
Hajnalka Nagy

Transkulturelle Literaturdidaktik

1 | Begriffsbestimmung

Transkulturelle Literaturdidaktik – als Bestandteil des pädagogischen Konzepts des *Globalen Lernens* bzw. der *Global Citizenship Education* – möchte „einen spezifisch ästhetischen Beitrag zu einer Erziehung für eine solidarische Weltgesellschaft“ (vgl. Wintersteiner 2006b, S. 183) leisten, indem sie Schüler*innen via Literatur befähigt, in einer globalen Welt mit Differenzen und Fremdheitserfahrungen jeglicher Art umzugehen, komplexe geopolitische Situationen und soziale Hegemonieverhältnisse zu durchschauen wie auch nationale, ethno- und eurozentrische Deutungs- und Denkmuster zu hinterfragen und ein Bewusstsein für globale Wechselbeziehungen zu entwickeln.

2 | Explikat

Konzepte des Inter- und Transkulturellen sowie Globalen Lernens entstanden als Reaktion auf diverse soziale und geopolitische Transformationen. Einerseits hat sich die Zusammensetzung westeuropäischer Gesellschaften in Folge diverser Migrations- und Fluchtbewegungen grundlegend verändert. Andererseits haben sich die Beziehungen zwischen den Ländern der Welt aufgrund von Europäisierung und Globalisierung intensiviert. Diese Phänomene machen es auch in institutionellen Vermittlungskontexten notwendig, schulische Lehr- und Lernkonzepte in immer heterogener werdenden Klassen anders zu rahmen und neu zu organisieren: Einerseits soll Schule auf die Ansprüche und Bedürfnisse einer veränderten Schülerschaft reagieren und sowohl alte Bildungs- und Wissenstraditionen als auch die damit einhergehenden Norm- und Wertvorstellungen sowie Deutungsmuster kritisch hinterfragen. Hier werden migrationspädagogische und interkulturelle sowie diversitätssensible Ansätze bedeutsam. Andererseits soll bei Schüler*innen ein Bewusstsein für die Herausforderungen der Weltgesellschaft geschaffen werden, in der sie – über das eigene Umfeld hinaus – solidarisch und verantwortungsvoll agieren sollen. Hierzu bieten vor allem transkulturelle Konzepte sowie der Ansatz der *Global Citizenship Education* (vgl. Grobbauer/Wintersteiner 2018) neue Anstöße.

Die von Werner Wintersteiner entwickelte Transkulturelle Literaturdidaktik verortet sich explizit im Kontext des Bildungskonzepts Globales Lernen. Der Ansatz nimmt die transkulturelle Verfasstheit der Welt und die Erosion herkömmlicher Strukturen des Nationalstaates zum Ausgangspunkt und versucht eine kritische Reflexion hegemonialer Verhältnisse und Ausgrenzungspraktiken anzuleiten. Einerseits forciert das Konzept ein grundlegendes Neudenken des Ortes von Literatur als das Fremde schlechthin und von ‚fremden‘ Literaturen in der homogenisierenden und zweckgerichteten Ordnung des Nationalstaates und dessen Bildungssystem. Es geht ihm andererseits um den Entwurf eines neuen literarischen Kanons unter expliziter Berücksichtigung von mehrsprachigen Texten, der Literatur der Minderheiten und der Nachbarländer wie auch der Literatur aus dem globalen Süden. Es geht also zum einen um die Behandlung einer *anderen Literatur*, die bisher aus dem schulischen Kanon ausgeschlossen war, zum anderen um einen *anderen Umgang* mit Literatur, Tradition und Kultur, wobei deren Konstruktcharakter erkannt werden soll. Transkulturelle Literaturdidaktik soll die Erkenntnis fördern, dass eine vermeintlich einheitliche nationale Kultur und Identität nur durch gewaltsame Homogenisierung und durch die Tilgung von Differenz zustande kommen konnte, z.B. indem Einsprachigkeit zum Normalfall deklariert und Mehrsprachigkeit gewaltsam unterdrückt wurde (vgl. auch Hall 1994, S. 206-207).

