

**eDUSA****Deutschunterricht im Südlichen Afrika  
Teaching German in Southern Africa**

herausgegeben von / edited by Gerda Wittmann  
in Zusammenarbeit mit / in association with Isabel dos Santos, Angelika Weber, Agnes Harms  
<http://www.sagv.org.za/publ/edusa/>

**Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur.**

## Lektüren internationaler Studierender

ALMUT HILLE / SIMONE SCHIEDERMAIR

FU Berlin / Universität Jena

**Flucht und Migration in aktuellen deutschsprachigen Diskursen**

Die sogenannte „Flüchtlingskrise“ spielt in öffentlichen deutschsprachigen Diskursen, zugänglich in Funk-, Print- und Online-Medien, aber auch sichtbar in den Linguistic Landscapes, seit dem Sommer 2015 eine nahezu omnipräsente Rolle. Ihre von starken Ambivalenzen geprägte Diskussion hat die politische Landschaft in den deutschsprachigen Ländern zu verändern begonnen, sie führt zu (Neu-)Definitionen und mitunter verbissen geführten (Neu-)Aushandlungen von Zugehörigkeiten, von angenommenen kulturellen Identitäten und ökonomischen Ansprüchen. In einer Reihe von aktuellen Publikationen wird sie in ihrer globalen Dimension analysiert: Diskutiert werden die Unzulänglichkeit und auch Doppelbödigkeit der ‚Bekämpfung von Fluchtursachen‘ und der ‚Entwicklungshilfe‘ durch ‚den Westen‘ sowie die Funktionskrisen von Grenzschutz und Asylrecht und die Erschütterungen sozialer wie moralischer Gewissheiten beispielsweise in der Europäischen Union.<sup>6</sup> Auch in literarischen Texten werden Flucht und Migration – vorrangig aus dem Mittleren Osten und Afrika nach Europa – sowie Fluchtrouten und Figuren von Geflüchteten vielfältig beobachtet und repräsentiert, und dies nicht erst seit dem Jahr 2015. Zu nennen wären Romane wie Sherko Fatahs *Das dunkle Schiff* (2008), Maxi Obexers *Wenn gefährliche Hunde lachen* (2011), Christoph Kellers *Übers Meer* (2013), Jenny Erpenbecks *Gehen, ging, gegangen* (2015) und Abbas Khiders *Ohrfeige* (2016), aber auch Kriminalromane wie Merle Krögers *Havarie* (2015), Reportagen wie Michaela Maria Müllers *Auf See* (2016), Slam Poetry-Texte wie *Hinter uns mein Land* von Ususmango und Babak Ghassim, Jugendbücher wie *Dazwischen: ich* (2016) von Julya Rabinowich und *Djadi, Flüchtlingsjunge* (2016) von Peter Härtling oder Kinderbücher wie *Bestimmt wird alles gut* (2016) von Kirsten Boie. In den Texten, aber auch in Theater- und Filmproduktionen wie *Lesbos – Blackbox Europa* am

<sup>6</sup> Vgl. etwa Hans-Peter Schwarz: *Die neue Völkerwanderung nach Europa. Über den Verlust politischer Kontrolle und moralischer Gewissheiten* (2017), Philipp Ther: *Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa* (2017) und Navid Kermani: *Einbruch der Wirklichkeit. Auf dem Flüchtlingstreck durch Europa. Mit dem Magnum-Photographen Moises Saman* (2016).

Deutschen Theater Berlin (Regie: Gernot Grunewald) oder Hank Levines Dokumentarfilm *Exodus – Der weite Weg* (2017), in Dota Kehrs erfolgreichem Lied *Grenzen* oder Ai Weiweis Installation für Geflüchtete 2016 am Konzerthaus auf dem Berliner Gendarmenmarkt lässt sich der Wunsch nach einer wechselseitigen Resonanz von Ästhetischem und Politischem sowie einer Resonanz des Engagements von Künstler\*innen erkennen.<sup>7</sup>

Im Folgenden liegt der Fokus auf literarischen Texten, in denen politische Diskussionen und soziale wie moralische Anliegen und Verwerfungen mit einem Blick auch auf die historischen Dimensionen von Flucht- und Migrationsbewegungen weltweit ästhetisch reflektiert werden. Die Texte werden aufgefasst als „Orte für die Kreativität derjenigen [...], die adäquate Beschreibungen und Worte für die Brüche und Deterritorialisierungen, aber auch für die Hoffnungen und Wünsche suchen, die Fluchten stets mit sich bringen“. Die Arbeit mit diesen Texten geht also von der Grundannahme aus, dass die „größere Genauigkeit des literarischen Vokabulars“ vielleicht dazu beitragen könnte, „jene Stereotype als solche zu entlarven, die unser alltägliches Sprechen ebenso wie den politischen Diskurs“ und unser ‚Wissen‘ bestimmen (Hardtke/Kleine/Payne 2017: 12). In literarischen Figuren werden die zeitlichen, räumlichen und persönlichen Transformationen in der Existenz von Geflüchteten repräsentiert, werden ihre Suche nach (neuen) Zugehörigkeiten und ihre Begegnungen mit Fluchthelfer\*innen und Mitarbeiter\*innen von Behörden und Hilfsorganisationen beobachtet. Die Beobachtungen gelten, oft in einem steten Wechsel von Erzählperspektiven, natürlich auch den ‚Ankunfts- bzw. Aufnahmegeellschaften‘, ihren räumlichen und kulturellen Gegebenheiten bzw. Ressourcen<sup>8</sup> sowie dem ‚Wissen‘ ihrer Bewohner\*innen, das zur Grundlage von Zuschreibungen an die Geflüchteten und dem Verhalten ihnen gegenüber wird.

### **Literarische Texte zu Flucht und Migration in Lehrveranstaltungen internationaler Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“**

Einzelne der oben genannten literarischen Texte wurden zum Gegenstand einer Seminarreihe, in deren Verlauf sich Studierende von Masterstudiengängen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Freien Universität Berlin und der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit sprachlichen und kulturellen Symbolisierungen von Zugehörigkeiten in literarischen Texten auseinandersetzen sollten. In Anknüpfung an Diskussionen während eines Workshops zum Thema *Zugehörigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik*, der 2016 am Herder Institut der Universität Leipzig stattfand, sollte in den entsprechenden Seminaren beobachtet und dokumentiert werden, wie Studierende die Symbolisierungen von Zugehörigkeiten lesen. Dazu wurden Arbeitsblätter entwickelt, anhand derer Studierende ihre (individuellen) Lesarten in kleinen Gruppen diskutieren und das ausgehandelte Gruppenergebnis notieren sollten. In anschließenden Diskussionen in der gesamten Seminargruppe konnten die jeweiligen Lese- und Aushandlungsprozesse weiter reflektiert werden. Die Ergebnisse dieser ‚Lektürearbeiten‘ sollten als Stichproben ausgewertet werden

<sup>7</sup> Zur Analyse dieser Resonanzverhältnisse vgl. auch die Konferenz *Engagement im Zeichen von Flucht und Migration – aktuelle Tendenzen in Literatur und Theater* im Haus der Poesie Berlin im Januar 2017, in Kooperation mit dem Sonderforschungsbereich *Affective Societies: Dynamiken des Zusammenlebens in bewegten Welten* der Freien Universität Berlin.

