



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Flucht als Leben im Transit.
Politische Literaturdidaktik und die Darstellung rechtlicher
und gesellschaftlicher Ausschlussmechanismen in
literarischen Texten zum Thema Flucht

verfasst von / submitted by

Veronika Leiner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch/ UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
	Exkurs: Der “Durchbruch” in der Menschenrechtsgeschichte	9
2	Die politische Figur des Flüchtlings: Hannah Arendt und Giorgio Agamben.....	10
2.1	Hannah Arendt und die Aporien der Menschenrechte	10
2.1.1	Der Ausschluss aus dem Recht und der politischen Gemeinschaft	13
2.1.2	Der Ausschluss aus der Gesellschaft.....	16
2.1.3	Die (Zer)Störung der persönlichen Identität	19
2.1.4	Das ’Recht auf Rechte’, bleibender Einfluss und Einschränkung der Gültigkeit	21
2.2	Giorgio Agamben und das nackte Leben.....	23
2.2.1	Der <i>homo sacer</i>	24
2.2.2	Jenseits der Menschenrechte	26
2.2.3	Kritik an Agamben	28
3	Flucht als Thema einer politischen Literaturdidaktik	29
3.1	Politische Bildung und Literaturdidaktik.....	29
	Exkurs: Literatur- und Politikverständnis.....	31
3.2	Literatur und Politik, Engagement und Autonomie.....	31
3.3	Politische Literaturdidaktik.....	34
3.4	Transkulturelle Literaturdidaktik als didaktische Leitkonzeption	36
3.4.1	Diversitätsbewusste Bildung	39
3.4.2	Machtverhältnisse und Dezentrierung des Eigenen	40
3.4.3	“Das Fremde, das fremd bleibt”	42
3.4.4	Die Pluralität der Zugänge	44
3.5	Das Thema Flucht aus literaturdidaktischer Perspektive.....	46
3.5.1	Definition und Themen: Exilliteratur – Migrationsliteratur.....	48
4	Textauswahl, Methodik und Analysekriterien.....	50
4.1	Begründung der Textwahl.....	50
4.2	Methodik und Analyseverfahren.....	52
4.2.1	Analyseleitende Fragen	54

5	Exemplarische Textanalysen.....	56
5.1	Anna Seghers: <i>Transit</i> (1944).....	56
5.1.1	“Auf alle Fälle ein Visum! Auf alle Fälle ein Transit!“	57
5.1.2	Erscheinungsformen von Macht	61
5.1.3	Flüchtlinge als <i>homo sacer</i>	64
5.1.4	Erzählen als Identitätsvergewisserung	67
5.1.5	Didaktischer Kommentar	69
5.2	Julya Rabinowich: <i>Dazwischen: Ich</i> (2016)	72
5.2.1	"Der Stempel ist der Urknall"	73
5.2.2	An die Gesellschaft “anwachsen”	75
5.2.3	Das System Familie im Kontext von Fluchtnarrativen.....	76
5.2.4	Geflüchtete zwischen <i>nacktem Leben</i> und Selbstermächtigung	77
5.2.5	Erzählen und Imaginieren zum Identitätsgewinn.....	81
5.2.6	Didaktischer Kommentar	84
5.3	Elfriede Jelinek: <i>Die Schutzbefohlenen</i> (2013/2018)	86
5.3.1	Ein "postdramatisches Textgeflecht"	87
5.3.2	Das “Narrativ der Flüchtlinge”	88
5.3.3	Das “Staatsbürgerschafts-Wir”	91
5.3.4	<i>Zusammenleben in Österreich</i>	92
5.3.5	Wer spricht hier eigentlich?	95
5.3.6	Didaktischer Kommentar	97
6	Fazit.....	100
7	Literaturverzeichnis.....	102
8	Anhang.....	108
8.1	Abstract.....	108

