jenem Kapitel genannten Migrationsgründe zurückführen lässt, kann allerdings nicht beantwortet werden, da dies in der Umfrage nicht erfasst wurde.

Neun der fünfzehn befragten Elternteile antworteten auf die Frage, ob sie bilinguale Bilderbücher als Unterstützung ihrer bilingualen Erziehung nutzten, mit ja, sechs mit nein. Demnach verwendet mehr als die Hälfte der Befragten bilinguale Bilderbücher. Die Vorteile, die sich für die Eltern aus deren Verwendung ergeben, sind u.a. Erleichterungen beim Wortschatzerwerb, das Vertrautwerden mit dem Klang der Sprachen sowie kontextbezogenes Lernen. Des Weiteren spielen für die Eltern Aspekte der ‚Literacy‘ eine Rolle. Darüber hinaus gab die Mehrheit der Befragten an, mit den auf dem deutschsprachigen Buchmarkt erhältlichen bilingualen Bilderbüchern nicht zufrieden zu sein oder beurteilt diese nur mit ‚befriedigend‘. Als Hauptgrund werden die geringe Auswahl und die wenigen Verlage genannt, wobei einmal explizit auf das Missverhältnis zwischen dem begrenzten Angebot und der pluralistischen und multilingualen Gesellschaft hingewiesen wird. Ferner wird der Wunsch geäußert, dass die Verlage mehr mit zusätzlichen Audioversionen arbeiteten, um auch Kindergartenkindern, die noch nicht lesen können, ein selbstständiges Erschließen der Bilderbücher zu ermöglichen. Hinsichtlich möglicher fehlender Themen wurden pädagogische sowie der Bereich Natur und Technik aufgeführt. Außerdem äußerte eine befragte Person, dass sie sich mehr Kinder mit nicht-weißer Hautfarbe als Protagonist:innen in

(bilingualen) Bilderbüchern wünsche. Diejenigen, die bisher noch keine bilingualen Bilderbücher benutzen, nannten als Gründe dafür das mangelnde oder nicht ansprechende Angebot – eine Person verwies sogar darauf, dass sie die Bücher im Ausland kaufe, wo das Angebot größer sei – oder die Tatsache, dass die Bücher im Handel nicht erhältlich seien. Bei Letzterem ist jedoch unklar, auf welchen Handel Bezug genommen wurde, den lokalen oder den Online-Buchhandel. Eine weitere Person äußerte, dass sie, da ihre Kinder noch nicht lesen könnten, die Inhalte einsprachiger Bücher selbst übersetze; eine andere, dass sie bilinguale Bilderbücher für das Erlernen der Sprache(n) nicht als notwendig erachte bzw. sogar eine strikte Trennung der Sprachen für den Spracherwerb förderlich empfinde. Die Gründe für die Nicht-Nutzung bilingualer Bilderbücher sind aus Sicht der Eltern dementsprechend nicht nur auf deren geringe Sichtbarkeit sowie die mangelhafte Auswahl oder Qualität, sondern auch auf pädagogische Gründe zurückzuführen.

Interessanterweise können sich jedoch alle Befragten vorstellen, zukünftig mit bilingualen Bilderbüchern zu arbeiten bzw. weiterhin bilinguale Bilderbücher als Unterstützung ihrer mehrsprachigen Erziehung zu verwenden. Auf die Frage, welche Vorteile das mögliche Lesen bilingualer Bilderbücher mit sich bringen würde, wurde wiederum der Wortschatzerwerb genannt sowie der mehrsprachige Schrifterwerb. Darüber hinaus werden auch metasprachliche Effekte angesprochen wie das Schaffen eines Sprachbewusstseins oder das Herantasten an ‚fremde‘ Sprachen in vertrauter Umgebung, also das Abbauen von Sprachbarrieren und somit die Ausbildung von Fremdverstehen. Zugleich wird auch auf identifikatorische Aspekte verwiesen, da einmal geäußert wird, dass das Kind durch mehrsprachige Kinderbücher die ‚Muttersprache‘ des Elternteils erlernen würde; ein andermal wird spekuliert, dass das Kind mittels bilingualer Bilderbücher lernen könnte, dass es sich zwar mit zwei verschiedenen Sprachen beschäftige, beide Sprachen jedoch Teil der Familie seien.

Die Auswertung des Fragebogens hinsichtlich der bilingualen Kindererziehung durch die Eltern liefert somit unterschiedliche Ergebnisse: Zum einen zeigt sie auf, dass mehrsprachig erziehende Eltern meist selbst mehrere Sprachen sprechen und somit bei ihnen generell ein Interesse für Kultur und Interkulturalität besteht – was durch die interkulturelle Paarbeziehung evident ist. Zum anderen stellt sich heraus, dass einige

der Eltern bereits mit bilingualen Bilderbüchern arbeiten, die Zufriedenheit mit diesen jedoch nur gering ist. Vor allem das mangelnde Angebot stellt hierfür einen Grund dar. Des Weiteren scheint sich zu bewahrheiten, was eingangs vermutet wurde: Die fehlende Sichtbarkeit bilingualer bzw. mehrsprachiger Kinderbücher, gerade auch im lokalen Buchhandel, ist ein Faktor der geringen Nutzung bilingualer Bilderbücher. Vielversprechend ist jedoch, dass sich ausnahmslos alle Teilnehmenden vorstellen können, zukünftig mit bilingualen Bilderbüchern zu arbeiten. Das Ziel muss es daher sein, sich seitens der Verlage sowie des Buchhandels (noch) umfassender mit den Zielgruppen zu beschäftigen und die mehrsprachige Kinderliteratur stetig weiterzuentwickeln.

Die beiden weiteren Fragebögen richteten sich an Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung sowie der Grundschule. Da sich die Fragen nur geringfügig unterscheiden, wird hier eine gemeinsame Analyse vorgenommen. Die befragten Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung sowie die der Grundschule gaben allesamt an, als Erstsprache Deutsch zu sprechen. Fünf Personen antworteten, dass ihre Zweitsprache Englisch sei. Allerdings wurde in diesen Fällen Englisch meist auch als Fremdsprache aufgeführt, weshalb davon ausgegangen werden muss, dass auch hier der Begriff ‚Zweitsprache‘ nicht richtig zugeordnet werden konnte. Englisch wird von allen Befragten als Fremdsprache gesprochen. Eine Pädagogin der frühkindlichen Bildung nannte Latein als Fremdsprache, die Grundschulpädagog:innen führten Französisch (2), Latein (1) und Spanisch (1) auf. Die Erst-, Zweit- und Fremdsprachenkenntnisse der befragten Pädagog:innen sind demnach wesentlich geringer ausgeprägt als die der mehrsprachig erziehenden Eltern.

Zwei Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung arbeiten in einer Kindertagesstätte, zwei im Kindergarten, wobei eine befragte Person hervorhob, dass es sich in ihrem Falle um einen Waldkindergarten handle. Der jeweilige Träger der frühkindlichen Bildungseinrichtung ist zweimal die Kirche, einmal ein Verein und ein andermal eine Elterninitiative. Die Grundschulpädagog:innen gaben allesamt an, in einer staatlichen Grundschule zu unterrichten. Die betreuten Kinder der befragten Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung sprechen als Erstsprache Deutsch, nur eine Pädagogin gab an, ein Kind mit Rumänisch als Erstsprache in ihrer Gruppe zu haben. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass die

befragten Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung mit den betreuten Kindern ausschließlich Deutsch sprechen. Eine der Befragten schrieb jedoch, dass sie Eltern- und Aufnahmegespräche (mittels Übersetzungs-Apps) in die jeweilige Erstsprache übersetzen würde. Die Grundschulpädagog:innen nannten neben Deutsch u.a. Arabisch, Chinesisch, Englisch, Kurdisch, Russisch, Syrisch und Türkisch als Erstsprachen in ihren Klassen. Von den vier befragten Grundschulpädagog:innen, die mehrere Erstsprachen in ihren Klassen aufführten, gab allerdings nur eine Pädagogin an, diese in den Unterricht miteinzubinden und zwar bei der Begrüßung. Eine andere Lehrerin äußerte, dass sie, falls sie ein Kind mit Erstsprache Englisch in ihrer Klasse hätte, darauf im Englischunterricht Bezug nehmen würde. Die Thematisierung der Mehrsprachigkeit im Unterricht stellt somit – zumindest bei den Befragten – keine Selbstverständlichkeit dar. Folglich ist es wenig überraschend, dass lediglich eine Pädagog:in mit bilingualen Bilderbüchern arbeitet, allerdings auch nur im Englischunterricht.