<sup>8</sup> Zum Begriff der kulturellen Ressourcen vgl. Jullien (2017).

und Einblicke in Lektüre- und Aushandlungsprozesse geben, die durch die Arbeit mit literarischen Texten zu ‚Zugehörigkeiten‘ und ‚Fremdheiten‘ initiiert werden. Es interessierten also sowohl die Diskurse in den Texten also auch, inwiefern die Studierenden diese wahrnehmen und nachverfolgen können und ob die vorbereiteten Fragen zum Text dabei hilfreich sind.

Im Sommersemester 2017 wurde in den Masterstudiengängen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Freien Universität Berlin und an der Friedrich-Schiller-Universität Jena in zwei Seminaren von thematisch einschlägigen Modulen mit ausgewählten Texten gearbeitet. Außer den drei literarischen Texten „Das dunkle Schiff“ (2008) von Sherko Fatah, „Übers Meer“ (2013) von Christoph Keller und „Dazwischen: ich“ (2016) von Julya Rabinowich gehörten Hans Magnus Enzensbergers in diesem thematischen Umfeld längst klassischer Essay „Die Große Wanderung“ (1992) und der Band „Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung“ (2012) der Sozialanthropologin Joanna Pfaff-Czarnecka zur verbindlichen Lektüre. Die beteiligten Studierenden waren zum großen Teil selbst Lernende des Deutschen als Fremdsprache und gleichzeitig zukünftige Lehrkräfte. Deshalb und weil die für Berlin und Jena gemeinsam entwickelten vier Sitzungen an den jeweiligen Standorten im größeren Rahmen von Seminaren zur Literaturvermittlung stattfanden, ergaben sich in diesen Gruppen auch methodische Reflexionen der ‚Lektürearbeiten‘.

Die Ergebnisse der Lektüren werden hier in einem ersten Schritt vorgestellt. Ein weiter gefasstes Bild der Lesarten und Aushandlungen sprachlicher und kultureller Symbolisierungen von Zugehörigkeiten und Fremdheiten in literarischen Texten kann gezeichnet werden, wenn die Seminarreihe an weiteren Universitäten durchgeführt wurde<sup>9</sup>. Als Einstieg wurde zunächst der aktuelle Text aus der Soziologie gelesen, Pfaff-Czarneckas *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung* (2012). Der Text wurde in (größeren) Auszügen individuell, vorbereitend auf die Seminarreihe gelesen und in deren erster Sitzung diskutiert.<sup>10</sup> Deutlich wurde für die Studierenden: Der Begriff bzw. das Konzept der Zugehörigkeit [*belonging*] fokussiert, und das ist besonders im Gegensatz zum Konzept der Identität erarbeitet worden, „nicht auf das Empfinden der Gleichartigkeit unter den Mitgliedern eines Kollektivs, sondern vielmehr auf das gegenseitige Aufeinanderbezugnehmen, auf gemeinsame Wissensvorräte, auf gemeinsame Zielsetzungen [...] sowie auf das Teilen des Empfindens eines gemeinsamen Schicksals“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 26). Definiert wird Zugehörigkeit als „emotionsgeladene soziale Verortung, die durch das Wechselspiel (1) der Wahrnehmungen und der Performanz der Gemeinsamkeit, (2) der sozialen Beziehungen der Gegenseitigkeit und (3) der materiellen und immateriellen Anbindungen oder auch Anhaftungen entsteht“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 12). Zentral war außerdem der Einblick in die Dynamiken von Zugehörigkeitsprozessen, i.e. in die unterschiedlichen Grade an Flexibilität, die sich mit unterschiedlichen Kategorien von Zugehörigkeit verbinden. So wird man in manche „kollektiven Einbindungen“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 53) hineingeboren, etwa in eine Familie, andere werden erworben, wie etwa

<sup>9</sup> Projektiert ist, dass im Jahr 2018 Seminarreihen mit den ausgewählten Texten auch an den Universitäten in Belgrad/Serbien, Ljubljana/Slowenien und Stellenbosch/Südafrika durchgeführt werden.

<sup>10</sup> Der Auszug umfasste die Seiten 11-65, 77-86, 92-104; in Jena waren die Seiten 9, 11, 47, 61, 53f., 58 und 59 (in dieser Reihenfolge) als Minimallektüre für alle Studierenden verbindlich.

ein Beruf; einige kann man leichter wählen und abwählen (Verein, Hobby) als andere (Familie, Religion, Staatsangehörigkeit). Wie Pfaff-Czarnecka ausführt verstärken sich manche Zugehörigkeiten gegenseitig (WHASP – White Anglosaxon Protestant), während andere irritierend wirken (Islamischer Glaube – Leipzigin). Sie unterscheidet vier wichtige Konstellationen:

- multiple ethnische und/oder nationale Bezüge;
  - sequenzielle Zugehörigkeit (Altersklassen); biographische Übergänge/Statuspassagen;
  - Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Typen von An-/Einbindung; Familie, Freundschaft, Nachbarschaft, Schule, Freizeitverein, religiöse Organisation, Arbeitsstätte;
  - Zugehörigkeiten unterschiedlicher Reichweite: Familie, Ethnizität, Nation, Welt.
- (Pfaff-Czarnecka 2012: 54)

„Mehrfachzugehörigkeit“ bzw. „multiple belonging“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 53-57) und „biographische Navigation“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 57-62) im Sinne permanenter Selbstkonstruktion wurden als wichtige Begriffe erarbeitet, um die flexiblen Zugehörigkeiten in globalisierten Gesellschaften beschreiben zu können.