1 Einleitung

Alles war auf der Flucht, alles war nur vorübergehend,
aber wir wussten noch nicht, ob dieser Zustand bis morgen dauern würde
oder noch ein paar Wochen oder Jahre oder unser ganzes Leben. (Seghers 2018, 41)

Als die globalen Fluchtbewegungen im Spätsommer 2015 Mittel-, West- und Nordeuropa erreichten und flüchtende Menschen¹ plötzlich auch hier Sichtbarkeit erlangten, überraschte das die meisten Europäer_innen. Zuvor waren die Fluchtbewegungen als fernes Problem wahrgenommen worden, das allenfalls die Ränder EU-Europas betraf und nur hin und wieder, anlässlich besonders schockierender Flüchtlingstragödien – wie etwa 2013 vor Lampedusa –, eine breitere mediale Öffentlichkeit erreichten. Plötzlich waren die Geflüchteten mitten unter uns und wurden zuerst als Aufgabe, aber bald als “Krise” und – möglichst jenseits unserer Landesgrenzen – zu lösendes Problem wahrgenommen.

So wie die persönliche Geschichte der flüchtenden Menschen für die öffentliche Wahrnehmung ihrer “Identität” als “Flüchtling” nicht relevant ist, wird auch Flucht und Vertreibung selten als universale Konstante in der – auch eigenen (Familien-) – Geschichte und, nicht zuletzt, in der Literatur erkannt: Das “Stichwort ‘Flüchtlingskrise’ ist das Leitwort der Stunde geworden, als wäre die Flucht von leidenden Menschen etwas Neues in der Geschichte, als entdeckte die ‘liberale Gesellschaft Europas’ erst jetzt, dass außerhalb ihrer Grenzen Menschen der Armut, der Not und dem Krieg entkommen wollen” (Reitani 2016, 78). Die öffentliche, politische Figur des “Flüchtlings” war dennoch rasch (re-)konstruiert: als eine hilfsbedürftige, abhängige, machtlose, auf ihr bloßes Überleben reduzierte Figur, als “nacktes Leben” (Giorgio Agamben). “Der Flüchtling” wird nicht durch seine Individualität definiert, sondern durch seine Verbindung zum Immigrationsland – als Asylsuchende_r, als “Fremde_r”, der/die im Ankunftsland um Zuflucht bittet. Eine Zuflucht, die, angesichts der sich seit den 1990er Jahren zusehends verschärfenden Asylgesetzgebungen in Europa, immer seltener gewährt wird. Denn trotz der Selbstwahrnehmung Europas als Hort des Humanismus und der Menschenrechte, sind Asylsuchende mit immer restriktiveren Regelungen und Praxen

¹ Die Frage der Bezeichnung von Menschen, die ihre Herkunftsländer aus unterschiedlichsten Gründen verlassen müssen und in den Ländern des globalen Nordens Schutz suchen, ist umstritten; auf die verschiedenen Perspektiven und Argumentationen zum Thema kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden. “Flüchtling” bezeichnet seit der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951, dass Menschen auf der Flucht ein Recht auf individuelle Schutzprüfung haben (vgl. Kothen 2016, 24). Kritik an der Verwendung dieser Bezeichnung fokussiert vor allem auf die dadurch erfolgende Stigmatisierung und Entindividualisierung geflüchteter Menschen. Lisa Jöris plädiert dafür, “sich die Strukturen und Hintergründe dieses Begriffes vor Augen zu führen und mitzudenken” und für einen “kontextbezogenen Gebrauch von anderen Begriffen in der Öffentlichkeit” (Jöris 2015, o.S.). Ich verwende in den Abschnitten zu Hannah Arendt und Giorgio Agamben überwiegend den von den Autor_innen selbst gebrauchten Begriff “Flüchtling”; in allen weiteren Abschnitten werden unterschiedliche Begriffe wie “Flüchtling”, “Geflüchtete”, “Flüchtende”, “Asylwerbende” etc. verwendet, um einerseits die jeweilige Situation der Figuren miteinzubeziehen und andererseits, um durch die Vermeidung einer einheitlichen Bezeichnung zu einer Reflexion der verwendeten Begriffe beizutragen.

konfrontiert, die eine Aufnahme ins Ankunftsland und seine Gesellschaft nahezu unmöglich machen.