In diesem Sinne wird Transkulturelle Literaturdidaktik in verschiedenen Dimensionen und Bereichen der Deutschdidaktik relevant: In der

- *literarästhetischen Bildung*, indem neue Ästhetiken und Narrative (etwa Magischer Realismus, mehrsprachige und mehrschriftliche Texte) zum Gegenstand des Unterrichts werden. Darüber hinaus geht es um einen neuen Umgang mit literarischen Texten allgemein, wobei einerseits der immanenten Fremdheit der Literatur und deren Irritationspotentialen Rechnung getragen und andererseits ein kritischer Blick auf die auch in literarischen Werken codierten euro- und ethnozentrischen Denkmuster geworfen wird.

- *literarhistorischen Bildung*, indem bei der Nachzeichnung literarhistorischer Entwicklungen transkulturelle Konstellationen sowie Übernahme-, Übersetzungs- und Transferprozesse, die den Mythos der Ursprünglichkeit und nationalistische Kategorien der Literaturgeschichtsschreibung mitsamt einem nationalen Kanon in Frage stellen, zunehmend relevant werden (vgl.

auch Wintersteiner 2006b, S. 186; Masanek zur „Didaktik der Literaturgeschichte“ in diesem Lexikon)

- *politischen Bildung*, indem Transkulturelle Literaturdidaktik sich das Ziel setzt, „mit Hilfe der Literatur die nationalen und weltweiten ökonomischen, politischen, kulturellen und sprachlichen gesellschaftlichen Machtkämpfe zu erklären [und] den Machtkampf innerhalb des ästhetisch-literarischen Diskurses als Teil der (kulturellen) gesellschaftlichen Auseinandersetzungen begreiflich zu machen“ (ebd., S. 184).

- *sprachlichen Bildung*, zumal sie durch die Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Texten dazu beiträgt, „eine Kultur der Mehrsprachigkeit zu entwickeln“ (ebd.).

Die Neukonzipierung des Literaturunterrichts als globale Bildung führt sowohl hinsichtlich der Unterrichtsmethoden als auch der Themen- und Textauswahl zu grundlegenden Veränderungen. Im Hinblick auf die Verfahren der Textanalyse und Methoden plädiert Wintersteiner für einen Umgang mit der Literatur der Welt, der die immanente Fremdheit jedweder Literatur zur Grundlage nimmt:

Fremderfahrung besagt vielmehr eine Erfahrung der Unmöglichkeit eigener Möglichkeiten, eines originären ‚Ich kann nicht‘; in diesem Sinne wird mir die Unzugänglichkeit als solche zugänglich, als erfahrene Unmöglichkeit, als Unmöglichkeit für mich. Du bist dort, wo ich nicht sein kann. Der Ort des Fremden enthüllt sich als ein Nicht-Ort, als ein Ort, der sich mir entzieht... (Waldenfels 1999 zit. nach Wintersteiner 2006b, S. 135).

Das Ziel besteht in diesem Sinne nicht darin, den „geglückten Umgang mit dem Fremden“ (ebd., S. 136-137) zu organisieren oder etwa mehr Wissen über den/die/das Fremde anzuhäufen, sondern darin, einen Umgang mit Literatur (und mit Fremdheit generell) anzustreben, „bei dem es darum geht, Fremdheitserfahrungen auszuhalten, zu beobachten und zu reflektieren“ und mit dem, was unverständlich und fremd bleibt, umzugehen (ebd.). Gleichzeitig wird anvisiert, das ‚Eigene‘ zu dezentrieren und in seiner Selbstverständlichkeit – als sich durchsetzende (euro-, ethno- und germanozentrisch geprägte) Norm – zu hinterfragen (vgl. ebd., S 185).

