

Trist, aber bunt schillernd: zur Potenzierung der literarischen Vielschichtigkeit in ‘Ein bisschen wie du. A little like you’

Lisa Rettinger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Rettinger, Lisa. 2024. “Trist, aber bunt schillernd: zur Potenzierung der literarischen Vielschichtigkeit in ‘Ein bisschen wie du. A little like you’.” In *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik*, edited by Nazli Hodaie, Heidi Rösch, and Lisa Treiber, 133–46. Tübingen: Narr Francke Attempto.



Trist, aber bunt schillernd. Zur Potenzierung der literarischen Vielschichtigkeit in *Ein bisschen wie du. A little like you*

Lisa Rettinger

Abstract:

This paper discusses the contribution of multilingualism to the complexity and heterogeneity of literature using the multilingual picture book *Ein bisschen wie du. A little like you* (Aebi et al. 2018). In this context, literary complexity (Germ.: Vielschichtigkeit) is to be understood as the interplay between linguistic ambiguity, literary exploration of the possibilities and limits of language, and the intertextual embedding of poetic signs and their interdependencies. In its confrontation with different languages, literary multilingualism emphasizes the structure and dynamic character of language and enhances intertextuality. Through its meta-discourse on the structure of multilingual texts, the picture book *Ein bisschen wie du. A little like you* promotes language awareness. At the same time, it emphasizes the reality of a multilingual person or ‚language‘ as a signifier of identity in its autodiegetic narration.

Keywords:

intertextuality, ambivalence, multilayered, complexity, language systems, hierarchies, deconstruction, multilingual picture book, multilingual identity

Die Beschreibung eines Gegenstandes, Sachverhaltes oder Subjekts als ‚vielschichtig‘ akzentuiert die Komplexität des Bezeichneten. Zunächst verweist das Adjektiv anschaulich auf die ‚vielen Schichten‘, die dem Bezeichneten inhärent sind. Es ist eben nicht ‚einschichtig‘, sondern der Begriff illustriert visuell die heterogene, vielfältige, facettenreiche und verschiedenartige Beschaffenheit (vgl. Duden 2023). ‚Vielschichtigkeit‘ als Konzept respektive Eigenschaft ist auf verschiedene Kontexte übertragbar, so wird von *vielschichtigen* Problemen

(Konfliktforschung), *vielschichtigen* Texten¹ (Literaturwissenschaft) oder von *Vielschichtigkeit* als Merkmal von ‚Identität‘ gesprochen. Budde (vgl. 2012: 11) bezeichnet in diesem Zusammenhang auch Personen als *vielschichtig*.

Den hier kurz eingeführten Begriff der Vielschichtigkeit möchte ich nachfolgend für eine konstruktive Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Texten in Anschlag bringen. Die zugrundeliegende These ist, dass mit der Mehrsprachigkeit bzw. durch die Interaktion differenter Sprachsysteme der ohnehin vieldimensionale, literarische Text eine (ästhetische) Erweiterung erfährt. Ausgehend von einer literaturtheoretischen Perspektive stellt der Beitrag zunächst ‚Vielschichtigkeit‘ als Merkmal literarischer Texte heraus (1). Neben Überlegungen zur Mehrdeutigkeit von Sprache wird hier insbesondere Kristevas Intertextualitätsverständnis² – als ein mögliches Modell textueller Vielschichtigkeit – berücksichtigt. In einem zweiten Schritt gilt es, den theoretischen Zugang mit der Analyse eines mehrsprachigen Bilderbuches zu verknüpfen (2). Anhand des Beispiels *Ein bisschen wie du. A little like you* (Aebi et al. 2018) wird Mehrsprachigkeit als erweiternde Dimension literarischer Vielschichtigkeit nachgewiesen und es werden die textimmanenten ästhetischen Verfahren analysiert.

1 Der vielschichtige Text

Begreift man die kleinste Einheit des poetischen Textes, das literarische Wort, mit Julia Kristeva als heterogen und seinen Sinn als prozesshafte, momentane Setzung (vgl. Suchsland 1992: 64–69), ergibt sich „nicht ein *Punkt* (ein feststehender Sinn) [...], sondern eine *Überlagerung von Text-Ebenen*“ (Kristeva 1972: 346, Hv. i. O.). Diese Überlagerung bzw. ‚Vielschichtigkeit‘ lässt sich als besondere Qualität literarischer Texte feststellen und resultiert, folgt man

1 Im Beitrag wird von einem weiten Textbegriff ausgegangen, der sowohl literarische Texte als auch andere mediale Erzeugnisse (Hörspiel, Film etc.) miteinbezieht. ‚Text‘ impliziert folglich die Bild- und Tonebene.