Vor diesem Hintergrund gehe ich in der vorliegenden Arbeit davon aus, dass die prekäre Identität von Geflüchteten nicht primär durch das Verlassen des Heimatlandes und einer wie auch immer definierten “Kultur” entsteht, sondern dass sie die Folge von politischer, rechtlicher und gesellschaftlicher Exklusion im Herkunfts- wie im Zielland der Flucht ist. Ziel der Arbeit ist es, die Auswirkungen der für Flucht kennzeichnenden rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Exklusions- (und, wo vorhanden, Inklusions-)mechanismen auf das flüchtende Individuum zu untersuchen, wie sie in ausgewählten literarischen Werken zum Thema dargestellt werden.

Flucht und Vertreibung ist für Schülerinnen und Schüler durch eigene Erfahrungen, durch die ständige Präsenz in der politischen Debatte und den Medien oder durch die Konfrontation mit Mitschüler_innen oder anderen Gleichaltrigen mit Fluchterfahrungen ein sie zumindest mittelbar betreffendes Thema geworden. Ein sich politisch verstehender Literaturunterricht kann Schüler_innen dabei unterstützen, mithilfe der Literatur ein reflektiertes Verständnis dieses Phänomens und seiner Auswirkungen auf individueller, gesellschaftlicher und politischer Ebene zu entwickeln. Dieser Arbeit liegt deshalb die folgende Forschungsfrage zugrunde: *Wie werden in literarischen Texten zum Thema Flucht gesellschaftliche Machtverhältnisse und Exklusionsmechanismen und ihre Auswirkungen auf flüchtende Menschen dargestellt und wie kann Literaturunterricht dazu beitragen, dass Lernende sich ihrer Verstrickung in diese Machtverhältnisse bewusst werden?*

Als theoretische Basis greife ich im ersten Teil der Arbeit auf die politiktheoretischen Konzepte von Hannah Arendt und Giorgio Agamben zurück, die beide die politische Figur des Flüchtlings ins Zentrum ihrer Überlegungen gestellt haben. Beide haben sich mit der Inklusions- bzw. Exklusionskategorie Staatsbürgerschaft (bzw. im europäischen Kontext Unionsbürgerschaft) und der Unterscheidung zwischen Bürger- und Menschenrechten beschäftigt. Hannah Arendt weist nach, dass es gerade der Verlust der Staatsbürgerschaftsrechte (der durch Menschenrechte auch nicht ersetzt werden kann) ist, der zum Ausschluss aus der “menschlichen Gemeinschaft” führt (Arendt 1986, 470), Geflüchtete gesellschaftlich isoliert und sie letztlich zu “existentiell Heimatlosen” macht (vgl. Schulze Wessel 2017, 50), die auch ihre individuelle Identität nur mehr schwer bewahren können. Arendt bezieht sich dabei überwiegend auf das NS-Regime und die schwachen europäischen Demokratien, viele ihrer Beobachtungen lassen sich deshalb nach verbreiteter Ansicht auf die

Situation in demokratischen Staaten nach 1945 (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948; Genfer Flüchtlingskonvention 1951 und daran anschließende völkerrechtliche Vereinbarungen) nicht mehr unmittelbar übertragen. Im Zuge der aktuellen “Flüchtlingskrise” haben Arendts Überlegungen zur politischen Figur des Flüchtlings allerdings eine erstaunliche Konjunktur erlebt. Giorgio Agamben entwickelte im Anschluss an Arendt seine Theorie des *homo sacer* (Agamben 2016), der nur mehr über das “bloße Leben” und über keine politische oder rechtliche Existenz verfügt, gerade im Hinblick auf die aktuellen demokratischen Gesellschaften. Gemeinsam ist Arendt und Agamben die Perspektive, dass die Menschenrechte “ausgerechnet an der Figur [versagen], die für die *Menschenrechte* wie geschaffen ist: als ein auf sich zurückgeworfenes Individuum, das alle gemeinschaftlichen Bezüge verloren hat” (Schulze Wessel 2017, 68). Ziel des ersten Teils der Arbeit ist es, herauszuarbeiten, welche dieser Überlegungen nach wie vor relevant sind und für eine Textanalyse fruchtbar gemacht werden können.