In letzter Konsequenz wird es daher auch nötig, neue Themen und Texte im Unterricht zu behandeln, um neue (literarische) Erfahrungen zu offerieren. Zentral für die Transkulturelle Lite-

raturdidaktik ist die Arbeit mit dem und an dem Begriff „Weltliteratur“, der seit der Jahrtausendwende einen radikalen Bedeutungs- und Funktionswandel erfahren hat. Lange Zeit wurde nämlich Weltliteratur entweder als eine Sammlung der „besten Werke“, d.h. als ein auf normativen Wertvorstellungen beruhender „weltliterarischer Kanon“, oder aber als Summe sämtlicher Nationalliteraturen (also ein quantitatives Nebeneinander unabhängiger Literaturen) betrachtet (vgl. Schmeling 1995, S. 153). Dieses alte Konzept berücksichtigte hauptsächlich Literaturen des Zentrums ‚Europa‘, die ihrerseits stark national geprägt waren. Die Verabschiedung des Konzepts der Nationalliteratur als entscheidende Ordnungskategorie ist einer der Gründe, warum die Neubewertung der Weltliteratur unabdingbar geworden ist. Ein zweiter Grund besteht in der Kritik der kulturellen Dominanz des Westens über die Weltkultur durch postkoloniale Wissenschaftler*innen: „Während einst die Weitergabe nationaler Traditionen das Hauptthema einer Weltliteratur war, können wir jetzt möglicherweise annehmen“ – so Homi K. Bhabha –, „daß transnationale Geschichten von Migranten, Kolonisierten oder politischen Flüchtlingen – diese Grenzlagen – die Gebiete der Weltliteratur sein könnten“ (Bhabha 2000, S.18). Unter diesen Bedingungen des postkolonialen und postmigrantischen Zeitalters argumentiert Wintersteiner für den Einsatz von Weltliteratur als Literatur der Weltgesellschaft (vgl. Wintersteiner 2006a, S. 293-265) im Unterricht, was einen besonderen Beitrag zu einer kosmopolitischen Bildung leisten kann, wird es doch dadurch möglich, „die plurale Einheit der Welt literarisch zum Ausdruck zu bringen und damit für globale Solidarität und Verantwortung zu werben“ (Wintersteiner 2006b, S. 186).

3 | Forschungsstand

Die Frage, welche pädagogisch-didaktischen Konzepte dem durch Migration und Globalisierung veränderten Schüler*innen-Alltag einerseits und der transkulturellen Dimension der Literatur und Kultur andererseits gerecht werden können, wird in der Deutschdidaktik generell seit den 1990er Jahren stark diskutiert. Ab 2000 sind eine Reihe von Publikationen erschienen, die auch in der Literaturdidaktik für eine inter- bzw. transkulturelle Ausrichtung plädieren und die Auseinandersetzung mit dem Fremden und mit den Literaturen fremder Kulturen als eine zentrale Aufgabe herausarbeiten (vgl. den Beitrag von Heidi Rösch in diesem Lexikon). Die Unter-