Die Dynamik von Zugehörigkeiten wurde im Seminar anschließend anhand des Textes „Die große Wanderung“ von Enzensberger bearbeitet. Ausgewählt wurde der Auszug, in dem Prozesse von Exklusion und Inklusion anhand des Verhaltens wechselnder Fahrgäste eines Eisenbahnabteils semantisiert werden.<sup>11</sup> Er stand nicht zur vorbereitenden Lektüre zur Verfügung, sondern wurde den Studierenden erst in der Sitzung vorgelegt. Die Studierenden in Berlin haben diesen Text in Kleingruppen szenisch erarbeitet und anschließend auf Wunsch präsentiert.<sup>12</sup> In Jena wurde der Text interaktiv erarbeitet. Ohne vorherigen Hinweis auf den Text wurden die Studierenden aufgefordert, sich mit ihren Arbeitsmaterialien und Taschen zu anderen Studierenden an den Tisch zu setzen, obwohl dort bereits alle Plätze besetzt waren. So mussten die einen Platz machen, und die anderen erlebten, dass ihr Dazukommen als unangenehm empfunden wurde.

In den folgenden drei Sitzungen wurden die literarischen Texte bearbeitet, sodass für jeden Text je eine Sitzung zur Verfügung stand. Die Texte von Rabinowich, Fatah und Keller wurden jeweils vor den Sitzungen in (größeren) Auszügen von den Studierenden individuell gelesen. In den einzelnen Seminarsitzungen erfolgte die Reflexion der Lektüren anhand von Arbeitsblättern, die von den Dozentinnen der beiden beteiligten Universitäten gemeinsam entwickelt worden waren. Die Auswahl der literarischen Texte erfolgte nach den folgenden Kriterien:

- Zugehörigkeit zu aktuellen Diskursen;
- Verschiedenheit der Repräsentationsstrategien bzw. -techniken von Fluchtbewegungen, Fluchterfahrungen und Fluchtgründen;

<sup>11</sup> Vgl. Enzensberger (2016: 11-15).

<sup>12</sup> Im Rahmen eines fakultativen Studententages Deutsch als Fremdsprache zusammen mit Alumni des Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ haben die Berliner Studierenden zuvor an einem Workshop *Dramapädagogisches Arbeiten im Fremdsprachenunterricht* teilgenommen.

- (klare) Möglichkeiten für vielfältige Einsichten in Mechanismen der Herstellung von Bedeutungen sowie der Wahrnehmung verschiedener möglicher Bedeutungen und ihrer Aushandlung durch die Lesenden;
- gute Lesbarkeit der Texte und Nachvollziehbarkeit auch von Textauszügen (d.h. eine klare ‚Gliederung‘ der Texte sowie Handlungsstrukturen, Figurenkonstellationen und Erzähltechniken bzw. -perspektiven, die eine sinnvolle Auswahl von Textauszügen für das Lehr- und Lernarrangement ermöglichen);
- (Mehrfach-)Zugehörigkeiten der bzw. einzelner Figuren auf politischer, persönlicher und familialer sowie sozialer Ebene, die für Lesende deutlich erkennbar sind;
- semantische Dichte der Texte;
- Mehrsprachigkeit der Texte.<sup>13</sup>

Die Lektüre von Textauszügen scheint uns, auch wenn bei entsprechenden Rahmenbedingungen die Lektüre ganzer Texte immer zu bevorzugen ist, in Lehre und Unterricht mitunter notwendig und möglich, um

- mehrere Texte miteinander ‚ins Spiel‘ zu bringen;
- mit den Lernenden gemeinsam Diskurse zu erschließen wie den gegenwärtigen deutschsprachigen Diskurs um Flucht und Migration nach Europa
- den Lernenden dadurch die Partizipation an Diskursen zu ermöglichen;
- mit Lernenden anhand ihrer Lektüreerfahrungen zu beobachten, wie sich Texte wechselseitig Bedeutungen zuweisen.

Diskursfähigkeit als übergreifendes Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts legt eine solche Arbeit mit literarischen Texten<sup>14</sup> nahe: Diskurse bzw. Ausschnitte aus Diskursen (und nur solche können – in der Regel thematisch fokussiert – in Lehre und Unterricht präsentiert und wahrgenommen werden) sind nur anhand mehrerer Texte, die einander in entsprechenden Lehr- und Lernarrangements wechselseitig Bedeutungen zuweisen, zu erschließen. Wenn man sich in Lehre und Unterricht nicht (immer) auf kürzere Sachtexte, Kurzgeschichten, Lyrik, Minidramen u.ä. beschränken möchte, die miteinander ‚ins Spiel‘ gebracht werden, bzw. wenn man nicht über ausreichende zeitliche Ressourcen verfügt, um mit den Lernenden auch längere Texte, etwa Romane, im Ganzen zu lesen, ist die Arbeit mit Textauszügen eine durchaus sinnvolle Option. Mehrere Romane etwa können in den meisten Lehr- und Lernzusammenhängen von Deutsch als Fremdsprache, im Unterricht in einzelnen Schulhalbjahren oder in der Lehre in einzelnen Hochschulse mestern, kaum komplett gelesen werden. Insofern bleibt nur die Lektüre von Textauszügen, will man die Lernenden bzw. Studierenden dennoch an längere Texte heranzuführen und sie ermuntern, diese weiter zu lesen und ihre (sich verändernden) Positionen in Diskursen zu beobachten. Die Frage nach der Arbeit mit Auszügen gerade aus literarischen Texten muss unter dem Aspekt einer Diskursfähigkeit als übergreifendem Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in der Fachdiskussion

<sup>13</sup> Zu Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten siehe Sturm-Trigonakis (2007).

<sup>14</sup> Wir gehen von einem weiten Textbegriff aus, wie er im Fach inzwischen common sense ist (vgl. etwa Ewert, Schiedermaier, Riedner 2011: 8; Hille 2017: 77).

neu gestellt werden.<sup>15</sup> Die Lektüre der gewählten Textauszüge ist nach unserer Einschätzung in den genannten Seminaren produktiv verlaufen; sie wurde zumindest für einzelne Studierende zum Anlass, ausgewählte Romane auch im Ganzen zu lesen und Theater- bzw. Filmproduktionen zu rezipieren.