Im Sinn des Unterrichtsprinzips Politische Bildung wird anschließend ein literaturdidaktischer Zugang gesucht, der eine politische Lesart von Literatur ermöglicht, dabei aber ein rein instrumentelles Verständnis von literarischen Texten bei der Reflexion politischer Themen vermeidet. Das literarische Werk muss in seiner spezifischen Ästhetik und Wirkung zu seinem Recht kommen und die Autonomie der Lernenden bei seiner Interpretation respektiert werden: “Politische (Literatur-)Didaktik sollte nichts anderes tun, als die politische Dimension des Literarischen selbst zur Geltung zu bringen” (Wintersteiner 2015, 60). Im dritten Kapitel werden deshalb aktuelle Zugänge zu einer politischen Literaturdidaktik diskutiert und dargestellt, dass aufgrund der Konzentration auf die Begriffspaare Menschenrechte – (Staats-)Bürgerrechte bzw. Flüchtling vs. Staatsbürger_in Konzeptionen der politischen Literaturdidaktik Vorrang vor der transkulturellen bzw. interkulturellen Literaturdidaktik gegeben wird. Statt der landläufigen Konzentration auf den Begriff “Kultur” bei der Auseinandersetzung mit Migration, Vertreibung und Flucht wird der oben skizzierten Perspektive der politischen Gemeinschaft Vorrang gegeben. Dennoch bietet Werner Wintersteiners Konzept der transkulturellen Literaturdidaktik Ansatzpunkte, die mit den Zielsetzungen meiner Arbeit übereinstimmen und deshalb für die Analyse herausgearbeitet werden: “Die literarische Begegnung hat zum Ziel, politische und kulturelle Machtverhältnisse sichtbar zu machen und die Lernenden anzuregen, sich über ihre eigene Position in diesem Machtspiel Gedanken zu machen” (Wintersteiner 2006b, 138).

Für die exemplarische Analyse von literarischen Texten zum Thema Flucht ergeben sich drei perspektivische Ebenen: Wie begegnet der Transit- bzw. Zielstaat dem flüchtenden Menschen

– etwa durch Bürokratie, Kontrolle, Internierung oder Ausschluss vom Arbeitsmarkt? Diesen Mechanismen sind Flüchtende überwiegend hilflos ausgesetzt; der politische bzw. rechtliche Status von Geflüchteten hat unmittelbare Auswirkungen auf ihre gesellschaftliche Bewegungsfreiheit und die Art, wie die Bürger_innen des Transit- oder Ziellandes ihnen begegnen. Auf der individuellen Ebene bedeuten diese Ausschlussmechanismen vor allem eine existenzielle Unsicherheit: Während der Flucht und des Wartens auf Aufenthaltsgenehmigung bzw. Asylbescheid befinden sich Flüchtende in einer permanenten Situation des Transits, des Übergangs und der Ungewissheit, die ihre Welterfahrung prägen: “Flüchtling-Sein”, so schreibt Eva Horn, “die Entortung einer Person führt [...] dazu, daß sich eine jegliche [politische und psychologische] Physiognomie zersetzt und verwischt. Mit sich selbst identisch zu bleiben, als politische, soziale, emotionale und intellektuelle Person, ist für den Flüchtling [...] schwierig” (2002, 31). Mit den Perspektiven der Politiktheorie und der Literaturdidaktik soll ein “interdisziplinärer Denkraum” (vgl. Zelger 2015, 33) geöffnet werden, der in den exemplarischen Textanalysen relevante Zugänge ermöglicht.