schiede zwischen inter- und transkulturellen Konzepten werden in der Deutschdidaktik kontrovers diskutiert. Dem Konzept des Interkulturellen wird vorgeworfen, dass es die binäre Opposition zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Kultur, die somit immer noch als homogen und voneinander klar abtrennbar vorgestellt werden, nicht aufzulösen vermag. Der Begriff Transkulturalität von Wolfgang Welsch (2012) überwindet diese Binarität dadurch, dass Kulturen als miteinander verflochten und stets veränderlich verstanden werden. Dagegen anvisieren Teile der Interkulturelle Literaturdidaktik vor allem das ‚Fremdverstehen‘, die „Akzeptanz des Fremdkulturellen“ (Dawidowski 2016, S. 125) und somit eine Art Kulturvermittlung via Literatur. So heißt es zum Beispiel bei Kliewer (1993 zit. nach Dawidowski 2016, S. 125), Migrationsliteratur biete „einen Einblick in die Gefühls- und Denkwelt [der Fremden], um ihr Handeln und Urteilen zu verstehen“. Auch bei Dawidowski geht es in der Phase der Entbergung um das Kennenlernen der ‚fremden‘/unbekannten Welt und die Aufdeckung von Ähnlichkeiten zwischen eigener und fremder Kultur (ebd.). In der Phase der Transparenz soll eine „lebenspraktische[] Realisierung, Akzeptanz und Transparenz des Fremdkulturellen“ erreicht werden (ebd.). „Fremdverstehen“ erscheint als Bildungsziel übrigens auch außerhalb des interkulturellen Kontexts, zum Beispiel bei Kaspar H. Spinner (vgl. Spinner 1999, S. 601). In der Transkulturellen Literaturdidaktik geht es jedoch verstärkt darum, sich der immanenten Heterogenität von ‚Identität‘ und ‚Kultur‘, genauso wie der radikalen Fremdheit der Literatur bewusst zu werden, die hermeneutisch nicht einholbar ist: „Das Fremde soll nicht verstehend vereinnahmt werden, sondern es geht darum, am Fremden zu wachsen, die Grenzen des Nicht-Verstehens immer weiter hinauszuschieben.“ (Wintersteiner 2006b, S. 141) Dabei müsste auch der Verstehensprozess selbst verstanden werden, d.h. jene Kategorien, mit denen wir unsere Welt ordnen (vgl. ebd., S. 141). Ein weiterer Unterschied ist, dass im Konzept des Interkulturellen Lernens das westliche moderne Subjekt in seiner dominanten Positioniertheit unhinterfragt bleibt, währenddessen in der Transkulturellen Literaturdidaktik eben dieses Subjekt in seinen bisherigen Vorstellungen destabilisiert und irritiert wird. Dieser Unterschied kann auch der Grund dafür sein, dass Transkulturelle Literaturdidaktik – gegenüber dem Interkulturellen Lernen – bei Schüler*innen nicht Toleranz, sondern „ein globales Gefühl von Verbundenheit und Solidarität“ (ebd., S. 140) fördern will, indem Lernende eigene Sichtweisen hinterfragen und „eine kosmopolitische Welt

sicht entwickeln“ (ebd.). Entgegengehalten werden muss jedoch, dass die Interkulturelle Literaturdidaktik in sich heterogen ist und die Überlegungen etwa von Heidi Rösch (etwa 2000, 2016) oder Michael Hofmann (2022) sehr viel Ähnlichkeiten mit dominanz- und subjektivierungskritischen wie postkolonialen Ansätzen zeigen.

Obwohl der Bereich „Interkulturelle Bildung“ immer noch boomt, kann man in der literaturdidaktischen Diskussion der letzten Jahre eine deutliche Akzentverschiebung beobachten: Sprach man in den 1990er Jahren noch von der Fähigkeit und Bereitschaft zur interkulturellen Verständigung, hoben die Konzepte der 2000er Jahre die Wichtigkeit der Aneignung der Fähigkeit der kritischen Selbstreflexion hervor. Seit den 2020er Jahren machen vermehrt dominanz- und rassistuskritische Ansätze auf sich aufmerksam, die eine radikale Infragestellung *weißer* Denk- und Blickregime (vgl. Kißling 2020; Simon 2021; Nagy 2019, 2021) anvisieren und nicht nur den Zusammenhang zwischen den monokulturell, monolingual und monoethnisch ausgerichteten Strukturen des Nationalstaates und jenen der Bildungsinstitution Schule, sondern auch die koloniale Dimension des europäischen Bildungskonzepts, also die Verwicklung der europäischen Moderne in die koloniale und imperiale Eroberungs- und Ausbeutungspolitik, kritisch reflektieren. Diese neue postkoloniale Richtung entstand als Reaktion auf die Kritik an den Ansätzen der inter- wie transkulturellen Bildung heraus, die – so der Vorwurf – das, was sie bekämpfen, selbst diskursiv hervorbringen: nicht-zugehörige Andere, die in diversen Lernkontexten und Schulmaterialien weder als handlungsfähige Subjekte noch als „aktiv Gestaltende“ adressiert werden (vgl. Nagy 2019, S. 129). Die erwähnten neuen post- und dekolonial orientierten Modelle der Literaturdidaktik verbinden also die Kritik der Inter- und Transkulturellen Literaturdidaktik an der nationalen Bildung mit der Infragestellung eurozentrisch geprägter Wissenstradition und -produktion, wobei sie sowohl schulische Diskurse, die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsstrukturen hervorbringen, hinterfragen als auch den Gegenstand Literatur in ihrer partiellen Verwobenheit mit kolonialen Diskursen kritisch betrachten (vgl. Kißling 2020).