Die Begründungen, weshalb die Befragten nicht mit bilingualen Bilderbüchern arbeiten, sind unterschiedlicher Art. Der Pädagoge, der im Waldkindergarten tätig ist, nennt hier den Fokus seiner Institution auf die naturpädagogische Erziehung, infolgedessen der Einsatz von Bilderbüchern generell im Hintergrund stehe. Eine andere Pädagogin der frühkindlichen Bildung gibt als Ursache an, dass die Einrichtung Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen betreue. Bei der Aussage wird jedoch kein Bezug darauf genommen, weshalb bilinguale Bilderbücher deshalb keine Verwendung finden. Möglich ist, dass aufgrund der Vielfalt an Erstsprachen bilinguale Bücher als hinderlich gesehen werden, da sich diese jeweils nur auf zwei Sprachen beziehen und folglich nicht für alle Kinder geeignet sind. Dies würde allerdings bedeuten, dass die Devise seitens der Institution bzw. der Pädagogin ist, besser ganz auf mehrsprachige Bilderbücher zu verzichten und die deutsche Sprache als größten gemeinsamen Nenner zu favorisieren, als die sprachliche Diversität zu fördern. Aus Sicht der interkulturellen Bildung ist diese ‚einfache‘ Lösung äußerst fraglich, unterstreicht sie doch einmal mehr den von Gogolin kritisierten ‚monolingualen Habitus‘.³⁰⁵ Eine andere Pädagogin der frühkindlichen Erziehung ist wesentlich präziser. Sie beschreibt den Migrationsanteil

³⁰⁵ Vgl. Gogolin 2008, S. 30.

ihrer Einrichtung mit weniger als einem Prozent und nennt ferner das begrenzte Budget sowie das geringe Angebot an bilingualen Bilderbüchern als Ursache für deren Nicht-Nutzung. Zwei der Grundschulpädagog:innen geben außerdem zu, sich bisher zu wenig mit bilingualen Bilderbüchern auseinandergesetzt zu haben, als dass diese für den Unterricht in Frage kämen. Eine weitere Lehrerin schreibt, dass sie keine Gründe für die Nutzung sehe, und ergänzt, dass sie allgemein wenig mit Bilderbüchern arbeite, jedoch im Englischunterricht, indem Englisch gesprochen würde, englischsprachige Bücher verwende.

Erfreulich ist, dass zehn der elf Pädagog:innen sich allerdings vorstellen können, bilinguale Bilderbücher zukünftig in ihre pädagogische Arbeit miteinzubeziehen. Auf die Frage hin, ob und inwiefern die Pädagog:innen in bilingualen Bilderbüchern ein Potenzial sehen, ihre pädagogische Arbeit zu verbessern, wurden zahlreiche interkulturelle und integrative Aspekte aufgeführt, bspw.:

- Sprache als Schlüssel zur Welt
- Interesse an anderen Sprachen und Kulturen wecken
- besserer Einbezug der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache
- größerer Sprechanlass für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache
- früher Umgang mit Mehrsprachigkeit als Grundbaustein für die weiterführende Bildung sowie das Berufsleben

Demnach besteht offenkundig ein pädagogisches Wissen über interkulturelles Lernen bzw. über die Vorteile, die sich aus dem Umgang mit verschiedenen Sprachen und Kulturen sowie der Kenntnis darüber ergeben. Im pädagogischen Alltag findet dieses Wissen jedoch bisher – so der erste Eindruck der Befragung – kaum Anwendung. Als offensichtliche Gründe werden seitens der Pädagog:innen v.a. finanzielle, motivationsbedingte und zeitliche genannt, wie das nicht vorhandene Budget für die Beschaffung von (mehrsprachiger) Kinderliteratur oder die bisher fehlende Beschäftigung mit bilingualen Bilderbüchern. Folglich gilt es – seitens der Institutionen sowie der Pädagog:innen – selbstkritisch zu hinterfragen, weshalb der Beschäftigung mit dem Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ bis dato so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dabei könnte auch der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit die individuellen (fremd-)

sprachlichen Kompetenzen der Pädagog:innen sich auf die Entscheidung für oder gegen eine Beschäftigung mit mehrsprachiger Kinderliteratur auswirken. Dass bereits ein fachliches Wissen über interkulturelles Lernen vorhanden ist, zeigt die positive Rückmeldung bzgl. der zukünftigen Verwendung bilingualer Bilderbücher sowie die Kenntnis über pädagogische Vorteile, die sich aus dem Einsatz bilingualer Bilderbücher ergeben. Demnach mangelt es scheinbar lediglich an der praktischen Umsetzung.

7. Fazit

Bridging the Gap, interkulturelle Brücken bauen – so die im Titel der Untersuchung formulierte Funktion bilingualer Bilderbücher in einer multiethnischen Gesellschaft. Wie sich zeigte, besitzen bilinguale Bilderbücher zweifellos das Potenzial, diese Funktion zu übernehmen und Interkulturalität auf vielfältige Weise zum Ausdruck zu bringen – auf textlicher bzw. inhaltlicher sowie auf bildlicher Ebene. Die im Theoriekapitel beleuchteten Kategorien ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚visuelle Codes‘ und ‚Thematiken‘ dienten in der darauffolgenden Analyse als Kriterien, um den interkulturellen Mehrwert der ausgewählten bilingualen Bilderbücher zu untersuchen. Die Analyse lieferte unterschiedliche Ergebnisse.

Zunächst zeigte sie, dass die gewählte Form der Mehrsprachigkeit für die interkulturelle Wirkung bilingualer Bilderbücher zentral ist. Gemischt mehrsprachige Bilderbücher, in denen die Sprachen *per definitionem* miteinander verwoben sind, visualisieren Interkulturalität explizit. In parallel mehrsprachigen Bilderbüchern handelt es sich aufgrund des bloßen Nebeneinanders der Sprachen allerdings eher um eine Verdeutlichung der Multikulturalität als der Interkulturalität. Dementsprechend kann nicht allein aufgrund der Abbildung der Mehrsprachigkeit in bilingualen Bilderbüchern von einem interkulturellen Rahmen gesprochen werden. Im Falle der parallel mehrsprachigen Bilderbücher ergibt sich dieser erst durch die pädagogische Beschäftigung mit dem Text, bspw. in dem die Sprachen und Schriftsysteme miteinander verglichen werden. Zusätzliche Audioversionen der Texte, die von den Verlagen zur Verfügung gestellt werden, unterstützen außerdem das Sprachenlernen, sei es beim Erwerb der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Ein Vorteil parallel mehrsprachiger Bilderbücher ist, dass nicht unbedingt beide Sprachen beherrscht werden müssen, da der Text in der erlernten Sprache gelesen werden kann. Unter der Annahme, dass mit Sprache auch Kultur erlernt wird, können durch die Kenntnis von nur einer der beiden Sprachen einige kulturell-bedingte Codes allerdings nicht erfasst werden. Bei Ausgaben, deren Sprachen vom kulturellen Bezug des Textes ganz oder teilweise entkoppelt sind, bspw. bei der deutsch-französischen Ausgabe von *Leyla und Linda feiern Ramadan* / *Leyla et Linda célèbrent le Ramadan*, muss folglich angenommen werden, dass die inhaltlich geschilderte Kultur nur bedingt zum Ausdruck kommt. Bei gemischt mehrsprachigen

Bilderbüchern wie *Kazh devient bilingue / Kazh wird zweisprachig* erleichtert die Kenntnis beider Sprachen den Lesefluss wesentlich. Zwar müssen aufgrund der Übersetzungen am Kapitelende nicht zwingend beide Sprachen gesprochen werden, ein ständiges Umblättern zwischen Originaltext und Übersetzung erscheint beim (Vor-)Lesen jedoch äußerst umständlich. Die im jeweiligen bilingualen Bilderbuch gewählte Form der Mehrsprachigkeit ist außerdem entscheidend dafür, inwiefern inhaltliche mehrsprachige Gesprächssituationen auf textlicher Ebene realisiert sind. Während beim gemischt mehrsprachigen Bilderbuch *Kazh devient bilingue / Kazh wird zweisprachig* ein ständiger Wechsel zwischen den Sprachen nach der Methode des Codeswitchings vorgenommen wird – was einer realen Gegebenheit entspricht –, unterhält sich Opa Halim in *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan* mit Linda auf Französisch, was dem Inhalt nach nicht authentisch wirkt. Die Form der parallelen Mehrsprachigkeit stößt hier folglich an ihre Grenzen.

Auf bildlicher Ebene konnte festgestellt werden, dass die bilingualen Bilderbücher verschiedenste visuelle Codes vermitteln, die auf Kulturspezifika hinweisen. Diese können unkommentiert bleiben – wie in *Plitsch, platsch – pitsch, patsch / Li li li li hosak* die Farbe Grün oder in *Wir schaffen das / We'll make it* der ‚rote Faden‘ – oder auf textlicher Ebene aufgegriffen werden, etwa die ‚piñata‘ in *Pablos Piñata / La piñata de Pablo*. Letzteres ist in den für die Analyse ausgewählten Bilderbüchern allerdings seltener der Fall. Bei einigen bilingualen Bilderbüchern helfen außerdem die Paratexte zur Entschlüsselung der visuellen Codes weiter, wie in *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego* die zusätzlichen Informationen zum Mythos des Tlacuachen. Aus interkultureller Sicht ist besonders interessant, dass manche visuelle Codes, etwa der ‚rote Faden‘ in *Wir schaffen das / We'll make it*, auf verschiedene Kulturen hinweisen und unterschiedliche Bedeutungen tragen können. Zugleich bestätigte sich, dass interkulturelle bilinguale Bilderbücher auf visueller Ebene ein großes Wissen an kulturellen Zeichen voraussetzen, weshalb die Bücher mit Sprachkenntnissen allein nicht in ihrer Vollkommenheit erfasst werden können.