Anhand dreier ausgewählter Texte wird schließlich erprobt, inwiefern sich aus diesen Zugängen neue Perspektiven auf die literarischen Texte einerseits, und auf das gesellschaftspolitische Thema Flucht und Vertreibung bzw. die Konstruktion der Figur des “Flüchtlings” andererseits, ergeben. Untersucht wird mit Anna Seghers’ *Transit* ein zeitgenössischer Roman über die Flucht vor dem NS-Regime; mit Julia Rabinowichs *Dazwischen: Ich* ein Jugendroman zu den aktuellen Fluchtbewegungen und mit Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen* ein Theatertext, der die aktuellen öffentlichen und kulturellen Narrative zum Thema Flucht mit antiken Texten zu einem provokanten Diskursteppeich verwebt.

Die Menschenrechte stehen explizit und implizit im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Stellen die Menschenrechte und ihre sukzessive internationale Durchsetzung einen adäquaten Ersatz für die Staatsbürgerrechte dar, die ein Mensch durch Flucht und Vertreibung verloren hat? Wieweit sichert, in einer historischen Perspektive, die “unverbrüchliche Rechtsbeziehung zwischen Flüchtling und demokratischen Staaten”(Schulze Wessel 2017, 20), die durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 etabliert wurde, geflüchteten Menschen einen menschenwürdigen und auf Gleichwertigkeit beruhenden Umgang? Diese Fragen beschäftigen die Menschenrechtstheorie und -praxis nach wie vor; deshalb steht am Beginn dieser Arbeit ein kurzer Abriss zur aktuellen Menschenrechtsdebatte.

Exkurs: Der “Durchbruch” in der Menschenrechtsgeschichte

Die Charta der Vereinten Nationen von 1945 und insbesondere die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), die am 10. Dezember 1948 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde, markieren den Beginn des systematischen Menschenrechtsschutzes durch die UN (vgl. Jötten/Tams 2012, 119). Durch die Katastrophe des Holocaust war die Notwendigkeit eines völkerrechtlich verankerten Menschenrechtsschutzes offensichtlich geworden. Die “Ausbreitung der Menschenrechtsidee nach 1945” müsse laut Menke und Pollmann als “Antwort auf die Erfahrung einer politisch-moralischen Katastrophe” verstanden werden (Menke/Pollmann 2007, 18). Obwohl die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als Absichtserklärung selbst nicht völkerrechtlich verbindlich ist, hat sie doch einen Normativierungsprozess in Gang gesetzt, indem sie zum Teil wortwörtlich in nationale Rechtsordnungen übernommen und durch nationale und internationale Gerichtsentscheide und gewohnheitsrechtliche Entwicklungen Bestandteil nationalen Rechts geworden ist (vgl. Jötten/Tams 2012, 121): “Mit dem Jahr 1945 [...] beginnt die politische *Gegenwart* der Menschenrechte, und zwar unter gänzlich veränderten philosophischen, politischen und rechtlichen Voraussetzungen” (Menke/Pollmann 2007, 12). Entscheidend ist, dass durch die AEMR das Individuum als eigener Rechtsträger auf internationaler Ebene verankert wurde, und gleichzeitig der staatliche Souveränitätsbegriff nachhaltig verändert wurde: Wie ein Staat die Individuen auf seinem Territorium behandelt, ist nicht mehr eine innere, sondern eine internationale Angelegenheit, die auf supranationaler Ebene beobachtet und bewertet wird (vgl. Klein 2012, 123). Doch obwohl es mittlerweile einen Internationalen Gerichtshof gibt, können, so betont Aleida Assmann, “Menschenrechte weiterhin nur innerhalb demokratischer Nationalstaaten durchgesetzt werden” (Assmann 2017, 64). Zugleich zeigt die Menschenrechtspraxis, auch in entwickelten Demokratien, dass Menschenrechte durch die Übernahme ins Völker- wie ins nationale Recht keineswegs bereits als durchgesetzt betrachtet werden können, sondern als “zu erreichendes Ideal” und “Leitbilder für Entwicklungen” anzustreben sind (vgl. Klein 2012, 124).