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

In den letzten Jahrzehnten wird in der Kinder- und Jugendliteratur der Problemkomplex „Fremdes und Eigenes“ zunehmend entlang der Themen Flucht, Heimatverlust, Migration und Mehrsprachigkeit verhandelt. Dabei ist einerseits auffallend, dass sich sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption dieser Texte immer noch eine Art ‚koloniale‘ Logik durchsetzt, die von Strategien der kulturellen Aneignung und von der Illusion einer vollkommenen Erschließbarkeit und Verfügbarkeit des Fremden geleitet ist. Andererseits finden sich aber immer häufiger kinder- und jugendliterarische Werke auf dem Literaturmarkt, die gegen problematische Repräsentationen des Fremden arbeiten und bevorzugt Mehrfachidentitäten, Heimatverlust, Mehrsprachigkeit, Flucht und Migration auf eine verfremdende Art und Weise zum Thema machen (vgl. Röschs Beitrag in diesem Lexikon). Im Kontext postkolonialer sowie postmigrantischer Fragestellungen ist Kinder- und Jugendliteratur deshalb in mehrere Spannungsverhältnisse verstrickt, die in einem transkulturell konzipierten Literaturunterricht unbedingt zu beachten sind:

Als erstes Spannungsfeld kann das Oszillieren der Werke zwischen Reproduktion und Subvertierung kollektiver Denk- und Deutungsmuster erachtet werden. Auf der einen Seite können der Kinder- und Jugendliteratur nämlich Norm- und Wertvorstellungen sowie Identitäts- und Zugehörigkeitskonzepte der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung eingeschrieben sein. Dies lässt sich insbesondere an Klassikern wie etwa *Robinson Crusoe* (1719) oder *Hatschi Bratschis Luftballon* (1922) und an jenen Büchern der so genannten Migrationsliteratur (etwa *Die Kopftuchklasse*, 1989; *Neben mir ist noch Platz*, 1993; *Zuhause kann überall sein*, 2015) zeigen, in denen weiße Europäer*innen oder Mitglieder der so genannten Mehrheitsgesellschaft als überlegen, handlungs- und sprachmächtig dargestellt werden, wohingegen Nicht-Europäer*innen und Zugewanderte defizitär oder kulturalistisch gezeichnet sind (vgl. Hodaie 2010; Weinkauff 2000; Masanek, im Druck). Auf der anderen Seite können literarische Werke (wie etwa *Ein neues Zuhause für die Kellergeiger*, 2015; *Dazwischen: Ich*, 2016; *Der unvergessene Mantel*, 2012) gerade durch ihren ästhetischen Eigensinn solche kollektive Deutungsmuster und Bilder subvertieren und umdeuten. Transkulturelle Literaturdidaktik arbeitet hier mit einer postkolonialen Lektürewiese (vgl. dazu Uerlings 2012; Dunker 2008), mit dem Ziel, stereotype Vorstellungen, kulturell tradierte Werthaltungen und eigene Deutungsmuster zu irritieren, Erkenntnisse über den eigenen Verstehensprozess zu generieren und versteckte und zum Schweigen

gebrachte Stimmen des Anderen zum Vorschein zu bringen (vgl. Febel 2012, S. 234). Wintersteiner ist nicht müde, immer wieder zu betonen, dass diesem kritischen Lesen die „Phase der subjektiven Borniertheit“ vorangehen soll, um eine unvoreingenommene, spontane und subjektive Begegnung mit dem Text für die Schüler*innen zu gewährleisten. Diese erste Lesart darf noch (kulturell) einseitig und unvollständig sein, zumal gerade hier jene inkorporierten Denkkategorien und Deutungsweisen sichtbar werden können, die sich Schüler*innen im Laufe ihrer Sozialisation angeeignet haben und die sie automatisch beim Lesen aktivieren. Eine „erste Dezentrierung“ kann aber bereits in dieser Phase allein dadurch stattfinden, dass sie durch den fremden Text in ihrer bisherigen Weltvorstellung irritiert werden (vgl. Wintersteiner 2006b, S. 139).