Die Zielsetzungen der Textreihe innerhalb der Lehrveranstaltungen waren, neben der Förderung von Diskursfähigkeit als übergreifender Zielsetzung,

- die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem sozialanthropologischen Konzept von Zugehörigkeit [*belonging*];
- die Partizipation der Studierenden am aktuellen deutschsprachigen Diskurs über Flucht, Migration und Zugehörigkeit(en);
- fokussierte Textlektüren der Studierenden unter der Fragestellung wie Zugehörigkeiten in (literarischen) Texten etabliert werden und welche Rolle dabei Handlungsstrukturen, Figuren(-konstellationen), Erzähltechniken und -perspektiven sowie sprachliche Mittel spielen;
- Sensibilisierung der Studierenden dafür, *wie* Texte gemacht sind, *wie* Bedeutungen produziert werden;
- Ermutigung der Studierenden zu individuellen Deutungen, Bedeutungskonstruktionen und Sinnstiftungen sowie die Förderung von deren Aushandlung in (Klein-)Gruppen;
- Reflexion der ‚Lektürearbeit‘;
- ggf. didaktisch-methodische Reflexion der ‚Lektürearbeit‘ und verschiedener Lesestrategien.

### **Zusammensetzung der Stichprobe und Zielsetzung der Auswertung**

Die Seminarreihe wurde im Sommersemester 2017 im Seminar „Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur“ im Modul „Literatur und Medien“ im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung“ an der Freien Universität Berlin und im Seminar „Sprache, Literatur, Fremde“ im Modul „Literatur und Landeskunde“ im Studiengang „Internationaler Master Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena erstmals durchgeführt und ausgewertet. An den Seminaren nahmen in Berlin 16 Studierende aus China, Deutschland, Irland, dem Kosovo und den Niederlanden bzw. in Jena 24 Studierende aus Afghanistan, China, Deutschland, Indonesien, dem Iran, Italien und Vietnam teil.

Die Auswertung der studentischen Lektüren wurde im Hinblick auf die folgenden Zielsetzungen vorgenommen. Es ging darum, Einblick zu bekommen in

- die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Aushandlungsprozesse der Studierenden;

---

<sup>15</sup> Für die ggf. nötige und mögliche Arbeit mit Textauszügen plädieren bereits Hille (2017: 88f.) und Schiedermaier (2017: 392.).

- den Verlauf von (kulturellen) Sinnstiftungsprozessen anhand der Lektüren von literarischen Texten;
- in die Art und Weise, wie Studierende die Etablierung bzw. Konstruktion von Zugehörigkeiten in aktuellen deutschsprachigen Texten über Flucht und Migration ‚lesen‘
- in die Art und Weise, wie Studierende die kulturellen und sprachlichen Symbolisierungen von Zugehörigkeiten in den Texten analysieren.

Um die Reflexion der individuellen Textlektüren zu initiieren, wurden zu jedem Roman Fragen bzw. Aufgaben formuliert, die den Blick der Studierenden auf sprachliche und kulturelle Symbolisierungen von Zugehörigkeiten, auf Handlungsstrukturen, Figuren und Figurenkonstellationen sowie auf Erzähltechniken und -perspektiven lenken und ihnen eine gleichzeitig kognitive wie affektive Teilhabe am gegenwärtigen deutschsprachigen Diskurs über Flucht und Migration ermöglichen sollten. Diese wurden in Partner- bzw. Kleingruppenarbeit bearbeitet. Die Inhalte und Ergebnisse der Diskussion wurden auf den Arbeitsblättern schriftlich festgehalten.

Die jeweiligen Arbeitsblätter zu den Textreflexionen sowie deren Auswertungen werden im Folgenden präsentiert. Dies soll am Beispiel der Textarbeit zu dem Roman „Dazwischen: ich“ von Julya Rabinowich geschehen. Bereits mit dem Titel „Dazwischen: ich“ spielt der Text den Fokus der vorgestellten Seminarreihe an, der auf der Frage nach verschiedenen Dimensionen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten, von Mehrfachzugehörigkeiten und dem Dazwischensein liegt. Die Vermutung, dass der Roman mit dem Zugang über die Kategorien „Zugehörigkeit“, „multiple belonging“ und „biographische Navigation“ gut lesbar ist und dass die Studierenden diese Kategorien für ihre Lektüre gut nutzen können, hat sich bei der Arbeit mit dem Text bestätigt. In den Seminargesprächen war außerdem sehr deutlich, dass es sich um einen Text handelt, zu dem die Studierenden leicht Zugang finden. Dies hat sich bei der Auswertung der Arbeitsblätter bestätigt. Auch die Tatsache, dass sich im Anschluss an die Arbeit im Seminar viele den gesamten Roman besorgt haben und dass sowohl im Berliner also auch im Jenaer Seminar mehrere Hausarbeiten zu diesem Text entstanden sind, bestätigt den Eindruck aus der Seminarsitzung.

### **Exemplarische Auswertung am Beispiel der Lektüren zum Roman „Dazwischen: ich“ von Julya Rabinowich**

#### **Der Roman „Dazwischen: ich“ von Julya Rabinowich**

Der im Jahr 2016 erschienene Jugendroman erzählt die Geschichte von Madina, die mit ihren Eltern, ihrem kleinen Bruder Rami und ihrer Tante Amira geflohen ist und sich zum Zeitpunkt der Romanhandlung mit ihrer Familie in einer Flüchtlingsunterkunft befindet. Als Lesende verfolgen wir das Geschehen im Modus von Madinas Tagebucheintragungen und haben damit die Perspektive einer Jugendlichen auf die Herausforderungen, die die unpersönlichen Massenunterkünfte und die oft langen, intransparenten Asylverfahren für die Betroffenen bedeuten. Figuren, Zeit und Raum sind wenig individuell gezeichnet, stellen prototypische