Kritische Positionen etwa zur konkreten Ausgestaltung, zur mangelnden Rechtsverbindlichkeit und nicht zuletzt zur Frage der universellen Gültigkeit der Menschenrechte begleitet die Menschenrechtstheorie und -praxis seit 1945/1948. Zwei der dezidiertesten Kritiker_innen der Menschenrechte, Hannah Arendt und Giorgio Agamben, beziehen sich in ihrer Kritik auf eines der zentralen Spannungsverhältnisse: dasjenige zwischen dem Prinzip der universellen Menschenrechte und dem Prinzip der staatlichen Souveränität. Beide stellen

diejenige politische Figur, an der sich die Menschenrechte zuerst bewähren müssen, ins Zentrum ihrer Kritik: den Flüchtling.

2 Die politische Figur des Flüchtlings: Hannah Arendt und Giorgio Agamben

2.1 Hannah Arendt und die Aporien der Menschenrechte

Hannah Arendts Theorien zu den Menschenrechten und zur politischen Figur des Flüchtlings sind auch über 40 Jahre nach ihrem Tod einflussreich geblieben, Philosoph_innen, Historiker-, Soziolog- und Politikwissenschaftler_innen nehmen genauso auf Arendt Bezug wie die aktuelle Flucht- und Migrationsforschung: “Arendts eindruckliche Kapitel über die Aporie der Menschenrechte und die Situation der rechtlosen Flüchtlinge sind einzigartig in der gesamten politischen Theorie” (Schulze Wessel 2017, 15). Für Arendt, die selbst 1933 nach Frankreich und 1941 in die USA emigrierte, wurde die Auseinandersetzung mit dem modernen Flüchtling zur Basis ihrer politischen Theorie (vgl. Schulze Wessel 2018, 14). Ihr Denken geht, wie sie selbst erläuterte, immer von der persönlichen Erfahrung aus, die innerhalb eines konkreten gesellschaftlichen und politischen Kontexts gemacht wird: “Alles Denken ist Nach-Denken, der Sache nach denken”, wie Arendt es in einem TV-Gespräch 1964 formulierte (Arendt 1964). Die Erfahrung des sukzessiven Rechtsverlusts der Juden und Jüdinnen in NS-Deutschland und des ebenso rechtlosen Status der Flüchtlinge in den Transit- und Aufnahmeländern der Zwischenkriegszeit und während des 2. Weltkrieges teilte Arendt – auch wenn sie sich selbst als privilegierte Emigrantin betrachtete (vgl. Arendt 1964).

In ihren Texten zu den Menschenrechten und zur Flüchtlingsfrage, insbesondere im Kapitel *Aporien der Menschenrechte* der Studie *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, erstmals 1951 in englischer Sprache in New York erschienen, verweist Hannah Arendt auf eine grundlegende “Paradoxie” der Menschenrechte (vgl. Arendt 1986, 454). Sie lag bereits den ersten Menschenrechtserklärungen, der amerikanischen 1776 und der französischen 1789, zugrunde: Beide beziehen sich auf die “Droits de L’Homme et du Citoyen”, auf die “Rechte des Menschen und des Bürgers” (vgl. Brunkhorst 2012, 99). Mit diesen Erklärungen beginnt zwar “die politische Neuzeit”, in der “der Mensch die einzige Autorität in allen Fragen von Recht und Unrecht” und “das Volk der einzige anerkannte Souverän in allen Angelegenheiten öffentlichen Handelns” geworden war (Arendt 1986, 453). Daraus folgte, so Arendt, aber fast selbstverständlich auch, dass “Volkssouveränität und Menschenrechte einander bedingten und sich gegenseitig garantierten” (ebd., 453) – und damit der grundsätzliche und aus ihrer Perspektive unauflösbare Widerspruch, dass die Menschenrechte nur diejenigen schützen, die