Auf inhaltlicher Ebene weisen die ausgewählten bilingualen Bilderbücher ebenfalls auf kulturelle Eigenheiten hin. Allerdings zeigte sich, dass die

mehrsprachigen Bilderbücher dabei nicht unbedingt *interkulturell* vorgehen, sondern sich tendenziell nur auf eine Kultur beziehen. In *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan* wird bspw. nur auf die türkische bzw. muslimische Kultur verwiesen, ohne einen Vergleich mit Lindas Kultur anzubringen. In *Willkommen bei Freunden / د ملگرو ډلې ته ښه راغلاست* werden lediglich Orte in Deutschland vorgestellt. Der interkulturelle Dialog findet somit nicht im bilingualen Bilderbuch selbst statt; die Inhalte regen diesen jedoch über das (Vor-)Lesen hinaus an und können wichtige Impulse setzen. Werden interkulturelle Bezüge textlich aufgegriffen, dann geschieht dies entweder im Erzähltext selbst oder in den Peritexten: In *Pin Uno Pin Dos Pin Tres* sind bspw. die deutschsprachigen Entsprechungen zu den spanischen und lateinamerikanischen Kinderliedern und Reimen neben den spanischsprachigen Texten abgedruckt; in *Pablos Piñata / La piñata de Pablo* wird der Brauch der ‚piñata‘ mit dem des ‚Topfschlagens‘ in den Dialogen der Kinder gegenübergestellt sowie die Tradition des ‚Topfschlagens‘ mittels eines Glossars erklärt; in *Die Wut der kleinen Wolke / غضب اسحابة الصغيرة* wird im Erzähltext auf die Unterschiede zwischen den Regionen des Nordens und denen des Südens verwiesen. Der gemischt mehrsprachige Comic *Kazh devient bilingue / Kazh wird zweisprachig* greift das interkulturelle Thema der Bilingualität außerdem inhaltlich explizit auf, indem er den Alltag einer bilingualen Familie skizziert. Dabei thematisiert er den Aspekt des Spracherwerbs sowie die durch einen Umzug notwendig gewordene Gewöhnung an eine neue Kultur.

Bilinguale Bilderbücher bewirken demnach je nach Form der Mehrsprachigkeit, den visuellen Codes und der Thematik einen interkulturellen Mehrwert. Umso erstaunlicher ist es, dass mehrsprachige Kinderliteratur – so der erste Eindruck der Online-Umfrage – in öffentlichen Bildungsinstitutionen bisher nur wenig Beachtung findet. Trotz des fachlichen Bewusstseins der Pädagog:innen für die positiven Effekte des interkulturellen Lernens werden bilinguale bzw. mehrsprachige Bilderbücher kaum, wenn überhaupt, in die pädagogische Arbeit miteingebunden. Unter dem seitens der Wissenschaft geforderten Aspekt, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit mehr in den pädagogischen Fokus zu rücken und den von Gogolin kritisierten ‚monolingualen Habitus‘ zu hinterfragen, sollte folglich die praktische Umsetzung des interkulturellen Lernens generell

überdacht sowie der Gebrauch bilingualer bzw. mehrsprachiger Bilderbücher als didaktisches Lehrmedium reflektiert werden.

Die Resultate der Online-Umfrage für mehrsprachig erziehende Eltern ergaben wiederum, dass in der privaten mehrsprachigen Kindererziehung bilinguale Bilderbücher recht regelmäßig Anwendung finden. Allerdings könnte die Zufriedenheit der Eltern mit dem Angebot und der Qualität mehrsprachiger Kinderliteratur deutlich höher sein. Dabei wurde gerade die mangelnde Sichtbarkeit im Handel kritisiert. Auf den lokalen Buchhandel bezogen bestätigte dies auch eine erste, im Rahmen dieser Untersuchung vorgenommene Feldforschung. Zugleich wurde bei der Recherche zur Verlagslandschaft der mehrsprachigen Kinderliteratur festgestellt, dass viele der Verlage online nur schwer zu finden sind. Die Kritik der Eltern, dass das Angebot beschränkt sei, ist zwar nachvollziehbar, hängt jedoch auch von der nachgefragten Sprache ab. Bilinguale Bilderbücher in der Sprachenkombination Deutsch und Englisch, den romanischen Sprachen oder den Sprachen, die von größeren Migrationsgruppen in Deutschland gesprochen werden, z.B. Türkisch oder Russisch, gibt es – dem Angebot der Branche entsprechend – recht viele; solche in der Sprachenkombination Deutsch und bspw. einer asiatischen Sprache jedoch kaum. Dementsprechend gilt es seitens der Verlage, noch mehr den Dialog mit den (Vor-)Leser:innen zu suchen und bei parallel mehrsprachigen Bilderbüchern, bei denen relativ einfach weitere Übersetzungen angefertigt werden können, das sprachliche Angebot Schritt für Schritt zu erweitern. Außerdem könnten Verlage sowie der Buchhandel noch mehr in die Bewerbung mehrsprachiger Kinderbücher investieren, um die Sichtbarkeit zu erhöhen. Mit Verlagspräsenzen auf den Buchmessen und einer verlagsübergreifenden Broschüre ist der erste Schritt gemacht. Entscheidend wird jedoch möglicherweise sein, inwiefern die Branche auch für diejenigen sichtbar wird, die nicht explizit nach mehrsprachigen Kinderbüchern suchen. Büchertische mit mehrsprachigen Bilderbüchern könnten auch Kund:innen, die selbst keinen Bezug zur Bilingualität haben, zu einem bilingualen Bilderbuch greifen lassen. Dabei liegen die Vorteile parallel mehrsprachiger Bilderbücher auf der Hand, denn Leser:innen müssen nicht unbedingt beide Sprachen beherrschen, um die Bücher lesen zu können. Der Text könnte also bequem in der Erstsprache studiert werden, mit dem Effekt, dass aufgrund der Bilingualität im Bilderbuch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit verdeutlicht würde.

Parallel mehrsprachige Bilderbücher könnten somit als Türöffner fungieren, bilinguale Bilderbücher generell auf dem Buchmarkt zu etablieren und darüber hinaus eine höhere Sichtbarkeit der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit zu erreichen. Auf lange Sicht betrachtet scheinen gemischt mehrsprachige Bilderbücher jedoch wirkungsvoller, greifen diese aufgrund ihrer Konzeption auf inhaltlicher Ebene einen interkulturellen Kontext auf und bilden so die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit auf realistische Art und Weise ab.

Dass mehrsprachige Bilderbücher in einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft eine Daseinsberechtigung besitzen und besonders im Rahmen der interkulturellen Pädagogik gefördert werden sollten, kann folglich bejaht werden. Sie bauen nicht nur Brücken zwischen Kulturen, indem sie Sprache(n) und kulturelle Charakteristika vermitteln; vor allen Dingen bauen sie direkt oder indirekt Vorurteile ab, lassen das Unbekannte vertraut werden und stärken das ‚Fremdverstehen‘ sowie die Offenheit gegenüber unbekannten Kulturen. Wie wichtig dies im interkulturellen Kontakt ist, zeigte das Textbeispiel *Die Reise nach Tamerland* zu Beginn der Untersuchung. Nach Emmas Reise in das Fantasieland Tamerland kann sie sich in Yüksels Lage hineinversetzen und möchte fortan seine Kultur besser kennenlernen, da sie auf diese neugierig geworden ist. Bilingualen Bilderbücher können ebenfalls Neugier auf unbekannte Sprachen und Kulturen wecken. Solche, die (inter-)kulturelle Kontexte aufgreifen, gewähren überdies Einblicke in die jeweiligen Kulturen, seien es Lieder, Feste, Bräuche oder Orte. Die Bedeutung, die dabei dem Vertrautwerden mit unbekannten Kulturen – und somit der Überwindung von sprachlichen und kulturellen Barrieren – zukommt, kann nicht oft genug betont werden. Ebendies beugt die von Alexopoulou angesprochene binäre Auffassung von Kulturen vor, die so nachteilig für ein friedliches und harmonisches Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen ist, denn sie ruft verschiedene Arten von Diskriminierung hervor und führt bei Migrant:innen bspw. zu Identitätskonflikten, wie das Textbeispiel aus Kureyshis Roman *Elefanten im Garten* verdeutlichte. Bilinguale Bilderbücher sind zwar lediglich ein Medium von vielen, um interkulturelle Brücken zu bauen. Damit diese jedoch ihre Wirkung entfalten können, ist es in erster Linie notwendig, ihr bisheriges Nischendasein zu überwinden und sie – genauso wie die durch sie vermittelten Sprachen und Kulturen – sichtbar werden zu lassen.

Literaturverzeichnis

Siglenverzeichnis

DF + Seitenzahl: Ana Paula Ojeda: *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego*. Illustriert von Juan Palomino. Aus dem Spanischen übersetzt von Jochen Weber. Basel: Baobab Books 2015.

KDB + Seitenzahl: Aurélie Guetz: *Kazh devient bilingue / Kazh wird zweisprachig*. Aus dem Französischen übersetzt von Romin Hartmann. 2. Auflage. Wien: Editions Bernest 2019 (= Les aventures de Kazh / Die Abenteuer von Kazh, Bd. 2).

LL + Seitenzahl: Arzu Gürz Abay: *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan*. Illustriert von Sibel Demirtaş. Ins Französische übersetzt von Lea Stricker. Hannover: TALISA Kinderbuch-Verlag 2022.