Varianten eines solchen Settings dar. Damit ist der Roman nicht darauf ausgerichtet, die spezifische Situation und das individuelle Erleben einer Familie bzw. der Protagonistin Madina zu erzählen, sondern die typischen Situationen und Konstellationen von Geflüchteten. Es geht nicht um Madina als Individuum, sondern um Madina als Trägerin des typischen Schicksals von Jugendlichen, die mit ihren Familien als Geflüchtete leben, die vermutlich aus einem arabischen Land geflohen sind und sich in einem deutschsprachigen Aufnahmeland befinden. Im Roman finden sich folglich eine Reihe von Stereotypen und Topoi, die an vermeintliche Leseerwartungen deutschsprachiger Leserinnen und Leser anknüpfen. So ist schon Madinas Aussehen stereotyp, sie hat lange Haare, die ihr bis zur Hüfte gehen. Die Mutter wird als nachgiebig und passiv beschrieben, der Vater als autoritär und als den sozialen Strukturen verhaftet, die in seinem Herkunftsland gelten. So reagiert er auf die Aussichtslosigkeit der Situation, indem er versucht, in der fremden Umgebung wenigstens die gewohnten Familienstrukturen lebendig zu halten. Beispielsweise verfügt er, dass der kleine Bruder Rami als männlicher Vertreter der Familie die größere Schwester auf eine Geburtstagparty begleiten soll, um auf sie aufzupassen. Madina kann besser Deutsch als ihre Eltern und muss deshalb bei den Gesprächen auf dem Amt für ihre Eltern dolmetschen. Ihr Vater ist deswegen natürlich stolz auf sie, hat aber gleichzeitig Angst, sie an die neuen Zusammenhänge zu verlieren. Verdichtet wird diese Disposition des Vaters in einer Szene, in der er unerwartet in Madinas Schule auftaucht, die Fassung verliert und Madina schlägt. Während Madina alles daransetzt, dass sie mit ihrer Mutter, ihrem Bruder und ihrer Tante in dem Land bleiben kann, in das die Familie geflohen ist, akzeptiert der Vater die Verantwortungsstrukturen seines Herkunftslandes, auch wenn sie für ihn wahrscheinlich den Tod bedeuten, und kehrt nach Hause zurück, als seine Mutter ihn in einem Brief um Hilfe bittet. Diese Wendung am Ende des Romans läuft vielleicht nicht mehr entlang topischer Leseerwartungen, sondern zeigt, dass Madina und der Vater unterschiedliche Entscheidungen treffen in dieser existenziellen Situation; beide handeln souverän. In ihrer Besprechung des Romans hat Neva Šlibar präzise die vielen Dimensionen des Dazwischenseins, die das Leben von geflüchteten Jugendlichen bestimmen, auflistet. Wie sie ausführt lebt die fünfzehnjährige Madina „im mehrfachen, schmerzlichen „Dazwischen“: nicht nur zwischen zwei Kulturen, die auch den familiären Status, die persönliche Freiheit und die zwischengeschlechtlichen Beziehungen unterschiedlich bestimmen, sondern zwischen zwei Altern, der Kindheit und dem Erwachsenensein, sowie zwischen zwei Lebensmodi, der Vorurteile bestätigenden Passivität und einer Brüche und Verantwortung in Kauf nehmenden Aktivität.“ (Šlibar 2017: 67f.). Wie dieser kurze Blick auf den Roman bereits deutlich macht, verhandelt der Text das Dazwischensein – zwischen unterschiedlichsten Zugehörigkeiten – und so erstaunt es nicht, dass sich seine Bearbeitung im Seminar als besonders lohnend herausgestellt hat.

Die Arbeit mit Ausschnitten war nicht zuletzt durch die spezifische Textgestaltung des Romans möglich. Die Gliederung in Tagebucheinträge, also in kurze, bis zu einem gewissen Grad abgeschlossene, deutlich voneinander abgesetzte Textabschnitte, war eine gute Voraussetzung für die Arbeit mit Auszügen. Es wurden solche ausgewählt, die der Ich-Erzählerin Madina folgen und deren explizite bzw. implizite Reflexionen der eigenen Zugehörigkeiten und

Zugehörigkeitsgefühle zeigen.<sup>16</sup>

## Auswertung der Arbeit mit den Aufgabenblättern

Im Folgenden sollen die Textauszüge mit den dazu zu bearbeitenden Fragen und Aufgaben vorgestellt sowie die dazugehörigen Antworten der Studierenden in kritischer Bezogenheit auf die Zielsetzungen der Seminarreihe kommentiert werden. Insgesamt zwölf Gruppen, sieben in Berlin und fünf in Jena, haben die Aufgaben bearbeitet. Bei der Auswertung werden die Antworten aller Gruppen berücksichtigt. Allerdings haben einige Gruppen nicht alle Aufgaben bearbeitet, sodass sich entsprechend nicht zu allen Aufgaben 12 Kommentare finden. Für die Sitzung sollten die Studierenden die ausgewählten Textauszüge als vorbereitende Lektüre lesen.

### Aufgabe 1

#### Lesen Sie den ersten Abschnitt des Textes:

*Wo ich herkomme? Das ist egal. Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo. Hinter den sieben Bergen. Und noch viel weiter. Dort, wo Ali Babas Räuber nicht hätten leben wollen. Jetzt nicht mehr. Zu gefährlich. (S. 7)*

#### Wie beschreibt die Ich-Erzählerin den Ort ihrer Herkunft?

#### Was bedeuten „Überall“ und „Nirgendwo“?

#### Was vermuten Sie: Woher kommt sie? Begründen Sie.

Die ersten Zeilen des Textes werden von den Studierenden recht ähnlich gelesen. Dabei fällt auf, dass die meisten Gruppen für die Beantwortung der ersten Frage die Formulierungen aus dem literarischen Text verwenden, etwa „überall“, „nirgendwo“, „gefährlich“ (G1, G2, G4, G5, G11) oder „egal“ (G7, G10). Die Antworten kreisen um die beiden Pole „unbestimmt“ und „gefährlich“. Dabei fällt auf, dass die Fragestellung unterschiedlich verstanden wurde. Die meisten Gruppen haben lediglich die Herkunft noch einmal beschrieben, die Art und Weise der Beschreibung wird von diesen nicht reflektiert. Nur wenige Gruppen bearbeiten die Frage im Hinblick auf den Beschreibungsmodus und antworten entsprechend, dass die Herkunft „ganz allgemein“ (G3, 12) bzw. „gar nicht“ (G8) beschrieben wird. Die räumliche Dimension, die in der zweiten Frage mit den Ausdrücken „überall“ und „nirgendwo“ eingeführt wird, findet sich in vielen der Antworten als Hinweis, dass „keine bestimmte/konkrete Verortung“ (G1, G2) erfolgt, dass es „irgendein Ort“ (G8) sein könnte. Außerdem werden für die Bearbeitung dieser Frage auch die theoretischen Zugangsoptionen von Pfaff-Czarnecka genutzt, die mit der räumlichen auch die soziale Dimension verbindet; so finden sich Formulierungen wie „fühlt sich nicht zugehörig zu einem Ort“ (G 6, G7, G9) und „keine Verbundenheit“ (G7). Die Aufforderung zu Vermutungen über mögliche Herkunftsländer in der dritten Frage führt neben allgemeinen wie „Kriegsgebiet“ (G3) zu konkreteren Antworten wie „arabisches

<sup>16</sup> Die ausgewählten Auszüge umfassten die folgenden Seiten: 7-11, 14-15, 26-29, 33-37, 54-59, 128-131, 199-201, 219-224, 230-231, 244-248.