als Staatsbürger_innen von einem (National-)Staat geschützt werden. Als Problem stellte sich diese Konstellation erstmals nach dem 1. Weltkrieg und der Russischen Revolution, als durch die Homogenisierungspolitiken der neu entstehenden (National-)Staaten massenhaft Staatenlose und Flüchtlinge produziert wurden (vgl. z.B. Bruns 2008, 133ff.), Staaten sich also weigerten, bestimmte Bevölkerungsgruppen weiterhin zu schützen:

Nun stellte sich plötzlich heraus, daß in dem Augenblick, in dem Menschen sich nicht mehr des Schutzes einer Regierung erfreuen, keine Staatsbürgerrechte mehr genießen und daher auf das Minimum an Recht verwiesen sind, das ihnen angeblich eingeboren ist, es niemanden gab, der ihnen dies Recht garantieren konnte, und keine staatliche oder zwischenstaatliche Autorität bereit war, es zu beschützen. [...] Staatenlosigkeit in Massendimensionen hat die Welt faktisch vor die unausweichliche und höchst verwirrende Frage gestellt, ob es überhaupt so etwas wie unabdingbare Menschenrechte gibt, das heißt Rechte, die unabhängig sind von jedem besonderen politischen Status und einzig der bloßen Tatsache des Menschseins entspringen. (Arendt 1986, 455ff)

Problematisch wird die Frage der Staatenlosen und Flüchtlinge für Arendt sowohl auf der Ebene der betroffenen Individuen wie der Staaten und ihrer Gesellschaften selbst. Werden einer oder mehreren Gesellschaftsgruppen innerhalb eines Staates bestimmte Rechte entzogen oder vorenthalten, wie das u.a. mit Jüdinnen und Juden² im NS-Reich geschah, so entsteht durch diese punktuelle Rechtlosigkeit eine allgemeine Rechtsunsicherheit, die die Rechtsordnung eines Staates als Ganzes ins Wanken bringt (vgl. Schulze Wessel 2017, 28ff.). Die politische Gemeinschaft, so analysiert Arendt, wird dadurch nachhaltig zerrüttet, was im Fall von NS-Deutschland in die “totale Herrschaft” führt und die Vernichtung der Juden erst möglich macht. Diese Rechtsunsicherheit breitet sich aber auch auf die anderen europäischen Staaten aus, sichtbar wird dies an der Figur des Flüchtlings:

Der Flüchtling kündigt bei Arendt den Beginn einer vollständigen Zerstörung rechtsstaatlicher Verhältnisse an. An ihnen zeigt Arendt den sukzessiven Zusammenbruch der drei Säulen des kantischen öffentlichen Rechts, was für die Flüchtlinge eine umfassende Heimatlosigkeit mit sich brachte und die fragile neue politischen [sic!] Ordnung Europas nach dem Ersten Weltkrieg zerstörte. (ebd., 29)

Die Flüchtlinge bzw. Staatenlosen der Zwischenkriegs- und Kriegszeit, die im Nationalstaat ihrer Herkunft alle bürgerlichen Rechte verloren haben, sind laut Arendt aus diesen politischen Gemeinschaften allerdings nachhaltig und irreversibel ausgeschlossen. Der Flüchtling wird also einerseits durch das System der Nationalstaaten erst hervorgebracht und ist “gleichzeitig aus ihm ausgeschlossen wie keine andere politische Figur seiner Zeit” (ebd. 28). Arendt formuliert die Folgen dieses Rechtsentzugs drastisch: “[J]eder, der aus einer dieser geschlossenen politischen Gemeinschaften ausgeschlossen wurde, [fand sich] aus der Menschheit selbst ausgeschlossen” (Arendt 1986, 457f.), er wurde “aus dem Rahmen der Legalität buchstäblich herausgeschleudert [und hat aufgehört], eine juristische Person zu sein”