Ein zweites Spannungsfeld stellt die Oszillation der Kinder- und Jugendliteraturproduktion zwischen ästhetischen und pädagogischen Ansprüchen dar. Caroline Roeder (2020) betont zwar, dass kinder- und jugendliterarische Werke längst jenen pädagogisch-erzieherischen Impetus verloren haben, der noch für die emanzipatorische Kinder- und Jugendbücher der 1970er Jahre charakteristisch war. Nichtsdestoweniger weisen insbesondere Werke der so genannten interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur diesen pädagogischen Impetus auf, nicht zuletzt deshalb, weil Autorinnen und Autoren in ihrem Schreiben selbst das Fremde domestizieren, um es für Zwecke wie interkulturelle Verständigung oder Toleranzbildung zu instrumentalisieren (vgl. Weinkauff 2000). In diesem Sinne lohnt es sich vor allem Werke zu behandeln, die zwar mehrsprachige Figuren in ihren Werken auftreten lassen, ohne aber die Frage der Herkunft ins Zentrum der Handlung zu heben wie etwa Kinder- und Jugendbücher von Zoran Drvenkar oder Andrea Karimé. Aber auch Exporte aus der internationalen Kinder- und Jugendliteraturmarkt wie etwa *Zeit der Wunder* (2011), *Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor* (2012) oder *Der unvergessene Mantel* (2012) können Leseerwartungen in einem positiven Sinne enttäuschen und gängige gesellschaftliche und politische Diskurse über Flucht und Migration durchkreuzen.

Ein drittes Spannungsfeld eröffnet sich schließlich in der Rezeption der KJL, vor allem wenn diese in institutionellen Vermittlungskontexten wie dem Deutschunterricht stattfindet, wo also Werke in verschiedene Lehr- und Lernarrangements eingebunden werden. Dass Kinder- und Jugendliteratur zu einem wichtigen Gegenstand des Deutschunterrichts werden konnte, liegt unter anderem daran, dass sie in ihrer Eigenschaft als Sozialisationsliteratur hochgradig in die Weitergabe kollektiven Wissens verstrickt ist. An literarischen Texten werden also wichtige Handlungsmuster und Normvorstellungen eingeübt. Werden literarische Texte im Unterricht aber weitgehend unkritisch und oft nur kulturalistisch gelesen, so läuft der Unterricht Gefahr, heteronormative Argumentationsstrategien und monokulturelle Konzepte von ‚Nation‘, ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘ zu wiederholen und zu festigen. Es klingt zwar banal und dennoch muss es im Kontext von Transkultureller Literaturdidaktik immer wieder betont werden, dass fremdsprachige kinder- und jugendliterarische Texte im Unterricht weder als bloße Wissensvermittler oder als Träger landeskundlicher Informationen instrumentalisiert werden noch als einfache Stimuli für allgemeine Diskussionen über gesellschaftliche Konflikte und globale Phänomene herangezogen werden dürfen. Ziel der Auseinandersetzung soll vielmehr sein, die Multidimensionalität und Komplexität der Texte auszuloten und aus ihren jeweiligen ästhetischen Besonderheiten heraus Analyse- und Fragerichtungen zu entwickeln. Statt einer einseitigen Konzentration auf die Kategorie ‚Kultur‘ bzw. ‚Ethnie‘ lohnt es sich darüber hinaus, auf intersektionale Zugänge zurückzugreifen, damit sich Kinder und Jugendliche über das Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien wie *gender*, *race* und *class* und unterschiedliche Grade von Marginalisierung bewusst werden.