PAP + Seitenzahl: Arzu Gürz Abay: *Pablos Piñata / La piñata de Pablo*. Illustriert von Amrei Fiedler. Ins Spanische übersetzt von Paula Musitelli Lopez. Hamburg: Amiguitos 2018.

PLP + Seitenzahl: Reza Dalvand: *Plitsch, platsch – pitsch, patsch / Li li li li hosak*. Aus dem Persischen übersetzt von Nazli Hodaie. Basel: Baobab Books 2021.

PU + Seitenzahl: Michaela Schwermann: *Pin Uno Pin Dos Pin Tres. Das große Buch der Kinderlieder und Reimspiele aus Spanien und Lateinamerika*. Illustriert von Federico Fernández. 2. Auflage. Pulheim: Schau-Hoer 2015.

WBF + Seitenzahl: Aylin Keller und Sevinç Ezbük: *Willkommen bei Freunden / د ملگرو ډلې ته ښه راغلاست*. Illustriert von Rebecca Meyer. Ins Paschtunische übersetzt von Shakila Nawazy. Hannover: TALISA Kinderbuch-Verlag 2016.

WKW + Seitenzahl: Habib Mazini: *Die Wut der kleinen Wolke* / غضب اسحابة الصغيرة. Illustriert von Alexis Logié. Aus dem Arabischen übersetzt von Imke Ahlf-Wien. 3. Auflage. Berlin: Edition Orient 2016.

WSD + Seitenzahl: Marius Brereton: *Wir schaffen das* / *We'll make it*. Aus dem Englischen übersetzt von Kader Konuk und Ulrich Renz. Lübeck: Sefa 2021.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Cover von *Der Feuerdieb – Ladrón del fuego*. Aus: Ana Paula Ojeda: *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego*. Illustriert von Juan Palomino. Aus dem Spanischen übersetzt von Jochen Weber. Basel: Baobab Books 2015.

Abbildung 2: Cover von *Plitsch platsch – pitsch patsch / Li li li li hosak*. Aus: Reza Dalvand: *Plitsch, platsch – pitsch, patsch / Li li li li hosak*. Aus dem Persischen übersetzt von Nazli Hodaie. Basel: Baobab Books 2021.

Abbildung 3: Cover von *Pin Uno Pin Dos Pin Tres*. Aus: Michaela Schwermann: *Pin Uno Pin Dos Pin Tres. Das große Buch der Kinderlieder und Reimspiele aus Spanien und Lateinamerika*. Illustriert von Federico Fernández. 2. Auflage. Pulheim: SchauHoer 2015.

Abbildung 4: Cover von *Pablos Piñata / La piñata de Pablo*. Aus: Arzu Gürz Abay: *Pablos Piñata / La piñata de Pablo*. Illustriert von Amrei Fiedler. Ins Spanische übersetzt von Paula Musitelli Lopez. Hamburg: Amiguitos 2018.

Abbildung 5: Cover von *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan*. Aus: Arzu Gürz Abay: *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan*. Illustriert von Sibel Demirtaş. Ins Französische übersetzt von Lea Stricker. Hannover: TALISA Kinderbuch-Verlag 2022.

Abbildung 6: Cover von *Wir schaffen das / We'll make it*. Aus: Marius Brereton: *Wir schaffen das / We'll make it*. Aus dem Englischen übersetzt von Kader Konuk und Ulrich Renz. Lübeck: Sefa 2021.

Abbildung 7: Cover von *Die Wut der kleinen Wolke / غضب اسحابة الصغيرة*. Aus: Mazini, Habib: *Die Wut der kleinen Wolke / غضب اسحابة الصغيرة*. Illustriert von Alexis Logié. Aus dem Arabischen übersetzt von Imke Ahlf-Wien. 3. Auflage. Berlin: Edition Orient 2016.

Abbildung 8: Cover von *Kazh devient bilingue / Kazh wird zweisprachig*. Aus: Aurélie Guetz: *Kazh devient bilingue / Kazh wird zweisprachig*. Aus dem Französischen übersetzt von Romin Hartmann. 2. Auflage. Wien: Editions Bernest 2019 (= Les aventures de Kazh / Die Abenteuer von Kazh, Bd. 2).

Abbildung 9: Cover von *Willkommen bei Freunden / د ملگرو ډلې ته ښه راغلاست*. Aus: Aylin Keller und Sevinç Ezbük: *Willkommen bei Freunden / د ملگرو ډلې ته ښه راغلاست*. Illustriert von Rebecca Meyer. Ins Paschtunische übersetzt von Shakila Nawazy. Hannover: TALISA Kinderbuch-Verlag 2016.

Primärliteratur

Boie, Kirsten: *Bestimmt wird alles gut / حتما الغد افضل*. Illustriert von Jan Birck. Ins Arabische übersetzt von Mahmoud Hassanein. Leipzig: Klett Kinderbuch 2016.

Brereton, Marius: *Wir schaffen das / We'll make it*. Aus dem Englischen übersetzt von Kader Konuk und Ulrich Renz. Lübeck: Sefa 2021.

Curiel Merchán, Marciano: *El pico de la cigüeña / Storchenmärchen Vol. 1*. Erzählt von Hanna Martens, Enrique Barcia Mendo, Ramón Pérez

Parejo und José Soto Vázquez. Illustriert von Fermín Solís. Hg. von Christiane Neveling. Pulheim: SchauHoer 2016.

Dalvand, Reza: *Plitsch, platsch – pitsch, patsch / Li li li li hosak*. Aus dem Persischen übersetzt von Nazli Hodaie. Basel: Baobab Books 2021.

El tesoro de cuentos / Der Märchen-Schatz. Hg. von Juliane Buschhorn-Walter und Claudia von Holten. Illustriert von Tania Schvindt. 3. Auflage. Hamburg: Amiguitos 2019.

Fermer, David: *The treasure chest / Der Märchen-Schatz*. Illustriert von Laura Fanelli. Hamburg: Amiguitos 2015.

Glattauer, Niki: *Flucht*. Illustriert von Verena Hochleitner. 2. Auflage. Innsbruck/Wien: Tyrolia 2016.

Gürz Abay, Arzu: *Leyla und Linda feiern Ramadan / Leyla et Linda célèbrent le Ramadan*. Illustriert von Sibel Demirtaş. Ins Französische übersetzt von Lea Stricker. Hannover: TALISA Kinderbuch-Verlag 2022.

Gürz Abay, Arzu: *Pablos Piñata / La piñata de Pablo*. Illustriert von Amrei Fiedler. Ins Spanische übersetzt von Paula Musitelli Lopez. Hamburg: Amiguitos 2018.

Guetz, Aurélie: *Kazh devient bilingue / Kazh wird zweisprachig*. Aus dem Französischen übersetzt von Romin Hartmann. 2. Auflage. Wien: Editions Bernest 2019 (= Les aventures de Kazh / Die Abenteuer von Kazh, Bd. 2).

Keller, Aylin und Ezbük, Sevinç: *Willkommen bei Freunden / د ملگرو ډلې ته ښه راغلاست*. Illustriert von Rebecca Meyer. Ins Paschtunische übersetzt von Shakila Nawazy. Hannover: TALISA Kinderbuch-Verlag 2016.

Kureyschi, Meral: *Elefanten im Garten*. Berlin: Ullstein 2017.

Mazini, Habib: *Die Wut der kleinen Wolke / غضب اسحابة الصغيرة*. Illustriert von Alexis Logié. Aus dem Arabischen übersetzt von Imke Ahlf-Wien. 3. Auflage. Berlin: Edition Orient 2016.

Mechtel, Angelika: *Die Reise nach Tamerland*. Bayreuth: Loewe 1984.

Ojeda, Ana Paula: *Der Feuerdieb / Ladrón del fuego*. Illustriert von Juan Palomino. Aus dem Spanischen übersetzt von Jochen Weber. Basel: Baobab Books 2015.

Romansschyn, Romana und Lessiw, Andrij: *Das Rübchen / Ripka. Ein Märchen aus der Ukraine*. Aus dem Ukrainischen übersetzt von Kati Brunner. Basel: Baobab Books 2022.

Ruurs, Margriet und Badr, Nizar Ali: *Ramas Flucht / هروب رام*. 2. Auflage. Hildesheim: Gerstenberg 2017.

Sanna, Francesca: *Die Flucht*. Zürich: NordSüd 2016.

Schwermann, Michaela: *Pin Uno Pin Dos Pin Tres. Das große Buch der Kinderlieder und Reimspiele aus Spanien und Lateinamerika*. Illustriert von Federico Fernández. 2. Auflage. Pulheim: SchauHoer 2015.

Tuckermann, Anja und Mahari: *Vier Ochsen. Ein Märchen aus Eritrea*. Illustriert von Yegizaw „Yeggy“ Michael. Edition Orient 2020.

Sekundärliteratur

Aichinger, Alfons: *Kinderpsychodrama*. Bd. 3: Einzel- und Familientherapie mit Kindern. Wiesbaden: Springer VS 2013.

Akseki, A. Vefa: Migration und Literatur im Wandel der Zeit. Literarische Texte von Autor(inn)en mit türkischen Wurzeln aus den 1980er- und nach den 2000er-Jahren. In: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Hg. von Anja Ballis, Claudia Maria Pecher und Rebecca Schuler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017. (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 47), S. 227-245.

Alexopoulou, Maria: *Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen*. Ditzingen: Reclam 2020.