2 Vgl. Köppe und Winko 2013: 127–132 sowie Stiegler 1996: 327–332. Um ein Zusammendenken von Literatur, Geschichte und Gesellschaft zu ermöglichen, werden hier alle Formen kultureller Zeichensysteme als Text begriffen (Generalisierung). Ziel der literaturtheoretisch-ontologischen Strömung, als deren Vertreter:innen u. a. Kristeva gilt, ist es, die Beziehung zwischen Texten (jegliche kulturelle Zeichensysteme) sowie ihre dynamische gegenseitige Durchdringung zu beschreiben/erforschen. Dabei wird eine eindeutige Sinnbildung (Textauslegung) im Sinne der hermeneutischen Tradition negiert – eine Nähe zur Dekonstruktion nach Derrida zeigt sich (vgl. Fußnote 3). Es ließe sich diskutieren, inwiefern diese Öffnung und Negation eines eindeutigen Sinns eine weitere Dimension der Vielschichtigkeit widerspiegelt (bezogen auf immer neues Lesen; Bedeutung der Rezipierenden).

der Perspektive der Intertextualität, aus der Interaktion mehrerer (Text-)Dimensionen.

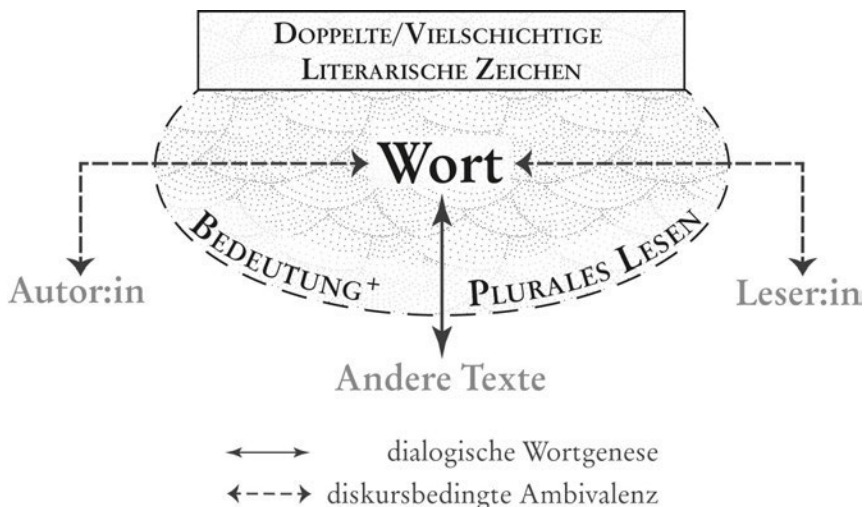


Abb. 1: Eigene Darstellung nach Kristeva 1972

Zunächst lässt sich das Wort zwischen Autor:in und Leser:in verorten. Mit der Loslösung des Zeichens aus seinem Entstehungskontext öffnet es sich für differente Sichtweisen, die sich infolge der Überlagerung von Autor:innen- und Rezipierenden-Diskursebene ergeben.³ Das Wort ‚gehört‘ beiden Subjekten gleichermaßen und Ambivalenzen werden möglich (vgl. ebd.: 347f.). Darüber hinaus entspinnt sich ein Dialog zwischen dem Wort und anderen vorausgehenden sowie gegenwärtigen Texten (hier jegliche kulturelle Zeichensysteme). Das Wort entsteht folglich nicht isoliert, sondern in einem dialogischen Prozess als Auseinandersetzung mit Bestehendem. Sowohl die *diskursbedingte Ambivalenz* als auch die *dialogische Wortgenese* führen dabei zu einer Vielschichtigkeit des literarischen Wortes (Textes). Denn „das Wort (der Text) ist Überschneidung von Wörtern (von Texten), in der sich zumindest ein anderes Wort (ein anderer Text) lesen lässt“ (ebd.: 347f.). Heterogenität, Mehrdeutigkeit und Pluralität werden so zu einem wesentlichen Bestandteil in der Rezeption literarischer Texte. Denn „die poetische Sprache lässt sich zumindest als eine *doppelte* lesen“

3 Hier zeigt sich die Nähe der ontologischen Intertextualität zum Poststrukturalismus, der die Möglichkeit eines eindeutigen Sinns negiert und Text als vom Schreibenden (Autor:in) losgelöst/offen begreift (vgl. Berressem 2013: 619ff.).

(ebd.: 348, Hv. i. O.). Nimmt man das ‚zumindest‘ in den Ausführungen Kristevas ernst, lässt sich feststellen, dass literarische Texte infolge des Zusammenspiels von *diskursbedingter Ambivalenz* und *dialogischer Wortgenese* vielmehr ein *plurales* Lesen ermöglichen.