Kriegsgebiet/Land“ (G1, G2, G10, G12), „Naher Osten“ (G6), „islamisches Land“ (G8) bis zur Nennung der Länder Syrien (G4, G5, G9) und Afghanistan (G11). Fragt man danach, welche sprachlichen Bedeutungsbildungsprozesse die Studierenden wahrnehmen, ist darüber hinaus interessant, dass mehrere Gruppen auf den im Text genannten „Ali Baba“ verweisen, als Hinweis, dass es sich um ein arabisches Land handelt (G1, G2, G5, G10, ); eine Gruppe hat den Namen „Madina“ als Hinweis auf den arabischen Raum aufgefasst, insbesondere seine lautliche Ähnlichkeit zur Stadt „Medina“ in Saudi-Arabien. Die Formulierung „Hinter den sieben Bergen.“ aus dem Märchen „Schneewittchen“ hat dagegen keine der Gruppen kommentiert und für eine Deutung genutzt. Sie wäre sehr ergiebig gewesen mit den „Bergen“ als Hindernisse im geographischen und übertragenen Sinn, mit der Zahl „sieben“, mit der sich verschiedene Symbolisierungen verbinden, und mit der gesamten Formulierung, die im Märchen die Funktion hat, darauf hinzuweisen, dass etwas so weit entfernt ist, dass es unerreichbar ist. Die Auswertung der studentischen Antworten zeigt also, dass dieses kurze Textstück und die dazu gestellten Fragen einen sehr guten Einblick gewähren in die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Aushandlungsprozesse der Gruppen.

## Aufgabe 2

**Lesen Sie den Text weiter bis S. 15.**

**Beschreiben Sie die Stimmung, die Madinas Erzählung erzeugt mit drei bis fünf Adjektiven. Nennen Sie Sätze, die zu dieser Stimmung besonders beitragen.**

Dieser Textauszug umfasst neun Seiten und entsprechend fallen die Antworten bei der Bearbeitung dieser zweiten Aufgabe wesentlich vielfältiger aus, es wird auf unterschiedliche Abschnitte verwiesen, unterschiedliche Sätze werden als Belege genannt. Bei der Auswertung ergibt sich trotzdem als Gemeinsamkeit, dass die ambivalente Stimmung, bedrückend auf der einen Seite und hoffnungsvoll auf der anderen Seite, von allen Gruppen wahrgenommen wird, wenn auch unterschiedliche Adjektive für ihre Beschreibung gewählt werden. Sie seien hier lediglich als Liste wiedergegeben, um einerseits zu zeigen, wie groß die Vielfalt, andererseits, wie hoch die Übereinstimmung ist. Deshalb ist jeweils in Klammern angegeben, wie oft das jeweilige Adjektiv gewählt wurde: hoffnungsvoll (2), beklemmend (2), unruhig, angespannt, hilflos, unwohl, mitleidig (2), erwartungsvoll, unentschieden, bedrückt (3), betrübt (3), traurig, langweilig, angespannt, verunsichert, orientierungslos, geborgen (2), glücklich (2), ängstlich (4), vertraut, optimistisch, zufrieden, still, nervös, ängstlich, fremdbestimmt, stumm, unsicher, willkürlich, bedrohlich, gewalttätig, schmerzhaft, gefährlich, unbekannt, unzufrieden, dankbar.

Anders als bei der ersten Aufgabe, musste bei der Aufgabe, passende Adjektive zu nennen, mit denen sich die Stimmung beschreiben lässt, die Madinas Erzählung erzeugt, eine Art Zusammenfassung und Verdichtung geleistet werden; und ebenfalls anders als bei der ersten Aufgabe, war es hier nicht möglich, Formulierungen aus der Aufgabenstellung zu übernehmen. Dieser größeren Herausforderung haben sich nicht alle gestellt. Wie an der obigen Liste der Adjektive erkennbar, haben sich mehrere Gruppen darauf beschränkt, Adjektive für Madina (verunsichert, orientierungslos, geborgen, fremdbestimmt, dankbar) oder Adjektive für die Situation (langweilig, willkürlich) zu finden. Diese Lösungen für die Aufgabe zeigen, dass es

für viele Studierende offensichtlich leichter ist, eine Figurencharakterisierung zu erstellen als zu analysieren, welche Stimmung ein literarischer Text erzeugt und welche Mittel er dafür nutzt. Letzteres war hier die Aufgabe. Sie geht über eine Inhaltsangabe bzw. über Charakterisierungen von Figuren oder Figurenkonstellationen und über Bearbeitungen von Handlungsstrukturen hinaus. Für die weitere Arbeit mit diesem Text stellt sich auf der Grundlage der vorliegenden Auswertung der Arbeitsblätter die Frage, wie die Studierenden auf die eigentliche Aufgabe vorbereitet werden können und wie die Formulierung der Frage verändert werden muss, um die Aufgabenstellung deutlicher zu machen.

### **Aufgabe 3**

**Lesen Sie den Text zu Ende.**

**Wie beschreibt Madina das Verhältnis zwischen sich und ihrem Vater?**

**Wie beschreibt sie ihre eigene Position im neuen Land?**

Die dritte Aufgabe und die beiden dazugehörigen Fragen verlangen von den Studierenden, Bedeutungsbildungsprozesse über viele Seiten hinweg nachzuverfolgen und dann zusammenfassend darzustellen. Es geht hier um die Ebene der Figurenkonstellation. Die Auswertung der Arbeitsblätter bestätigt die obige Vermutung, dass solche vergleichsweise konkreten Fragestellungen, die nah an der Handlungsebene des Romans angesiedelt sind, von den Studierenden gut zu beantworten sind. Durchgehend finden sich zusammenfassende Abstrahierungen, die direkt auf das intradiegetische Geschehen bezogen werden. So wird auf den Rollentausch und die Umkehrung des Macht- und Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Madina und ihrem Vater hingewiesen (G1, G2, G3, G10) sowie darauf, dass das Verhältnis auch körperliche Nähe bedeutet (G3), dass es sich um ein sehr enges Verhältnis handelt (G4, G9), dass das Verhältnis mehr und mehr von Distanz geprägt wird (G5, G6, G11, G12). Ähnlich unproblematisch stellt sich die Beantwortung der zweiten Frage dar, bei der es darum geht, wie Madina ihre eigene Position im Aufnahmeland beschreibt. Hingewiesen wird auf ihre Position „dazwischen“ (G2), als „Vermittler“ (G3) und darauf, dass sie „viel Verantwortung für ihr Alter“ hat (G2, G3, G10). Mehrere sehen darin, dass sie Freunde hat (G6, G8) und „wie andere Kinder in die Schule gehen“ kann (G8), eine Zeichen dafür, dass sie „angekommen“ (G6, G12) ist; „sie schafft den Neuanfang im neuen Land“ (G11).