Allkemper, Alo und Eke, Norbert Otto: *Literaturwissenschaft*. 7., erweiterte und aktualisierte Auflage. Paderborn: Brill Fink 2021.

Anselm, Sabine: Was ist *gute* mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur? Didaktische Denkanstöße zur Wertereflexion. In: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Hg. von Anja Ballis, Claudia Maria Pecher und Rebecca Schuler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017 (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 47), S. 39-63.

Antor, Heinz: Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In: *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Hg. von Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2006 (= Anglistische Forschungen, hg. von Rüdiger Ahrens, Heinz Antor und Klaus Stiertorfer, Bd. 326), S. 25–39.

Apeltauer, Ernst: Mehrsprachigkeitserziehung mit Märchen?. In: *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Hg. von Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 215-237.

Aumüller, Matthias und Willms, Weertje: Einführung. In: *Migration und Gegenwartsliteratur. Der Beitrag von Autorinnen und Autoren osteuropäischer Herkunft zur literarischen Kultur im deutschsprachigen Raum*. Hg. von Matthias Aumüller und Weertje Willms. Paderborn: Wilhelm Fink 2020. (= Kulturtransfer und ‚Kulturelle Identität‘, hg. von Natalia Bakshi, Elisabeth Cheauré, Ekaterina Dmitrieva, Dirk Kemper und Weertje Willms, Bd. 5), S. VII-XX.

Baas, Timo: Die wirtschaftliche Bedeutung der Arbeitnehmerfreizügigkeit aus deutscher Sicht. In: *Die Realisierung der Arbeitnehmerfreizügigkeit im Verhältnis zwischen Deutschland und Polen aus arbeits- und sozialrechtlicher Sicht*. Hg. von Ulrich Becker, Bernd Baron von Maydell

und Herbert Szurgacz. Baden-Baden: Nomos 2012 (= Studien aus dem Max-Planck-Institut für Sozialrecht und Sozialpolitik, Bd. 56), S. 97-112.

Berger, Allan S.: The Evil Eye – An Ancient Superstition. In: *Journal of Religion and Health* 51 (2012), Heft 4, S. 1098-1103.

Bialystok, Ellen: *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press 2004.

Bieling, Hans-Jürgen und Huke, Nikolai: Gesellschaftliche Teilhabe und politische Partizipation. Konflikte um Flucht aus demokratietheoretischer Perspektive. In: *Nach der „Willkommenskultur“. Geflüchtete zwischen umkämpfter Teilhabe und zivilgesellschaftlicher Solidarität*. Hg. von Samia Dinkelaker, Nikolai Huke und Olaf Tietje. Bielefeld: transcript 2021 (= Edition Politik, Bd. 104), S. 23-45.

Bleischwitz, Raimund: Der Ressourcen-Nexus als Frühwarnsystem für zukünftige zwischenstaatliche Konflikte. In: *Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik (ZFAS)* 8 (2015), S. 9-22.

Broschinski, Sven: *Dynamiken von Lohnungleichheiten in Europa. Betriebliche und arbeitsmarktpolitische Anpassungen während der Eurokrise*. Wiesbaden: Springer VS 2020.

Caroll, Lewis: Through the Looking-Glass. In: Lewis Caroll: *Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass*. Illustrationen von John Tenniel. New York: Signet Classic 2000, S. 137.

Dannerer, Monika und Mauser, Peter: Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen – vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In: *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Hg. von Monika Dannerer und Peter Hauser. Tübingen: Stauffenburg 2018 (= Stauffenburg Linguistik, Bd. 102), S. 9-26.

Dean, Isabel: *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS 2020.

Dirim, İnci: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ dir Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Hg. von Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg und Krassimir Stojanov. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2010, S. 91–112.

Dube, Juliane und Gürsoy, Erkan: Mehrsprachige Bilderbücher und audio-digitale Hörstifte. Sprachintegrative Leseförderung im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler/innen. In: *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*. Hg. von Sabine Kutzelmann und Ute Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018, 131-145.

Eder, Ulrike: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkonzepte*. Wien: Praesens 2009.

Eder, Ulrike: Mehrsprachig Schmökern. Frühes Fremd- und Zweitsprachlernen mit mehrsprachiger Kinderliteratur. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 48 (2013), S. 40-45.

El-Shaarawi, Nadia und Razsa, Maple: Movements upon Movements. Refugee and Activist Struggles to Open the Balkan Route to Europe. In: *History and Anthropology*, [www.doi.org/10.1080/02757206.2018.1530668](https://doi.org/10.1080/02757206.2018.1530668) (aufgerufen am 22.09.2022), S. 91-112 (1-22).

Erfurt, Jürgen: *Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2021.

Fillooy Nadal, Laura und Olvido Moreno Guzmán, María: From “Rich Plumes” to War Accoutrements: Feathered Objects in the Codex Mendoza and Their Extant Representatives. In: *Mesoamerican Manuscripts. New Scientific Approaches and Interpretations*. Hg. von Maarten E.R.G.N. Jansen, Virginia M. Lladó-Buisán und Ludo Snijders. Leiden/Boston: Brill 2019 (= The Early Americas: History and Culture, hg. von Corinne L. Hoffman und Maarten E.R.G.N. Jansen, Bd. 8), S. 45-93.

Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Forschungsbericht 8. Hg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: 2010.

Funke, Christian: *Ästhetik, Politik und schiitische Repräsentation im zeitgenössischen Iran*. Leiden/Boston: Brill 2017 (= Iran Studies, Bd. 15).

Gajewska, Marta: Tlazolteotl, un ejemplo de la complejidad de las deidades mesoamericanas. In: *Ab Initio 11* (2015), S. 89-126.

Gallegos, Esperanza: The Piñata-Making Tradition in Laredo. In: *Hecho en Tejas: Texas-Mexican Folk Arts and Crafts*. Hg. von Joe S. Graham. Denton (Texas): University of North Texas Press 1991 (= Publications of the Texas Folklore Society, Bd. 50), S. 188-203.

Goethe, Johann Wolfgang: *Die Wahlverwandtschaften. Ein Roman*. München: dtv 1980.

Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränderte Auflage. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2008.

Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit und Sandfuchs, Uwe: Einleitung: Zur Konzeption des Handbuchs. In: *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Hg. von Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, S. 11-14.

Gogolin, Ingrid und Krüger-Potratz, Marianne: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2020 (= Einführungstexte Erziehungswissenschaft, hg. von Heinz-Hermann Krüger, Bd. 9).

Gorges, Michael: *Kleines Iran-Lexikon. Hintergrundwissen für das erfolgreiche Iran-Geschäft*. Wiesbaden: Springer Gabler 2019.

Heinze, Marie-Christine: Zeitenwende im Jemen?. In: *Der Arabische Frühling. Hintergründe und Analysen*. Hg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 253-267.

Helmrich, Christian: Deutschland wird zum Einwanderungsland. Gedanken zur Zuwanderung türkischer „Gastarbeiterinnen“ und „Gastarbeiter“ aus rechtlicher Perspektive. In: *Migration und Integration in Deutschland nach 1945*. Hg. von Raphaela Etzold, Martin Löhnig und Thomas Schlemmer. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2019 (= Zeitgeschichte im Gespräch, hg. vom Institut für Zeitgeschichte, Bd. 28), S. 68-78.

Herrera, Teófilo: Los hongos en la cultura mexicana. Bebidas y alimentos tradicionales fermentados, hongos alucinógenos. In: *Etnología 5* (2005), S. 108-116.

Hodaie, Nazli: Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. Formen, Funktionen, Einsatzfelder. In: *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Hg. von Anja Ballis, Claudia Maria Pecher und Rebecca Schuler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017 (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 47), S. 127-138.

Hofstede, Geert; Hofstede, Jan Gert und Minkov, Michael: *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 6., vollständig überarbeitet und aktualisierte Auflage. München: C.H. Beck 2017.

Houdek, Hannelore: Die Anwendung von Intermediärobjecten zur Vorbereitung von Kindern auf eine Operation. Wie Ente, Affe, Frosch und Schweinchen mit der Angst umgehen. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 16* (2017), S. 115-120.

Kilgus, Martin: Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017 (a), S. 110-114.

Kilgus, Martin: Migranten aus Polen. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017 (b), S. 114-117.

Kolb, Arnd: Migranten aus Italien. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017 (a), S. 95-99.

Kolb, Arnd: Migranten aus Spanien. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017 (b), S. 99-102.

Koktsidou, Anna: Migranten aus Griechenland. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, S. 102-105.

Korn, Lorenz: Kuppeln und Minarette in Mitteleuropa: Aktuelle Fragen vor dem Hintergrund der Architekturgeschichte. In: *Bamberger Orientstudien*. Hg. von Lale Behzadi, Patrick Franke, Geoffrey Haig, Christoph Herzog, Birgitt Hoffmann, Lorenz Korn und Susanne Talabardon. Bd. 1. Bamberg: University of Bamberg Press 2014, S. 457-516.

Kümmerling-Meibauer, Bettina: Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In: *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Hg. von Ira Gawlitsek und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 47-71.

Künnemann, Horst und Müller, Helmut: Bilderbuch. In: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur*. Hg. von Klaus Doderer. Weinheim: Beltz 1984, S. 159-171.

Kula, Gülbeyaz: *Kultur- und Diversitätsdidaktik. Perspektiven für den Literaturunterricht und darüber hinaus*. Münster/New York: Waxmann 2018.