Neben diesem Blick auf die relationale Einbettung des poetischen Wortes gilt es auch die sprachliche Beschaffenheit literarischer Zeichen zu betrachten. Sprache als ihr Fundament ist mehrdeutig. So beschreiben Berndt und Kammer (2009: 13) Ambiguität als eine dem Sprachsystem notwendige inhärente Struktur. Die Mehrdeutigkeit von Sprache zeigt sich (linguistische Perspektive), wenn ein Satz mehr als eine Deutung zulässt (z. B. *Markus umarmt seine Frau und Paula auch.*) oder ein Ausdruck (Signifikant) mehrere Inhalte (Signifikate) impliziert (z. B. *Gericht*). Folglich lassen sich Wörter als „kleinste bedeutungstragende Elemente, auch [als] die kleinsten ambiguitätsfähigen Einheiten überhaupt“ (Bauer et al. 2010: 47, Hv. i. O.) beschreiben. Sowohl auf der Wort- als auch auf der Satzebene sind Mehrdeutigkeiten demnach strukturell möglich (vgl. ebd.: 13). Bedeutend ist hierbei, dass sich das vielschichtige Potenzial der Sprache erst mit der Entdeckung durch die Rezipierenden entfaltet. Das heißt, ohne ein Subjekt mit Ambiguitätskompetenz bleibt das Mehrdeutige unentdeckt (ebd.: 13, 20). Im Unterschied zur Kommunikationssituation, die ein gegenseitiges Verstehen *a priori* setzt und somit eine Disambiguierung missverständlicher Aussagen in den Vordergrund rückt (Rückfrage, Kontextualisierung des Gesagten etc.), spielen literarische Texte mit der in der Sprache vorhandenen Mehrdeutigkeit (vgl. ebd.: 65). Literatur inszeniert und visualisiert demnach sprachliche Mehrdeutigkeiten und macht so Bedeutungsspielräume sichtbar.⁴ Diese auf Ambiguität beruhenden Sprach-Spiele lassen sich als ein Aspekt der poetischen Auseinandersetzung mit Sprache begreifen. Neben der Visualisierung der ‚sprachlichen‘ Möglichkeiten kann Literatur darüber hinaus auch die Grenzen, Schwierigkeiten und den Konstruktcharakter von Sprache offenlegen. Beispielsweise findet sich die Reflexion der Mehrdeutigkeit von Sprache (Sprachskepsis) – u. a. in der Sprachkrise des 20. Jahrhunderts (vgl. Lickhardt 2020: 158f.) – auch literarisch bearbeitet in Hofmannsthals Chandos-Brief (1902). Sprache wird hier als normiertes System entlarvt und ihre (Un-)Fähigkeit zur Darstellung von subjektivem Empfinden diskutiert.

Literarische Texte sind vielschichtig und Vielschichtigkeit ist zugleich ein ihnen zugrundeliegendes Strukturprinzip. Dies spiegelt sich auch in der Zusam-

4 Ein Beispiel für dieses Spiel mit sprachlicher Mehrdeutigkeit diskutieren Bauer et al. (2010: 29ff.), wenn sie anhand von *Romeo and Juliet* die unterschiedlichen Facetten der Aussagen von Juliets Amme und Romeo herausarbeiten und das literarische Bedeutungsspiel offenlegen.

menschau der ontologischen Intertextualität und den literarisch festgehaltenen Gedanken zur Sprache. Die Vielschichtigkeit zeigt sich einerseits als Ausloten der sprachlichen Möglichkeiten (Ambiguität) und zugleich als Diskussion der Grenzen bzw. Unzulänglichkeiten. Während die Thematisierung des sprachlichen Fundaments insbesondere das Wort fokussiert (vgl. Abbildung 1) und so das *Mehr* an Bedeutung (graphisch akzentuiert im hochgestellten Plus) sowie die subjektiven Sichtweisen berücksichtigt, zeigt sich mit dem Intertextualitätsverständnis Kristevas die Vielschichtigkeit auf einer weiteren Ebene. Infolge der *diskursbedingten Ambivalenz* sowie der *dialogischen Wortgenese* wird die relationale Verflechtung des literarischen Wortes manifest. Durch seine Loslösung vom Kontext als Situierung zwischen Autor:in und Leser:in bei gleichzeitiger Durchdringung von anderen Texten (hier gedacht als kulturelle Zeichensysteme) ergeben sich weitere Schichten des literarischen Wortes respektive Textes. Infolgedessen wird ein *plurales Lesen* – verstanden als immer wieder neues, nicht abgeschlossenes Lesen – nicht nur durch die sprachliche Ambivalenz, sondern auch durch die intertextuelle Vielschichtigkeit möglich.

Literatur lässt sich resümierend als vielschichtig beschreiben. Wie nachfolgend am Beispiel zu zeigen sein wird, erweitert die Mehrsprachigkeit die vorhandene literarische Vielschichtigkeit: Die Interaktionen unterschiedlicher Sprachsysteme akzentuieren dabei die sprachliche Beschaffenheit von literarischen Zeichen. Zugleich potenziert sich mit weiteren Sprachen auch die intertextuelle Verflechtung des literarischen Textes infolge der Ausweitung der *dialogischen Wortgenese* auf weitere kulturelle Zeichensysteme. Das heißt, mit der Mehrsprachigkeit nimmt die textuelle Vielschichtigkeit zu, die sich auch in ‚neuen‘ ästhetisch-narrativen Verfahren widerspiegelt.

2 Mehr-Sprache in *Ein bisschen wie du. A little like you*

Das Bilderbuch Lilly Axsters und Christine Aebis⁵ erzählt aus der Perspektive eines neunjährigen Kindes, Terry, vom Verlust Mom Chiomas, die als „allergrößte Superheldin, [...], big mommy, auntie“ (Aebi et al. 2018: 1)⁶ bezeichnet wird. Neben der Trauer, dem Umgang mit dem Tod sowie den Erinnerungen an die Verstorbene sind dem Text Themen wie Heranwachsen, Migration und

5 Englischer Text und Igbo-Zitate von Henrie Dennis sowie konzeptionelle Beratung durch Jaray Fofana.

6 Im Folgenden wird das Buch im Fließtext unter Verwendung der Sigle E.A. zitiert. Die Seitenzahlen wurden dem Text durch die Autorin hinzugefügt, um eine Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten. Die erste inhaltliche Seite des Textes (Portrait Terry/*In diesem Buch erzähle ich...*) entspricht Seite 1.