Nicht zuletzt soll hier explizit auf visuelle Kinder- und Jugendmedien wie Bilderbücher (*Am Tag, als Saída zu uns kam*, 2016; *Die Insel. Eine alltägliche Geschichte*, 2015), Graphic Novel (*Ein neues Land*, 2006) und Filme bzw. Literaturverfilmungen (*Tschick*, 2016; *The Lost Thing*, 2010; *Persepolis*, 2007) hingewiesen werden, in denen Alteritätserfahrungen und ‚fremde‘ Protagonist*innen visualisiert werden und somit zu einer kritischen Betrachtung herrschender Repräsentationen über Fremde(s) und Andere(s) einladen.

5 | Literatur

Primärliteratur

- Bondoux, Anne-Laure: Die Zeit der Wunder. Aus dem Französ. von Maja von Vogel. Hamburg: Carlsen, 2011.
- Boyce, Frank Cottrell: Der unvergessene Mantel. Übers. von Salah Naoura. Hamburg: Carlsen Verlag, 2012.
- Defoe, Daniel: Robinson Crusoe. Aus dem Englischen von Rudolf Mast. Hamburg: Mare Verlag, [1719] 2019.
- Ginzkey, Franz K: Hatschi Bratschis Luftballon. Neuauflage. Trans-World Musikvlg, [1922] 2011.
- Greder, Armin: Die Insel. Eine tägliche Geschichte. Mit einem Nachwort von Heribert Prantl. Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer, [2002] 2015.
- Grumberg, Jean-Claude: Ein neues Zuhause für die Kellergeigers. Übers. von Edmund Jakoby. Berlin: Jakoby& Stuart, 2015.
- Kobald Irena/Freya Blackwood: Zuhause kann überall sein. Übers. von Tatjana Kröll. München: Knesebeck, 2015.
- Kötter, Ingrid: Die Kopftuchklasse. Würzburg: Arena, 1989.
- Leeuwen, Joke van (2015): Als mein Vater ein Busch wurde. Hamburg: Oetinger Taschenbuch, 2015.
- Maar, Paul: Neben mir ist noch Platz. München: dtv Verlag, 1993.
- Rabinowich, Julia: Dazwischen: Ich. München: Carl Hanser Verlag, 2016.
- Redondo, Susana Gómez & Sonja Wimmer: Am Tag, als Saída zu uns kam. Übersetzt von Catalina Rojas Hauser. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 2016.
- Tan, Shaun: Ein neues Land. Hamburg: Carlsen, 2008.

Filme

- Persepolis (Marjane Satrapi. Frankreich/Iran 2007).
- Tschick (Fatih Akin. Deutschland 2016).
- The Lost Thing (Andrew Ruhemann, Shaun Tan. Australien 2010).

Sekundärliteratur

- Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Tübingen: Stauffenburg, 2000.