Die Bearbeitung von Aufgabe drei wurde durchgehend dahingehend verstanden, dass es darum geht, das Verhältnis zwischen Madina und ihrem Vater zu kommentieren und zu beschreiben, wie es Madina in dem neuen Land ergeht. Nur in sehr wenigen Fällen wird Evidenz dafür aus dem Text genannt, etwa der Hinweis auf die Wanderung der beiden auf den Arbeitsblättern von den Gruppe 1 und 10, die eine zentrale Stelle für die Einordnung des Verhältnisses zwischen Vater und Tochter darstellt. Im Hinblick auf die Frage der Seminarreihe lässt sich auf dieser Basis – gerade im Vergleich von Aufgabe 2 und Aufgabe 3 – festhalten, dass direkte Bezüge zum Text nur hergestellt werden, wenn sie explizit eingefordert werden (Aufgabe 2). Ist dies nicht der Fall, begnügen sich die Studierenden mit Zusammenfassungen und reflektieren nur rudimentär, durch welche Symbolisierungen, Textstrategien und sprachlichen Mittel sie zu ihren Einschätzungen kommen.

Insofern steht Aufgabe 4 in direktem Kontrast zu Aufgabe 3, geht es hier doch darum, die Semantik einer Verbräue zu diskutieren.

#### **Aufgabe 4**

**Welche Bedeutung haben die Verben „gehen – zurückbleiben – ankommen – wandern – kreuzen – kriechen – jagen“ in Madinas Erinnerung an die Flucht? (S. 34-37)**

Diese Aufgabe stellte offensichtlich eine besondere Herausforderung für die Studierenden dar. So fällt auf, dass diese Aufgabe von drei Gruppen gar nicht bearbeitet wurde. Nur eine Gruppe erkennt hier, dass sich mit der Reihung der Verben eine Bedeutung verbinden könnte. So notiert Gruppe 2: „gehen: vorwärtskommen; zurückbleiben: ist keine Option; kreuzen, kriechen: Fluchtweg“. Die Studierenden müssen offensichtlich viel stärker als es in dieser Aufgabenstellung der Fall ist dazu ermuntert werden, verwendete sprachliche Mittel auf ihre möglichen Bedeutungen hin zu befragen. Sie sind kaum selbst in der Lage wahrzunehmen, dass eine der möglichen (Be-)Deutungen der Verben ist, eine emotional stark besetzte Stimmung bei den Lesenden zu erzeugen. Es gelingt ihnen kaum, durch die Analyse der semantischen Nuancierungen dieser Verbräue eine Textstrategie, ein *Wie* des Textes wahrzunehmen. Dieses Ergebnis, das sich aus der Auswertung der Arbeitsblätter ergibt, war auch im Reflexionsgespräch im Seminar in Berlin deutlich geworden. Dort formulierten die Studierenden, dass andere Formulierungen der Aufgabenstellung sie eher in die gewünschte Richtung geführt hätten. Zwei Gruppen haben alternative Formulierungen für die Aufgaben vorgeschlagen: „Welche Konnotation haben die Verben? Wie sind sie emotional besetzt?“ (G6) „Wie werden die Verben genutzt? Welche Konnotationen haben sie? Gibt es eine spezifische Nutzung?“ (G7) So könnte der Reflexionsprozess gezielt darauf ausgerichtet werden, Strategien der Bedeutungsbildung wahrzunehmen und die Aufgabe nicht als reine Semantisierungsaufgabe der verwendeten Verben ohne Rückbindung an die Textwirkung zu verstehen.

#### **Aufgabe 5**

**Wem oder was fühlt Madina sich am meisten zugehörig: ihrer Familie (Mutter, Vater, Rami, Oma, Tante Amina), ihrer früheren Freundin Mori, ihrer neuen Freundin Laura, dem neuen Land oder dem alten Land? Begründen Sie Ihre Meinung.**

Die Studierenden formulieren in der Reflexion auch hier Modifikationsvorschläge zur Fragestellung. Sie finden besonders die Formulierung „am meisten“ irritierend. Diese Irritation sollte jedoch mit der Frage auch ausgelöst werden, da gerade eine Gewichtung von Zugehörigkeiten ja kaum möglich scheint. So bestätigt die kritische Rückmeldung ex negativo die Zielsetzung der Aufgabe und stellt insofern eine wichtige Erkenntnis der bisherigen Arbeit mit der Textreihe dar. Unter den Aspekten „multiple belonging“ und „biographische Navigation“ stellt Aufgabe 5 insofern die relevanteste dar, als den Studierenden bei ihrer Bearbeitung besonders deutlich wurde, dass Zugehörigkeiten vielfältig und flexibel sind. So

wird auf mehreren Arbeitsblättern diskutiert, dass es auf die Frage keine eindeutige Antwort gibt; es finden sich verschiedene Überlegungen, inwiefern sich Madina mehr dem Vater, der Freundin Laura, dem Herkunfts- oder dem Aufnahmeland zugehörig fühlt. Aus Sicht der Seminarreihe stellen diese Reflexionen über mögliche Zugehörigkeiten Madinas einen gelungenen Umgang mit dem Theoriehintergrund wie mit dem literarischen Text dar. Aus Sicht der Studierenden sollte die Aufgabe jedoch geändert werden. Auf den Arbeitsblättern finden sich Vorschläge für modifizierte Versionen der Aufgabenstellung. Hier plädieren die Studierenden dafür, die Frage offener zu formulieren: „wem sie sich am meisten zugehörig fühlt? Inwiefern? → offener lassen“ (G7) bzw. sie anders zu stellen: „Welche Unterschiede in den Zugehörigkeiten ... gibt es?“. Wenn die auf dem Arbeitsblatt vorgeschlagene Formulierung gewählt wird, wird vorgeschlagen, die Aufzählung wegzulassen, da sie den Eindruck erweckt, dass man sich entscheiden muss bzw. wenn die Aufzählung gewählt wird, die Frage mit *inwiefern* zu beginnen: „Inwiefern fühlt Madina sich ihrer Familie, ihrer früheren Freundin ... zugehörig?“

## Aufgabe 6

**Welche Gefühle löst der Satz „Wir gehören jetzt schon fast dazu.“ (S. 200) in Madina aus? Verändern diese sich im weiteren Verlauf des Textes?**

Die Frage nach den Gefühlen von Madina ließ sich von den Studierenden offensichtlich sehr gut bearbeiten. Allerdings – wie bei der Bearbeitung von Aufgabe 3 – fällt auch hier auf, dass allgemeine Aussagen getroffen werden, für deren Zustandekommen keine Textstrategien oder Textmerkmale genannt werden. Die Studierenden verweisen weder auf bestimmte Textstellen noch auf Ereignisse auf der Handlungsebene. Dies wäre insbesondere bei der Bearbeitung der zweiten Frage, bei der es um Veränderungen von Madinas Gefühlen geht, sinnvoll gewesen. Die meisten Gruppen antworten jedoch lediglich mit Stichwörtern wie „Hoffnung auf Zugehörigkeit“ (G2), „Stolz, Scham, Freude“ (G4, G6, G7), „Erleichterung, Freude, Jubel“ (G5). So erlauben die Bearbeitungen dieser Aufgabe in ähnlicher Weise wie diejenigen zu Aufgabe 3 wenig Einblick in die konkreten Leseprozesse und die damit verbundenen Analysen der Studierenden.