Identität inhärent. Bereits hier zeigt sich eine inhaltliche Vielschichtigkeit, der bunt schillernde Facettenreichtum, der zu pluralen Lesarten einlädt. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses wird nachfolgend die Mehrsprachigkeit des Bilderbuches fokussiert.

2.1 Mehrsprachige Oberfläche

Das Cover des Bilderbuches akzentuiert die formgebende Mehrsprachigkeit. Titel und Paratexte sind Englisch und Deutsch, wobei die Nachrangigkeit der englischen Sprache eine scheinbare Hierarchie suggeriert. Der Titel spielt mit dieser Setzung und die differente Farbgebung der Sprachen begünstigt ein aufeinanderfolgendes Lesen: *Ein bisschen wie du. A little like you*. Doch bereits hier werden etwaige sprachpolitische Machtpositionen dekonstruiert (vgl. Eder 2015: 144 f.; Vishek 2019: 26). Denn wird der Titel der Sprachlogik folgend Zeile für Zeile gelesen, heißt es: *Ein A bisschen little wie like du you*. Die Sprachen fließen ineinander und nur die gelbe bzw. blaue Schriftfarbe markieren die andere Lesart und die differente Sprachzugehörigkeit. Wie der Titel spielt der Text generell mit seiner zweisprachigen Struktur. Die Farbwahl und die Positionen des Textes folgen keinen Regeln: Jede Sprache erscheint *bunt* und an allen Orten. Der erste Blick legt demnach nahe, dass der Text formal die Gleichrangigkeit der beiden Sprachen illustriert.

Das hier erläuterte sprachlogisch-visuelle Spiel der Titelgestaltung – die Interaktion aus Farbigkeit, Position und Sprachlogik – lässt sich als Sinnbild für den Diskurs um Sprach- und Machtpositionen in mehrsprachigen Texten interpretieren (vgl. Anselm 2018: 48 f.). Auf vielschichtige Art und Weise spiegelt das Cover so mögliche *plurale* Lesarten wider und zugleich bietet der weitere Verlauf des Textes eine Dekonstruktion etwaiger die Form betreffender Sprachhierarchien. Gerade durch die Mehrsprachigkeit können hierarchische Strukturen ästhetisch aufgegriffen und wie in Axters und Aebis Text demaskiert werden. Das Zusammenspiel aus Medium (Bilderbuch) und Mehrsprachigkeit potenziert so die literarische Vielschichtigkeit und öffnet den Text auch durch das ästhetische Spiel für neue diskursive Aushandlungsprozesse.

2.2 Literarische Darstellung der Mehrsprachigkeit

Der erste Eindruck der sprachsensiblen Gestaltung des Bilderbuches wird durch die Analyse der Textebene fundiert. So spielt das Bilderbuch mit Formen textueller Mehrsprachigkeit. Während die ersten drei Seiten parallel mehrsprachig sind (vgl. Eder 2009: 15–22) und sich diese Realisierungsform auch

wiederholt (vgl. E.A.: 10f., 17, 28f., 36f., 40f., 46, 54), bricht der Text mit dieser parallelen Darstellung von Mehrsprachigkeit und geht in eine Sprachmischung über (vgl. Eder 2009: 22–30). Im Büro „things still look familiar... Manches ist noch unverändert... ..her notes on the post-it... ..the shadow of Mom Chioma’s microphone... ..die auf den Büchern abgelegten Kopfhörer...“ (E.A.: 4f.). Der schweifende Blick Terrys – in der Interpunktion spürbar – ist geprägt durch einen Sprachwechsel, wobei die einzelnen soeben genannten visuellen Aspekte nur in einer Sprache erscheinen (vgl. auch E.A.: 8f.). Im Anschluss an dieses Ineinanderfließen der Sprachen (*stream of consciousness*) folgen Passagen, in denen die parallele Mehrsprachigkeit dynamisiert wird.⁷ Zwar enthalten Deutsch und Englisch alle wesentlichen Informationen, aber die Erzählzeitpunkte differieren und manche Details werden exklusiv in einer Sprache berichtet. Nur im Englischen wissen wir, dass Terry bei der Nachricht über den Tod die „favorite pair of shoes“ (E.A.: 13) anhatte, oder dass Mom Chioma die Boxershorts auch unter ihrem „church dress“ (E.A.: 19) trug. Ein weiterer Aspekt, angeregt durch die *Dynamisierung*, ist das Offenlegen von Sprachdiskrepanzen. Die durch Soziolekt beeinflussten Redewendungen Terrys finden sich ausschließlich im Englischen: „do-it-yourself tailoring corner“ (E.A.: 6), „x-mas“ (E.A.: 7), „kicked the bucket“ (E.A.: 12). Sie illustrieren den individuellen Sprachgebrauch der autodiegetischen Erzählfigur. Im Deutschen hingegen fallen die verwendeten Anglizismen auf: „Blogs“ (E.A.: 10), „Boxershorts“ (E.A.: 19), „video-chatten“ (E.A.: 33), „Toaster“ (E.A.: 51). Diese Worte illustrieren die Mechanismen der Sprachmischung respektive die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen.