Kurwinkel, Tobias: *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto 2020.

Leaman, Oliver: Hilal. In: *The Qur'an: an Encyclopedia*. Hg. von Oliver Leaman. London/New York: Routledge 2006, S. 263-264.

Luchtenberg, Sigrid: Language Awareness. In: *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Hg. von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, hg. von Winfried Ulrich, Bd. 9), S. 150-162.

Maier-Borst, Michael: Asylbewerber und Flüchtlinge. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, S. 34-37.

Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Hg. von Anja Ballis, Claudia Maria Pecher und Rebecca Schuler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017 (= Schriftenreihe der deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 47).

Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte. Hg. von Sabine Kutzelmann und Ute Massler. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018.

Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Hg. von Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013.

Meier-Braun, Karl-Heinz: Einleitung: Deutschland Einwanderungsland. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, S. 12-26.

Mikota, Jana: „Ich lese zweisprachig!“. Erstleseliteratur und Mehrsprachigkeit – Eine Bestandsaufnahme. In: *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Hg. von Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 191-212.

Millones Santa Gadea, Luis: El zopilote, el tlacuache y el jaguar también vuelan y caminan por los andes. In: *Diálogo Andino* 45 (2014), S. 17-26.

Nauwerck, Patricia: Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In: *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Hg. von Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 239-262.

Neuhaus, Stefan: *Märchen*. 2. Auflage. Tübingen: A. Francke 2017.

Oltmer, Jochen: Migration. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, S. 57-61.

Podeh, Elie: The Symbolism of the Arab Flag in Modern Arab States. Between Commonality and Uniqueness. In: *Nations and Nationalism* 17 (2011), Heft 2, S. 419-442.

Popp, Roland: Krieg im Jemen: Revolution und saudische Intervention. In: *CSS Analysen zur Sicherheitspolitik* 175 (2015), S. 1-4.

Radding, Cynthia: The Children of Mayahuel. Agaves, Human Cultures, and Desert Landscapes in Northern Mexico. In: *Environmental History* 17 (2012), S. 84-115.

Rösch, Heidi: *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1997.

Rösch, Heidi: *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler 2017.

Rösch, Heidi: Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Hg. von Ira Gawlitzeck und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 143-168.

Rösch, Heidi: Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58 (2006), Heft 2, 94-103.

Rojas Martínez Gracida, Araceli: Codex Yoalli Ehecatl as a *Temicamatl* or “Book to Interpret Dreams”. In: *Mesoamerican Manuscripts. New Scientific Approaches and Interpretations*. Hg. von Maarten E.R.G.N. Jansen, Virginia M. Lladó-Buisán und Ludo Snijders. Leiden/Boston: Brill 2019 (= The Early Americas: History and Culture, hg. von Corinne L. Hofman und Maarten E.R.G.N. Jansen, Bd. 8), S. 236-263.

Sánchez-Herrera, Óscar; Navarro-Noriega, Laura; Quiróz Moreno, Jorge A.; Benítez Galván, Liría; López Hernández, Pablo I.; Pérez Martínez, Andrea und Arroyo-Cabral, Joaquín: Representaciones de oso negro en cerámica huasteca del clásico en Tancama, Querétaro, México. In: *Ancient Mesoamerica* 32 (2021), S. 284-299.

Schader, Basil: *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Zürich: Orell Füssli 2000.

Schäfer, Andrea und Brall, Ilse: Sprachförderung durch Märchen – Erzählen im interkulturellen Kontext. In: *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Hg. von Karsten Altmenschmidt und Wolfgang Stark. Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 150-163.

Schein, Edgar H.: *Organizational Culture and Leadership*. 4. Auflage. San Francisco: John Wiley & Sons 2010.

Scherer, Gabriela und Vach, Karin: *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer 2019.

Schuster, Jörg: Rose. In: *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Hg. von Günter Butzer und Joachim Jacob. 3., erweiterte und um ein Bedeutungsregister ergänzte Auflage. Heidelberg: J.B. Metzler 2021, S. 513-516.

Siouti, Irini; Spies, Tina; Tuider, Elisabeth; von Unger, Hella und Erol Yildiz: Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung. In: *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Hg. von Irini Siouti, Tina Spies, Elisabeth Tuider, Hella von Unger und Erol Yildiz. Bielefeld: transcript 2022 (= Postmigrantische Studien, hg. von Marc Hill und Erol Yildiz, Bd. 12), S. 7-30.

Sonn, Tamara: Calendar. In: *The Qur'an: an Encyclopedia*. Hg. von Oliver Leaman. London/New York: Routledge 2006, S. 128-130.

Steiner, Claudia und Smith, Marden: *Türkei 151. Ein geschichtsträchtiges Land und die Mega-City Istanbul in 151 Momentaufnahmen*. Meerbusch: Conbook 2015.

Teman, Elly: The Red String. The Cultural History of a Jewish Folk Symbol. In: *Jewishness: Expression, Identity, and Representation*. Hg. von Simon J. Bonner. Oxford/Portland (Oregon): The Littman Library of Jewish Civilization 2008 (= Jewish Cultural Studies, Bd. 1), S. 29-57.

Thelen, Sibylle: Migranten aus der Türkei. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, S. 106-110.

Tröster, Irene: (Spät-)Aussiedler – „neue, alte Deutsche“. In: *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Hg. von Karl-Heinz Meier-Braun und Reinhold Weber. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2017), S. 118-121.

Vahabzadeh, Peyman: Civil Society in Iran. The Story of a Century-Long Struggle. In: *Civil Society and Democracy in Iran*. Hg. von Ramin Jahanbegloo. Lanham/Boulder/New York/Toronto/Plymouth (UK): Lexington Books 2012, S. 19-35.

Van Mol, Christof: Migration aspirations of European youth in times of crisis. In: *Journal of Youth Studies* 19 (2016), Heft 10, S. 1303–1320.

Wintersteiner, Werner: *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag 2006 (= Ide-extra. Eine deutsch-didaktische Publikationsreihe, hg. von Werner Wintersteiner, Bd. 12).

Wischnewski, Jana: Kultureller Dialog in bilingualen – deutsch-türkischen – Kinderbüchern. In: *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Hg. von Ira Gawlitze und Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, S. 73-95.

World Migration Report 2022. Hg. von M. McAuliff und A. Triandafyllidou. Genf: International Organization for Migration 2021.

Yildiz, Sakine: Deutschland ist (k)ein Einwanderungsland. Die Rückkehrförderungspolitik der Bundesrepublik 1973 bis 1984. In: *Migration und Integration in Deutschland nach 1945*. Hg. von Raphaela Etzold, Martin Löhnig und Thomas Schlemmer. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2019 (= Zeitgeschichte im Gespräch, hg. vom Institut für Zeitgeschichte, Bd. 28), S. 79-89.

Zhang, Juwen: Cultural Grounding for the Transmission of the “Moon Man” Figure in the Tale of the “Predestined Wife” (ATU 930A). In: *The Journal of American Folklore* 127 (2014), Heft 503, S. 27-49.

Internetseiten

Boskabady, Mohammad Hossein; Shafei, Mohammad Naser; Saberi, Zahra und Amini, Somayeh: Pharmacological Effects of Rosa Damascena. In: *Iranian Journal of Basic Medical Science* 14 (2011), Heft Nr. 4, S. 295-307, www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3586833/#B25 (aufgerufen am 14.09.2022).

Das Gupta, Oliver: Bessere Verteilung, Integration, Kampf gegen Fremdenhass. *SZ Online* vom 25.10.2015, www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlingskrise-die-fuenf-grossen-herausforderungen-fuer-die-deutsche-politik-1.2706904-2 (aufgerufen am 29.09.2022).

de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-t%C3%BCrkisch/ramadan (aufgerufen am 22.09.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/2154/umfrage/entwicklung-der-zu-und-fortzuege-in-deutschland-seit-1987/ (aufgerufen am 17.08.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/ (aufgerufen am 18.08.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/154287/umfrage/hauptherkunfts-laender-von-asylbewerbern/ (aufgerufen am 20.08.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/157446/umfrage/hauptherkunfts-laender-der-zuwanderer-nach-deutschland-2009/ (aufgerufen am 28.05.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunfts-laendern/ (aufgerufen am 18.08.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/463384/umfrage/auslaender-aus-syrien-in-deutschland/ (aufgerufen am 20.08.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/464108/umfrage/auslaender-aus-afghanistan-in-deutschland/ (aufgerufen am 20.08.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/464115/umfrage/auslaender-aus-spanien-in-deutschland/ (aufgerufen am 18.08.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/464141/umfrage/auslaender-aus-griechenland-in-deutschland/ (aufgerufen am 18.08.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/530434/umfrage/auslaender-aus-rumaenien-in-deutschland/ (aufgerufen am 28.05.2022).

de.statista.com/statistik/daten/studie/530499/umfrage/auslaender-aus-polen-in-deutschland/ (aufgerufen am 03.06.2022).

Klasen, Oliver: Die Krise treibt sie nach Deutschland. Zuwanderung aus Spanien und Griechenland. *SZ Online* vom 22.12.2011, www.sueddeutsche.de/karriere/zuwanderung-aus-spanien-und-griechenland-die-krise-treibt-sie-nach-deutschland-1.1241866 (aufgerufen am 18.08.2022).