## Reflexion

Bei der Arbeit mit den Textausschnitten anhand der vorher entwickelten Aufgaben wurden die Studierenden immer wieder aufgefordert, zu analysieren und zu reflektieren, welche Mittel der Bedeutungsbildung der Text nutzt. Wie die Auswertung ergeben hat, haben sie eine Reihe von Textstrategien erkannt, haben diese Dimension der Lektüre literarischer Texte allerdings nur wahrgenommen und bearbeitet, wenn sie explizit dazu aufgefordert wurden. Fragen nach Figuren, Figurenkonstellationen und Handlungsstrukturen wurden dagegen ohne größere Probleme bearbeitet. In dieser Hinsicht waren die Aufgaben unterschiedlich ausgerichtet. Während Aufgaben, die auf kürzere Textausschnitte bezogen waren, explizit Modi der Darstellung bearbeiten ließen und dabei auch sprachliche Mittel in den Fokus nahmen, waren

diese Dimensionen des Textes in den Aufgaben weniger präsent bei Aufgaben, die sich auf lange Textpassagen bezogen, und wurden von den Studierenden hier entsprechend kaum berücksichtigt. Im Hinblick auf die Studierenden und die Reflexionsprozesse, die diese Seminarreihe bei ihnen ausgelöst hat, lässt sich als Ergebnis festhalten, dass sie bis zu einem gewissen Grad Symbolisierungen erkennen können, ihnen aber die Fragen auf der Ebene des Inhalts bzw. der Figuren- und Handlungsebene vertrauter sind. Für die weitere Arbeit mit der Seminarreihe wäre vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen zu überlegen, wie man die Studierenden besser an Analysemöglichkeiten für Sinnstiftungsprozesse heranführen kann.

Obwohl der Roman *Flucht und Migration* so erzählt, wie sie von vielen erlebt werden, führt die Wahl, das am Beispiel einer konkreten – wenn auch prototypischen – Figur mit eigenem Namen und Aussehen, mit individuellen Hoffnungen und Ängsten zu tun, zu einer perspektivischen Wahrnehmung der Problematik von Flucht und Migration. So kann der Roman trotz seiner Beschränkung auf die Darstellung einer typischen Flucht- und Migrationsgeschichte das leisten, was Michael Ewert für literarische Texte feststellt, die sich mit Migrationsphänomenen beschäftigen: „Mit der Lektüre immer wieder neuer und anderer Erzählungen treten aus den Migrationsprozessen individuelle Einzelschicksale hervor. Aus Migrantinnen und Migranten werden Mitmenschen. Vor allem aber bedeutet es für die Gesellschaft als Ganze einen Gewinn, die Gegenwart aus der Migrationsperspektive zu betrachten.“ (Ewert 2017: 44f.) Zu analysieren und zu reflektieren, wie der Roman das leistet, dazu sollte die Seminareinheit anleiten. Inwiefern das gelungen ist, hat die Auswertung der Arbeitsblätter und der Seminargespräche gezeigt. In der weiteren Arbeit mit diesem Text und auch mit den anderen Texten, die für die Seminarreihe ausgewählt wurden, ist dieser erste Seminardurchgang und diese erste Auswertung von hoher Relevanz, konnte hier doch erprobt und analysiert werden, inwiefern die Textauszüge und die dazugehörigen Aufgaben geeignet sind, für die Wahrnehmung von sprachlichen und kulturellen Symbolisierungen zu sensibilisieren.

## Literatur

ENZENSBERGER, Hans Magnus (2016): *Die große Wanderung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

EWERT, Michael (2017): *Literatur und Migration. Mehr- und transkulturelle Literatur in deutscher Sprache – ein Laboratorium transnationaler Realitäten*. In: Schiedermaier, Simone (Hg.): *Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: iudicium, S. 41-57.

EWERT, Michael / RIEDNER, Renate / SCHIEDERMAIER, Simone (2011): *Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: Dies. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, S. 7-11.

HARDTKE, Thomas / KLEINE, Johannes / PAYNE, Charlton (2017): *Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Göttingen: V&R unipress.

HARTMANN, Wiebke (2013): *Der Reisende ohne Schatten. Nachdenken über Migration, Identität, Heimat und Menschenrechte*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- HILLE, Almut (2017): „Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte...“ Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermaier, Simone (Hg.): Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: iudicium, S. 77-102.
- JULLIEN, Francois (2017): Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. Berlin: Suhrkamp.
- KERMANI, Navid (2016): Einbruch der Wirklichkeit. Auf dem Flüchtlingstreck durch Europa. Mit dem Magnum-Photographen Moises Saman. München: C.H. Beck.
- PFAFF-CZARNECKA, Joanna (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein.
- RABINOWICH, Julya (2016): Dazwischen: Ich. München: Hanser.
- SCHIEDERMAIR, Simone (2017): Sprache, Literatur, Fremde. Überlegungen zu Angelika Redders Elias Canetti-Lektüre und Analysen zu Jenny Erpenbecks Roman „Gehen, Ging, Gegangen“. In: Krause, Arne / Lehmann, Gesa / Thielmann, Winfried / Trautmann, Caroline (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 372-383.
- SCHWARZ, Hans-Peter (2017): Die neue Völkerwanderung nach Europa. Über den Verlust politischer Kontrolle und moralischer Gewissheiten. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- ŠLIBAR, Neva (2017): Lektürespur zu „Dazwischen: ich“ von Julya Rabinowich. In: Zielsprache Deutsch 3/2017, S. 67-70.
- STURM-TRIGONAKIS, Elke (2007): Global playing in der Literatur. Ein Versuch über die neue Weltliteratur. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- THER, Philipp (2017): Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa. Berlin: Suhrkamp.