Die Mehrsprachigkeit des Textes eröffnet folglich zwei differente Perspektiven. Zunächst lässt sich die variierende Darstellung ähnlich wie in der *mehrsprachigen Oberfläche* als Diskurs über die Machart von mehrsprachigen Texten lesen. Die Grenzen der unterschiedlichen Darstellungsformen – parallel/additiv; Sprachmischung/integriert (vgl. Eder 2009: 15–30; vgl. Rösch 2014: 151 ff., 157 f.) – verwischen, werden bespielt und in ihrer Gegenüberstellung werden die sprachlichen Möglichkeiten bzw. Grenzen demonstriert. Bezugnehmend auf die literaturtheoretischen Überlegungen fügt das Mehrsprachige dem literarischen Sprach-Diskurs bzw. -Spiel so eine weitere Dimension hinzu. Nicht nur die Einzigartigkeit mancher sprachlichen Formulierungen wird sichtbar, auch Mechanismen wie Sprachmischung werden im ästhetischen Verfahren der

7 Die eher statische parallele Mehrsprachigkeit wird durch den Text aufgebrochen. Zwar erinnert die Darstellungsform weiterhin an eine parallele Darstellung von Mehrsprachigkeit, aber durch Lücken, zusätzliche Details usw. wird der Text in Bewegung gesetzt, weswegen hier von einer *Dynamisierung* gesprochen wird.

Konfrontation greifbar. Dieser in Axters und Aebis Text angelegte Metadiskurs über differente, mehrsprachige Darstellungsformen akzentuiert gerade in der variierend gestalteten Konfrontation ‚Sprache‘ als dynamisches System.

2.3 Sprache(n) als identitäres Moment

Neben dieser Offenlegung des Konstruktes ‚Sprache‘ illustriert der mehrsprachige Text am Beispiel von Terry die Realität einer mehrsprachigen Person – ohne Machtgefälle, ohne Grenzen zwischen Englisch und Deutsch (vgl. Vishek 2019: 26f.). Terry erzählt autodiegetisch vom Verlust der geliebten Bezugsperson, erinnert sich⁸ und berichtet vom Umgang mit dem Tod.⁹ Wie vielschichtig Mehrsprachigkeit dabei erscheint und eingesetzt wird, zeigte die bisherige Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch. Manchmal wird derselbe Aspekt zweifach zur Sprache gebracht und so betont,¹⁰ teilweise gehen die Sprachen in einer Syntax nahtlos ineinander über. Werden diese Befunde mit der Erzählperspektive zusammengedacht, lässt sich Terry als eine mehrsprachige Person identifizieren. Aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik zeigt sich dieser Aspekt in der Sprachenverwendung (vgl. Gogolin 2017: 108): Das Sprechen Terrys illustriert Englisch und Deutsch als gemeinsame Alltagssprachen (vgl. Riehl 2014:14f.; vgl. Geist 2021: 77) und die Sprachmischung porträtiert als fließender, dynamischer sowie kreativer Prozess, dass Terry „ihr (gesamt)sprachliches Repertoire“ (Geist 2021: 80) nutzt. Auch Wei akzentuiert die Bedeutung der Sprachmischung, denn mehrsprachige Personen „do not think in a specific, named language separately“ (Wei 2018: 18f.). Auf der inhaltlichen Ebene wird die Mehrsprachigkeit der Protagonist:in nicht auserzählt. Lediglich die Strukturebene als autodiegetisch-mehrsprachige Erzählsituation gibt Hinweise: Etwa während Terrys Blick begleitet durch eine Sprachmischung durch die Wohnung schweift oder wenn Mom Chioma Terry adressiert und innerhalb eines Satzes die Sprache wechselt (*Code-Switching*): „Leaving somewhere and arriving elsewhere can sometimes be tiring [...] but it’s worth it, believe me,

8 In diesen Passagen kommt Mom Chioma in direkter, erinnertes Rede auch selbst zu Wort (vgl. E.A.: 17–22, 28f., 34–37, 42–45, 59).

9 Neben Mehrsprachigkeit als identitärem Moment greift das Bilderbuch die Frage nach dem Zusammenhang von Sprache, Narration und Geschlecht auf. Für Terry wird konsequent auf die Verwendung von Pronomen verzichtet und die Bildebene zeigt uns das Kind mit Ohrringen (vgl. E.A.: 1), mit kurzen und langen Haaren (vgl. E.A.: 16, 28f.) sowie mit allen Arten von Kleidern und Accessoires. Das Geschlecht ist für die Erzählung unbedeutend und bleibt eine Leerstelle, die nicht gefüllt werden muss.

10 Ein Beispiel hierfür sind die Parataxen, welche den Tod berichten. Durch die zweisprachige Dopplung des Inhalts wird die Drastik des Todes illustriert (vgl. E.A.: 12).