Koran, Sure 2 (Al-Baqarah), Vers 156, www.quran.com/al-baqarah/156 (aufgerufen am 22.09.2022).

Kümmerling-Meibauer, Bettina: Literacy. In: *KinderundJugendmedien.de*, Erstveröffentlichung am 01.08.2012, zuletzt aktualisiert am 03.06.2022, www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy (aufgerufen am 30.08.2022).

Mehrsprachige Kinderbücher. www.edition-bilibri.com/gemeinschafts-broschuere/ (aufgerufen am 23.08.2022).

Pavitt, W. T. und K.: Talismans of the Past and Present. In: *The Lotus Magazine* 9(1918), Heft Nr. 7, S. 360-365, www.jstor.org/stable/20544049 (aufgerufen am 14.09.2022).

Politmagazin *MONITOR* vom 15.10.2015, Sendung: „Panikmache mit Terrorangst: Als Flüchtlinge getarnte Dschihadisten?“, www1.wdr.de/daserste/monitor/sendungen/panikmache-mit-terrorangst-100.html (aufgerufen am 28.09.2022).

Schlott, René: „Wir schaffen das!“. Vom Entstehen und Nachleben eines Topos. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* (2020), www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/312826/wir-schaffen-das/ (aufgerufen am 23.09.2022).

www.amiguitos.de/ClaudiaVonHolten.html (aufgerufen am 23.08.2022).

www.amiguitos.de/Links.html (aufgerufen am 23.08.2022).

www.amiguitos.de/Produkte/000/Haendlerflyer_2022_Q12.pdf (aufgerufen am 23.08.2022).

www.amiguitos.de/Verlag.html (aufgerufen am 23.08.2022).

www.anadolu-verlag.de/Informationen/UEber-uns/ (aufgerufen am 23.08.2022).

www.anadolu-verlag.de/Kinderbuecher/ (aufgerufen am 23.08.2022).

www.anadolu-verlag.de/Mehrsprachige-Kinderbuecher/KATA1 (aufgerufen am 23.08.2022).

www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html (aufgerufen am 16.08.2022).

www.baobabbooks.ch/audio/dalvand_reza_plitsch_platsch/ (aufgerufen am 13.09.2022).

www.baobabbooks.ch/de/buecher/zweisprachige_buecher/ (aufgerufen am 23.08.2022).

www.baobabbooks.ch/de/ueber_uns/ (aufgerufen am 21.07.2022).

www.bernest.at/zweisprachige-kinderbuecher/ (aufgerufen am 23.08.2022).

www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B95-Bevoelkerung-mit-Migrations-hintergrund-Auslaend-Bevoelkerung-Herkunftslaender.html?nn=1218112 (aufgerufen am 23.05.2022).

www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/wirtschaftszahlen/ (aufgerufen am 04.10.2022).

www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61643/spaet-aussiedler/ (aufgerufen am 27.05.2022).

www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/ (aufgerufen am 23.05.2022).

www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/interview-muttersprache-1721084 (aufgerufen am 19.08.2022).

www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressekonferenzen/sommerpressekonferenz-von-bundeschkanzlerin-merkel-848300 (aufgerufen am 21.08.2022).

www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/zahlen-und-fakten/mobilitaet-auslaendischer-studierender/ (aufgerufen am 18.08.2022).

www.duden.de/rechtschreibung/Faden (aufgerufen am 14.10.2022).

www.duden.de/rechtschreibung/integrieren (aufgerufen am 16.08.2022).

www.duden.de/rechtschreibung/Meskal (aufgerufen am 07.09.2022).

www.edition-bilibri.com/buecher/?series_books=348 (aufgerufen am 31.08.2022).

www.edition-bilibri.com/buecher/?sprache=Arabisch (aufgerufen am 21.07.2022).

www.edition-bilibri.com/buecher/?sprache=Ukrainisch (aufgerufen am 23.08.2022).

www.edition-bilibri.com/kitas-schulen/ (aufgerufen am 18.07.2022).

www.edition-bilibri.com/verlag/ (aufgerufen am 18.07.2022).

www.edition-orient.de/advanced_search_result.php (aufgerufen am 23.08.2022).

www.edition-orient.de/shop_content.php?coID=10 (aufgerufen am 20.07.2022).

www.gesetze-im-internet.de/bvfg/___4.html (aufgerufen am 27.05.2022).

www.gesetze-im-internet.de/gg/art_116.html (aufgerufen am 23.05.2022).

www.horami.de/ueber-uns/ (aufgerufen am 20.07.2022).

www.philippwinterberg.com/en/ (aufgerufen am 22.07.2022).

www.schauhoer-verlag.de/cms/ (aufgerufen am 23.08.2022).

www.schauhoer-verlag.de/cms/verlagsphilosophie/ (aufgerufen am 23.05.2022).

www.schlauberger-verlag.de/index.php (aufgerufen am 23.05.2022).

www.sefa-bilingual.com/de/index-de.php (aufgerufen am 22.07.2022).

www.shop.schlauberger-verlag.de/ (aufgerufen am 22.07.2022).

www.survio.com (aufgerufen am 25.10.2022).

Umfrage für mehrsprachig erziehende Eltern, www.survio.com/survey/d/A3R3K3L4D7V9F2L4E (aufgerufen am 25.10.2022).

Umfrage für Pädagog:innen der frühkindlichen Bildung: www.survio.com/survey/d/O1S5Y3D9T2S0I5A3E (aufgerufen am 25.10.2022).

Umfrage für Pädagog:innen der Grundschule: www.survio.com/survey/d/W6L1R0C7D4B7V3B1U (aufgerufen am 25.10.2022).

www.talisa-verlag.com/ (aufgerufen am 23.08.2022).

www.talisa-verlag.com/downloadsbestellliste/ (aufgerufen am 23.05.2022).

www.talisa-verlag.com/kinderbuchverlag-mehrsprachigkeit/ (aufgerufen am 23.05.2022).

www.talisa-verlag.com/wp-content/uploads/2022/05/TALISA_Verlagsprogramm2022.pdf (aufgerufen am 20.07.2022).

www.vielundmehr.de/bilderbuecher/ (aufgerufen am 21.07.2022).

www.vielundmehr.de/ueber-viel-und-mehr/ (aufgerufen am 21.07.2022).

Anhang

Fragebogen 1: **Bilinguale Bilderbücher in der mehrsprachigen Kindererziehung**

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Masterarbeit „Bridging the Gap – Bilinguale Bilderbücher als interkulturelle Brückenbauer in einer multiethnischen Gesellschaft“ habe ich ein paar Fragen an Sie zum Gebrauch von bilingualen Bilderbüchern in Ihrer bilingualen Kindererziehung. Ich freue mich, wenn Sie sich ein paar Minuten Zeit nehmen, diese Fragen zu beantworten.

Vielen herzlichen Dank,
Jasmin Wieland

Anm.: Die mit Sternchen gezeichneten Fragen sind Pflichtfragen und müssen beantwortet werden. Fragen ohne Sternchen können übersprungen werden.

Angaben zur Person

1. Geschlecht*: weiblich ☐ männlich ☐
divers ☐
2. Alter*: unter 20 Jahre ☐ 20-30 Jahre ☐
30-40 Jahre ☐ 40-50 Jahre ☐
50-60 Jahre ☐ 60-70 Jahre ☐

3. Welche Erstsprache(n) sprechen Sie?*

Erstsprache: Sprache, die von Geburt an erlernt wird.

4. Haben Sie eine Zweitsprache(n) erlernt? Welche?*

Zweitsprache: Sprache, die ab dem 3. Lebensjahr erlernt wird und primär dazu dient, sich in ein Land zu integrieren. Der Erwerb der Sprache erfolgt nicht ausschließlich im Schulunterricht, sondern im Alltag.

5. Welche Fremdsprache(n) sprechen Sie?*

Fremdsprache: Sprache, die i.d.R. im Schulunterricht erlernt wird und nicht der Erstsprache entspricht. Sie dient häufig der Verbesserung von Berufschancen.

Angaben zum bilingualen Erziehen

6. Anzahl Ihrer Kinder*: _____

7. Alter Ihres Kindes/Ihrer Kinder*: _____

8. Welche Sprachen sprechen Sie (und Ihr:e Partner:in) mit Ihrem Kind/Ihren Kindern?*

9. Nutzen Sie bilinguale Bilderbücher als Unterstützung Ihrer bilingualen Erziehung?^{2*}

ja ☐

nein ☐

10. Welche Vorteile ergeben sich für Sie durch den Gebrauch von bilingualen Bilderbüchern?

11. Wie zufrieden sind Sie mit den auf dem Markt erhältlichen bilingualen Bilderbüchern?

sehr zufrieden

☐

zufrieden

☐

befriedigend

☐

nicht zufrieden

☐

gar nicht zufrieden

☐

12. Würden Sie an den bilingualen Bilderbüchern etwas ändern? Was wäre das?

13. Gibt es Themen, die Sie in den auf dem Markt erhältlichen bilingualen Bilderbüchern vermissen? Welche?

14. Falls Sie bisher noch nicht mit bilingualen Bilderbüchern gearbeitet haben, was sind die Gründe dafür?

15. Könnten Sie sich vorstellen, bilinguale Bilderbücher zukünftig in Ihre bilinguale Erziehung miteinzubinden?

ja ☐

nein ☐

16. Welche Vorteile würden sich wohl durch das Lesen von bilingualen Bilderbüchern in Ihrer bilingualen Erziehung ergeben?