-
- Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung. Unter Mitarbeit von Angelika Stolle, Angelika, Anna R. Hofmann, Matthias Jakubanis und Nadine J. Schmidt. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016.
- Dunker, Axel: Kontrapunktische Lektüren. Koloniale Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts. Paderborn: Wilhelm Fink, 2007.
- Dürbeck, Gabriele: Postkoloniale Studien in der Germanistik. Gegenstände, Positionen, Perspektiven. In: Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren. Hrsg. von Gabriele Dürbeck und Axel Dunker. Bielefeld: Aisthesis, 2014, S. 19-70.
- Febel, Gisela: Postkoloniale Literaturwissenschaft. Methodenpluralismus zwischen Rewriting, Writing back und hybridisierenden und kontrapunktischen Lektüren. In: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Hrsg. von Julia Reuter, Alexandra Karentzos. Heidelberg: Springer, 2012. S. 229-247.
- Grobbauer, Heidi/ Wintersteiner, Werner: Global Citizenship Education. Concepts, Efforts, Perspectives – an Austrian Experience. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission, 2018.
- Hodaie, Nazli: Das Eigene und das Fremde: MigrantInnen im Kinderbuch. In: Buch&Maus (2010) H. 3. S. 9-12.
- Hofmann, Michael: Mehr Sprachen, mehr Kulturen, neue Texte – Vorschläge für einen schulischen Kanon der neuen Weltliteratur. In: leseräume 8 (2022), <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Hofmann.pdf>
- Kißling, Magdalena: "Weiße" Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2020.
- Masanek, Nicole: Die Inszenierung von Kultur(en) in Flucht-Bilderbüchern. Eine intermediale Analyse in einem literaturdidaktischen Kontext. In: Jenseits der Mediengrenzen. Medienübergreifendes Erzählen für Kinder in didaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive. Hrsg. von Jochen Heins, Christoph Jantzen, Nicole Masanek, Philipp Scherheim. Würzburg: Königshausen & Neumann [im Druck].
- Masanek, Nicole: Didaktik der Literaturgeschichte. In: KinderundJugendmedien.de.
- Nagy, Hajnalka: Literarische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. Über ein schulisches Pilotprojekt zum Thema „Weltliteratur“ und dessen Konsequenzen. In: Österreich in Geschichte und Literatur (2017) H. 1. S. 19–36.
- Nagy, Hajnalka: EntGeg(n)en. Kontrapunktische Lektüren als Strategie des Verlernens. In: Poetik des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner. Hrsg. von Artur Boelderl, Ursula Esterl und Nicola Mitterer. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag, 2019. S. 127–146.
- Nagy, Hajnalka: Entfremdung des 'weißen' Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht. In: ide. informationen zur deutschdidaktik (2021) H. 4. S. 34 - 43.

-
- Roeder, Caroline: „Meine Sehnsucht heißt Weltumschichtung“ Politische und ideologische Dimensionen von Kinder- und Jugendliteratur. In: Parole(n) - Politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien. Hrsg. von Caroline Roeder. Stuttgart: Metzler, 2020. S. 29-47.
- Rösch, Heidi: Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: ide. informationen zur deutschdidaktik (2000) H. 4. S. 18-35.
- Rösch, Heidi: Interkulturelle Literaturdidaktik. In: KinderundJugendmedien.de.
- Rösch, Heidi: Von der Migrations- zur postmigrantischen Literatur? Ansätze einer postmigrantischen Lesart. In: Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur. Hrsg. von Irene Pieper und Tobias Stark. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 2016. S. 239–263.
- Schmeling, Manfred (Hrsg.): Weltliteratur heute. Konzepte und Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1995 (= Saarbrücker Beiträge zur vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft, Band 1).
- Simon, Nina: Wissensbestände (be)herrschen(d): Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden: Springer, 2021.
- Spinner, Kaspar H.: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Handbuch Lesen. Hrsg. von Bodo Franzmann. München: Saur. S. 597–601.
- Uerlings, Herbert: Postkolonialismus und Kanon. Beobachtungen und Thesen. In: Postkolonialismus und Kanon. Hrsg. von Herbert Uerlings. Bielefeld: Aisthesis, 2012. S. 39-66.
- Weinkauff, Gina: Multikulturalität als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Hrsg. von Günther Lange. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2000. S. 766 - 782.
- Weinkauff, Gina: Ent-Fernungen: Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. Bd. 1. München: Iudicium, 2006.
- Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Hrsg. von Dorothee Kimmich und Schahadat Schamma. Bielefeld: Transcript, 2012. S. 25-40.
- Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung Globalisierung. Klagenfurt: Drava, 2006a.
- Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: StudienVerlag, 2006b.

Autor*inneninformation

Hajnalka Nagy ist Assoziierte Professorin am Institut für Germanistik/Abteilung Fachdidaktik an der Universität Klagenfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Literaturdidaktik, Literatur und Mehrsprachigkeit, Transkulturelle Erinnerungsarbeit.

Hajnalka Nagy
Universität Klagenfurt
Institut für Germanistik/Abteilung Fachdidaktik

Universitätsstr. 65-67
A-9020 Klagenfurt am Wörthersee
Hajnalka.Nagy@aau.at