Terry, glaub mir, es lohnt sich“ (E.A: 59). Der Text präsentiert sich folglich nicht nur in der Form einer mehrsprachigen Oberfläche bzw. Narration, sondern Mehrsprachigkeit wird als identitäres Moment der autodiegetischen Erzähler:in inszeniert – als eine (narrative) Realität, die keiner expliziten Thematisierung bedarf.

Mit der Darstellung der mehrsprachigen Figuren (Terry, Mom Chioma) verdeutlicht Axters und Aebis Text folglich den Zusammenhang von Sprache und Identität. Diesen Aspekt diskutiert auch die Autorin Olga Grjasnowa in *Die Macht der Mehrsprachigkeit* (2021):

Ich selbst habe manchmal das Gefühl, in jeder Sprache eine andere Persönlichkeit zu haben. Auf Russisch bin ich witziger, auf Deutsch aufgeräumter, sachlicher, und auf Englisch zwar eingeschränkt in meinen Ausdrucksmitteln, aber viel freier und entspannter [...]. (ebd.: 12)

Das Zitat illustriert eine sprachlich bedingte Identitätskonstruktion, die sich auch in einer Verknüpfung von Sprache und Emotion niederschlägt (vgl. ebd.: 11 f.).¹¹ Sprache wird hier zum Ausdruck und Abbild individueller Vielschichtigkeit.¹² Zugleich thematisiert Grjasnowa die Möglichkeit, Grenzen zu überschreiten (vgl. ebd.: 11).¹³ Erst durch das Sprechen mehrerer Sprachen werden Unzulänglichkeiten einer adäquaten Beschreibung des Erlebten sichtbar. Das heißt, mit dem *Mehr an Sprache* wird – wie auch in der These aufgegriffen – Vielschichtigkeit potenziert. Nicht nur die Identität wird um eine Facette bereichert, es entsteht auch eine Sprachbewusstheit als Wissen um die Potenziale der Sprachen.¹⁴ Die Zusammenführung von Identität und Mehrsprachigkeit bereichert demnach literarische Texte und verstärkt die Grundmomente literarischer Zeichen, indem sie den Konstruktcharakter von Sprachen hervorhebt und die diskursive Rahmung bzw. die intertextuellen Bezüge pluralisiert.

Die Erweiterung des dialogischen Horizonts – bei Kristeva gedacht als relationaler Rahmen, der die Wortgenese bedingt – zeigt sich abschließend auch

11 Neben Grjasnowa sei hier auch auf die Aktivistin Kübra Gümüşay (2020: 21) verwiesen, die ähnliche Ansichten vertritt.

12 Zum Zusammenhang von Sprache und Identität: Mehrsprachigkeit als identitätsstiftendes Moment wird in den Texten Grjasnowas (2021) und Gümüşays (2020) (subjektiv geprägt) diskutiert. Horstmeier et al. (2022: 54) heben die heterogene Begriffsdefinition von ‚Identität‘ je nach Disziplin hervor und beschreiben sie aus sprachlich-kultureller Perspektive als Summe von Teilidentitäten. Kresić (2016: 16) betont, dass ‚Identität‘ infolge eines dynamischen, andauernden sprachlichen Konstruktionsprozesses entsteht.

13 Auch Gümüşay (2020: 9 f.) teilt diese Ansicht.

14 Als Sprachbewusstheit wird eine mentale Disposition verstanden, auf deren Grundlage sprachliche Äußerungen erfasst werden können (vgl. Wildemann et al. 2018).

in Axters und Aebis Text. Hier spiegelt der Soziolekt der Sprecher:innen die Beeinflussung der Rede und damit des literarischen Zeichens durch ein *Mehr* an kulturellen Zeichensystemen wider. Wie die bereits angeführten soziokulturell gefärbten Redewendungen (z.B. *kicked the bucket, cutie*) zeigen, erfährt der intertextuelle Rahmen mit der Mehrsprachigkeit eine Öffnung, die im Falle des Bilderbuchs zu einer indirekten Charakterisierung der Figuren durch ihre Sprachenverwendung führt.

2.4 Darstellung von Übersetzungsstrategien

Die beiden soeben diskutierten Perspektiven – die Beschaffenheit mehrsprachiger literarischer Texte (Metadiskurse) und die literarische Inszenierung der Mehrsprachigkeit als identitäres Moment – werden nun um einen Blick auf das Übersetzen als (Teil-)Aspekt der Mehrsprachigkeit ergänzt. In seinem Spiel mit mehrsprachigen Darstellungsformen demonstriert der Text durch seine Machart unterschiedliche Übersetzungsstrategien. Neben der wörtlichen Übersetzung (vgl. Passagen zur parallelen Mehrsprachigkeit) spielt er auch mit freieren Formen des Übersetzens (vgl. Passagen zu dynamisierter paralleler Mehrsprachigkeit/Sprachmischung):

Als ich klein war, hat Mom Chioma Didi für mich genäht, die ‚erste Wiener Wollpuppe mit einem ausgeprägten Sinn für Modefragen‘.

When I was about four years old, Mom Chioma introduced me to Didi, ‚The one and only self-sewn dangling doll, made of wool and wisdom‘. (E.A.: 34f.)