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme und weiterhin viel Freude bei Ihrer bilingualen Erziehung und beim Lesen von bilingualen Bilderbüchern. Ihre Jasmin Wieland

Fragebogen 2: **Bilinguale Bilderbücher in der frühkindlichen Bildung**

Liebe Pädagog:innen,

im Rahmen meiner Masterarbeit „Bridging the Gap – Bilinguale Bilderbücher als interkulturelle Brückenbauer in einer multiethnischen Gesellschaft“ habe ich ein paar Fragen an Sie zum Arbeiten mit bilingualen Bilderbüchern in der frühkindlichen Bildung. Ich freue mich, wenn Sie sich ein paar Minuten Zeit nehmen, diese Fragen zu beantworten.

Vielen herzlichen Dank,
Jasmin Wieland

Anm.: Die mit Sternchen gezeichneten Fragen sind Pflichtfragen und müssen beantwortet werden. Fragen ohne Sternchen können übersprungen werden.

Angaben zur Person

1. Geschlecht*: weiblich ☐ männlich ☐
divers ☐
2. Alter*: unter 20 Jahre ☐ 20-30 Jahre ☐
30-40 Jahre ☐ 40-50 Jahre ☐
50-60 Jahre ☐ 60-70 Jahre ☐

1. Welche Erstsprache(n) sprechen Sie?*

Erstsprache: Sprache, die von Geburt an erlernt wird.

2. Haben Sie eine Zweitsprache(n) erlernt? Welche?*

Zweitsprache: Sprache, die ab dem 3. Lebensjahr erlernt wird und primär dazu dient, sich in ein Land zu integrieren. Der Erwerb der Sprache erfolgt nicht ausschließlich im Schulunterricht, sondern im Alltag.

3. Welche Fremdsprache(n) sprechen Sie?*

Fremdsprache: Sprache, die i.d.R. im Schulunterricht erlernt wird und nicht der Erstsprache entspricht. Sie dient häufig der Verbesserung von Berufschancen.

Angaben zur pädagogischen Tätigkeit

4. In welcher Art frühkindlicher Bildungseinrichtung arbeiten Sie?*

Kita

☐

Kindergrippe

☐

Kindergarten

☐

Andere:

5. Wer ist der Träger Ihrer frühkindlichen Bildungseinrichtung?*

kommunal

☐

kirchlich

☐

Waldorf

☐

Montessori

☐

Andere:

6. Welche Altersstufe(n) betreuen Sie?*

7. Welche Erstsprachen werden in Ihrer/Ihren Gruppe(n) gesprochen?*

8. Binden Sie diese Erstsprachen in irgendeiner Form in Ihre pädagogische Arbeit mit ein? Inwiefern?

9. Arbeiten Sie dabei auch mit bilingualen Bilderbüchern? Inwiefern?

10. Welche Vorteile ergeben sich für Sie durch die Arbeit mit bilingualen Bilderbüchern?

11. Wie zufrieden sind Sie mit den auf dem Markt erhältlichen bilingualen Bilderbüchern?

sehr zufrieden

☐

zufrieden

☐

befriedigend

☐

nicht zufrieden

☐

gar nicht zufrieden

☐

12. Würden Sie an den bilingualen Bilderbüchern etwas ändern? Was wäre das?

13. Gibt es Themen, die Sie in den auf dem Markt erhältlichen bilingualen Bilderbüchern vermissen? Welche?

14. Falls Sie bisher noch nicht mit bilingualen Bilderbüchern gearbeitet haben, was sind die Gründe dafür?

15. Könnten Sie sich vorstellen, bilinguale Bilderbücher zukünftig in Ihre pädagogische Arbeit miteinzubinden?

ja ☐

nein ☐

16. Sehen Sie in bilingualen Bilderbüchern ein Potenzial, Ihre pädagogische Arbeit zu verbessern? Inwiefern?

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme und weiterhin viel Freude bei Ihrer pädagogischen Arbeit und beim Lesen von bilingualen Bilderbüchern. Ihre Jasmin Wieland

Fragebogen 3: **Bilinguale Bilderbücher in der Grundschule**

Liebe Grundschulpädagog:innen,

im Rahmen meiner Masterarbeit „Bridging the Gap – Bilinguale Bilderbücher als interkulturelle Brückenbauer in einer multiethnischen Gesellschaft“ habe ich ein paar Fragen an Sie zum Arbeiten mit bilingualen Bilderbüchern im Unterricht. Ich freue mich, wenn Sie sich ein paar Minuten Zeit nehmen, diese Fragen zu beantworten.

Vielen herzlichen Dank,
Jasmin Wieland

Anm.: Die mit Sternchen gezeichneten Fragen sind Pflichtfragen und müssen beantwortet werden. Fragen ohne Sternchen können übersprungen werden.

Angaben zur Person

1. Geschlecht*: weiblich ☐ männlich ☐
divers ☐
2. Alter*: 20-30 Jahre ☐ 30-40 Jahre ☐
40-50 Jahre ☐ 50-60 Jahre ☐
60-70 Jahre ☐
1. Welche Erstsprache(n) sprechen Sie?*

Erstsprache: Sprache, die von Geburt an erlernt wird.

2. Haben Sie eine Zweitsprache(n) erlernt? Welche?*

Zweitsprache: Sprache, die ab dem 3. Lebensjahr erlernt wird und primär dazu dient, sich in ein Land zu integrieren. Der Erwerb der Sprache erfolgt nicht ausschließlich im Schulunterricht, sondern im Alltag.

3. Welche Fremdsprache(n) sprechen Sie?*

Fremdsprache: Sprache, die i.d.R. im Schulunterricht erlernt wird und nicht der Erstsprache entspricht. Sie dient häufig der Verbesserung von Berufschancen.

Angaben zur pädagogischen Tätigkeit

4. Wer ist der Träger Ihrer Grundschule?*

staatliche Grundschule

☐

Waldorfschule

☐

Montessori-Schule

☐

Andere: _____

5. In welcher/welchen Klassenstufe(n) unterrichten Sie?*

6. Welche Erstsprachen werden in Ihrer/Ihren Klasse(n) gesprochen?*
-
-
7. Binden Sie diese Erstsprachen in irgendeiner Form in Ihren Unterricht mit ein? Inwiefern?
-
-
-
-
8. Arbeiten Sie dabei auch mit bilingualen Bilderbüchern? Inwiefern?
-
-
-
-
9. Welche Vorteile ergeben sich für Sie durch die Arbeit mit bilingualen Bilderbüchern?
-
-
-
-
10. Wie zufrieden sind Sie mit den auf dem Markt erhältlichen bilingualen Bilderbüchern?

sehr zufrieden

☐

zufrieden

☐

befriedigend

☐

nicht zufrieden

☐

gar nicht zufrieden

☐

11. Würden Sie an den bilingualen Bilderbüchern etwas ändern? Was wäre das?

12. Gibt es Themen, die Sie in den auf dem Markt erhältlichen bilingualen Bilderbüchern vermissen? Welche?

13. Falls Sie bisher noch nicht mit bilingualen Bilderbüchern gearbeitet haben, was sind die Gründe dafür?

14. Könnten Sie sich vorstellen, bilinguale Bilderbücher zukünftig in Ihre pädagogische Arbeit miteinzubinden?

ja ☐

nein ☐

15. Sehen Sie in bilingualen Bilderbüchern ein Potenzial, Ihren Unterricht zu verbessern? Inwiefern?

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme und weiterhin viel Freude in der Lehre und beim Arbeiten mit bilingualen Bilderbüchern.

Ihre Jasmin Wieland



University
of Bamberg
Press

Multiethnische Gesellschaften sind in Zeiten von Globalisierung und weltweiter Migration aufgrund von Kriegen und Krisen die Normalität. Der Kontakt unterschiedlicher Kulturen und Sprachen stellt die Gesellschaften dabei vor Herausforderungen, die zugleich Chancen sind. Der interkulturelle Dialog ist für das Gelingen eines harmonischen Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen zentral. Werte wie Offenheit und Toleranz werden dabei groß geschrieben. Bilinguale Bilderbücher stellen ein Medium dar, Interkulturalität zu fördern und so Brücken zwischen Kulturen zu bauen.

Diese Studie untersucht in einem interdisziplinären Ansatz aus Literatur- und Kulturwissenschaft sowie Pädagogik, inwiefern bilinguale Bilderbücher zwei oder mehrere Kulturen verbinden und so einen interkulturellen Austausch anregen können. Schwerpunktmäßig werden die Kategorien ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚visuelle Codes‘ sowie ‚Thematiken‘ beleuchtet. Die multiethnische Gesellschaft Deutschlands und die in ihr gesprochenen Sprachen dienen als Ausgangspunkt für die Untersuchung, ebenso die Verlagsprogramme der mehrsprachigen Kinderbuchverlage des deutschsprachigen Buchmarkts. Ein Blick in die pädagogische Praxis wird in der Analyse einer qualitativen Umfrage geworfen, bei der mehrsprachig erziehende Eltern sowie Pädagog:innen der frühkindlichen Erziehung und der Primarstufe zum Einsatz bilingualer Bilderbücher befragt wurden.



ISBN 978-3-86309-921-3



9 783863 099213

www.uni-bamberg.de/ubp/