Beide Versionen thematisieren das verwendete Material (Wolle) und stellen heraus, dass Didi ein selbstgenähtes Geschenk der Verstorbenen ist. Der Fokus im Deutschen und Englischen weicht jedoch voneinander ab: Während die englische Beschreibung der Stoffpuppe das Selbstgemacht-Sein akzentuiert, thematisiert die deutsche Passage das Nähen nebenbei und betont das Modebewusstsein der Puppe. Die ausgewählte Passage akzentuiert exemplarisch, wie ein Metadiskurs angeregt wird, der Rezipierenden vor Augen führen kann, welche Verschiebungen und Veränderungen mit dem Übersetzen einhergehen können.¹⁵

15 Eine ausführliche Diskussion und Studie des Übersetzens von kinderliterarischen Texten bietet insbesondere Emer O’Sullivan (2000). Zum Zusammenhang von Übersetzen und mehrsprachigen Texten siehe auch Rösch (2014: 146 ff.).

2.5 Die Bildebene

Infolge der autodiegetischen Erzählsituation lässt sich die Bildebene überwiegend als Visualisierung des Blickes von Terry beschreiben.¹⁶ Sie zeigt, was Terry sieht, und bildet so das Fundament für die Gedanken und Äußerungen. Das heißt, die Bilder führen die sprachlichen Disparitäten synthetisierend zusammen. Durch die Darstellung der Geschichte in Form des Mediums ‚Bilderbuch‘ sehen wir durch Terrys Augen alles, was anschließend mehrsprachig kommentiert und berichtet wird. Wir sehen das festliche Kirchen-Kleid Mom Chiomas, das die Boxershorts verbirgt (vgl. E.A.: 19). Als Synthese zeigt sich die Bildebene ebenfalls im zuvor zitierten Puppenbeispiel: Beide sprachlichen Facetten – das Modebewusste (deutsch) wie das Selbstgemacht-Sein (englisch) – finden sich in den Illustrationen wieder. Didi, die Fashion-Puppe wird uns mal mit einer Fliege, einem Tutu oder mit Crocks präsentiert (vgl. E.A.: 37, 38 f., 56 f.). Andere Bilder halten das Nähen Didis und der Kleidung in Schnittmustern, mit Stecknadeln, Stoffen, Reißverschlüssen und Scheren fest (vgl. E.A.: 34 f.). Auch die liegengelassenen Lieblingsschuhe Terrys bei der Nachricht des Todes, die lediglich im Englischen thematisiert werden, fängt die Bildebene ein (vgl. E.A.: 13).

Mit der Darstellung der Schuhe erfolgt zugleich ein visueller Bruch, es scheint, als wäre Terry aus dem Hellen kommend mit der Nachricht über den Tod Mom Chiomas im Dunkeln verschwunden. Neben der zusammenführenden Funktion bzw. als Grundlage der sprachlichen Äußerungen illustriert gerade das letzte Beispiel, dass die Bildebene zugleich die Emotionen der Protagonist:in einfängt. In der Visualisierung des Blickes transportieren die Bilder neben der mehrsprachigen Lebenswelt Terrys auch die Gefühlsebene. Dunkle, gedeckte Farben zeigen die ausgeräumte Wohnung und unterstreichen so den Verlust und die zurückbleibende Leere (vgl. E.A.: 2, 52–55, 58 f.). Andere Bildseiten porträtieren die leblosen, zurückgelassenen Gegenstände (Stillleben) und illustrieren den Stillstand, der mit dem Tod einhergeht (vgl. E.A.: 6–9, 12, 26, 32, 34 f., 46, 49 ff.). Diese eher trist anmutenden Momentaufnahmen werden aufgebrochen durch die Farbigkeit der Erinnerungen – die Seiten, die Mom Chioma bebildern, wirken lebhaft und dynamisch (vgl. E.A.: 17 ff., 40–43). Gleiches gilt für die Darstellungen Terrys. In beiden Fällen wird in der variierenden, vielfarbigen Darstellung der Personen ihre vielschichtige, facettenreiche Identität hervorge-

16 Lediglich die Bebilderung der Geschichte Mom Chiomas und die Bilder, die Terry zeigen, stellen hier eine Abweichung dar (vgl. E.A.: 1, 10 f., 16–20, 27–31, 40–43, 47, 53, 60). Die Bildebene spiegelt überwiegend Terrys Blick wider – auf den 60 Seiten finden sich neun reine Textseiten; die verbleibenden 51 Seiten präsentieren auf insgesamt 31 Seiten Terrys Blick.

hoben und textuell bekräftigt: „Du bist genau richtig, so, wie du bist“ (E.A.: 28). „You are on point, Terry, just cool, just you“ (E.A.: 29).

3 Fazit und Ausblick

Durch die Beschäftigung mit mehrsprachigen, literarischen Texten ergibt sich ein enormes Potenzial sowohl für den Literatur- als auch den Sprachunterricht – nicht zuletzt, um dem Normalfall sprachlicher Vielfalt und der vielschichtigen Heterogenität im Klassenzimmer gerecht zu werden (vgl. Peuschel und Burkard 2019: 26). Dabei sollte mehrsprachige Literatur stets sensibel in den Unterricht eingebettet und nicht infolge ihres sprachfördernden Potenzials ‚missbraucht‘ werden (vgl. Vishek 2019: 24). Wie auch die Analyse zeigte, können Sprachenvergleiche, Sprachmischungen sowie Übersetzungen zur Förderung von Sprachbewusstheit (*Language Awareness*) beitragen – gerade die in Axters und Aebis Text angelegten Metadiskurse bieten sich hierfür an.¹⁷ Das heißt, mehrsprachige Literatur kann die literarischen Zeichen inhärente vielschichtige Spracharbeit potenzieren, indem die Konfrontation sprachliche Grenzen und Möglichkeiten offenlegt. Zugleich wird mit der Mehrsprachigkeit der intertextuelle Rahmen erweitert, denn eine Auseinandersetzung mit der literarischen Mehrsprachigkeit, exemplarisch gezeigt an Terrys Soziolekt, kann (inter-)kulturelles Lernen anregen (vgl. Scherer/Vach 2019; vgl. Hodaie 2014: 146).

Literatur

- Aebi, Christine/Axster, Lilly/Dennis Henrie/Fofana, Jaray (2018). Ein bisschen wie du. A little like you. Wien: Zaglossus.
- Anselm, Sabine (2018). Was ist *gute* mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur? Didaktische Denkanstöße zur Wertereflexion. In: Ballis, Anja/Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (Hrsg.). Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur: Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 39–63.
- Bauer, Matthias/Knape, Joachim/Koch, Peter/Winkler, Susanne (2010). Dimensionen der Ambiguität. Ambiguität. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 158, 7–75.

17 Zur allgemeinen Gestaltung von Sprachenvergleichen im Unterricht siehe z.B. Vali et al. (2021). Zur *Language Awareness* siehe Luchtenberg (2017).

- Berndt, Frauke/Kammer, Stefan (2009). Amphibolie – Ambiguität – Ambivalenz. Die Struktur antagonistisch-gleichzeitiger Zweiwertigkeit. In: Berndt, Frauke/Kammer, Stefan (Hrsg.). *Amphibolie – Ambiguität – Ambivalenz*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 7–30.
- Berressem, Hanjo (2013). Poststrukturalismus. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 619–621.
- Budde, Jürgen (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung* 13 (2), Art. 16.
- Duden (2023). Vielschichtig. Berlin: Cornelsen Verlag. <https://www.duden.de/node/198606/revision/1391825> (letzter Zugriff: 24.01.2023).
- Eder, Ulrike (2015). „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierung. In: Eder, Ulrike (Hrsg.). *Sprache erleben und lernen mit Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag, 143–173.
- Eder, Ulrike (2009). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens Verlag.
- Geist, Barbara (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J.B. Metzler, 77–87.
- Gogolin, Ingrid (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10 (2), 102–109.
- Grjasnowa, Olga (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt*. Berlin: Dudenverlag.
- Gümüşay, Kübra (2020). *Sprache und Sein*. München: Hanser Berlin.
- Hodaie, Nazli (2014). Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.). *Bilderbücher*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 141–147.
- Hofmannsthal, Hugo von (1959/1902). Ein Brief. In: Steiner, Herbert (Hrsg.). *Prosa II*. Frankfurt am Main: Fischer, 7–20.
- Horstmeier, Marie/Vali, Sara/Heiland, Thomas/Dell’Acqua, Alessia (2022). Mehrsprachige und multikulturelle Begegnungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Flexibilität von angehenden Lehrenden. *Language Education and Multilingualism – The Landscape Journal* 5, 52–68.
- Köppe, Tilmann/Winko, Simone (2013). *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

- Kresić, Marijana (2016). 6. Sprache und Identität. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin/Boston: De Gruyter, 122–140.
- Kristeva, Julia (1972). Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: Ihwe, Jens (Hrsg.). *Literaturwissenschaft und Linguistik. Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft, II. Band*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag, 345–375.
- Lickhardt, Maren (2020). Sprachkritik in der Literatur. In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Sprachkritik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 156–162.
- Luchtenberg, Sigrid (2017). Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 150–162.
- O’Sullivan, Emer (2000). *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Winter.
- Peuschel, Kristina/Burkard, Anne (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WGB.
- Rösch, Heidi (2014). Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 143–168.
- Scherer, Gabriela/Vach, Karin (2019). *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur*. Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Stiegler, Bernd (1996). Intertextualität – Einleitung. In: Kimmich, Dorothee/Renner, Rolf Günter/Stiegler, Bernd (Hrsg.). *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, 327–333.
- Suchsland, Inge (1992). *Julia Kristeva zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Vali, Sara/Hostmeier, Marie/Heiland, Thomas (2021). Mehrsprachigkeit in der Augsburger Lehrerbildung: Bericht über ein Seminar. *Die neueren Sprachen: Jahrbuch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen 10 (2019)*, 60–69.
- Vishek, Svetlana (2019). Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Danilovich, Yauhehinya/Putjana, Galina (Hrsg.). *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS, 15–32.
- Wei, Li (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30.
- Wildemann, Anja/Akbulut, Muhammed/Bien-Miller, Lena (2018). Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht. In: Mehlhorn, Grit/Brehmer, Bernhard (Hrsg.). *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Stauffenburg: Tübingen, 117–140.