² Der Begriff “Jude” bzw. “Jüdin” für im Nationalsozialismus aufgrund ihrer ethnischen Zuordnung verfolgte Menschen wird hier in dem Bewusstsein verwendet, damit zumindest im Ansatz diese NS-Zuschreibungen zu übernehmen, denn “nach ihrem religiösen Bekenntnis [...] hat sie niemand gefragt” (Arendt 1989, 150).

(ebd., 458), diese Menschen sind “politisch gesprochen lebende Leichname” (ebd., 462). Menschenrechte, so fasst Aleida Assmann Arendts sich daraus ergebende Position zusammen, sollten “nicht aus einer vagen Natur des Menschen abgeleitet, [...] sondern als politische Rechte” definiert werden,

die zu allererst aus der Teilhabe an einer politischen Gemeinschaft resultieren. [...] Nur aus einer politischen Beteiligung heraus könne überhaupt sichergestellt werden, dass Menschen jene Gleichheit entfalten und leben können, von denen die Menschenrechte sprechen. (Assmann 2017, 62)

Der Verlust der bürgerlichen Rechte durch den Entzug der Staatsbürgerschaft bzw. durch Flucht³ zieht nach Arendt eine ganze Reihe von Verlusten nach sich: Die Geflüchteten werden nicht nur auf der öffentlichen Ebene des Rechts und der Politik rechtlos, weil sie “zu keiner irgendwie gearteten Gemeinschaft” mehr gehören (Arendt 1986, 460), diese Rechtlosigkeit hat auch unmittelbare Auswirkungen auf die gesellschaftliche Wahrnehmung und Position der Betroffenen; und auch die persönliche Identität der Geflüchteten und Staatenlosen ist als Folge dieses Rechtsentzugs nachhaltig erschüttert.

Der Verlust der Menschenrechte findet nicht dann statt, wenn dieses oder jenes Recht, das gewöhnlich unter die Menschenrechte gezählt wird, verlorengeht, sondern nur wenn der Mensch den Standort in der Welt verliert, durch den allein er überhaupt Rechte haben kann und der die Bedingung dafür bildet, daß seine Meinungen Gewicht haben und seine Handlungen von Belang sind. (ebd., 461f.)

Arendt beschreibt diese Verluste und ihre Auswirkungen in verschiedenen Texten, am eindrücklichsten im oben erwähnten Kapitel *Aporien der Menschenrechte* (Arendt 1986, ursprünglich 1951) sowie in den Essays *We Refugees* (Arendt 1994, ursprünglich 1943) und *Gäste aus dem Niemandsland* (Arendt 1989, ursprünglich 1944). Zentral ist, dass der Verlust staatsbürgerlicher Rechte in Arendts Perspektive am Anfang steht und weitere “Verluste”, wie sie es in *Aporien der Menschenrechte* nennt, auslöst, die die Menschen auf der Flucht in existentieller Weise politisch, sozial und psychisch isolieren, aus jeder Gemeinschaft “herausschleudern” (vgl. Arendt 1986, 458): “Ohne Recht verlieren die Flüchtlinge die Gemeinschaftsbezüge auf allen [...] Ebenen. [...] Der Rechtsverlust lässt eine Figur entstehen, die im radikalen Sinn heimatlos geworden ist” (Schulze Wessel 2018, 18f.). Julia Schulze Wessel analysiert *We Refugees* als Verlust von Gemeinschaft auf fünf Ebenen, der “unmöglichen” sozialen, psychischen, politischen, rechtlichen und, in letzter Konsequenz, menschlichen Gemeinschaft (vgl. Schulze Wessel 2018). Die Übergänge zwischen diesen Ebenen sind fließend und nicht starr festzumachen, die Verluste bedingen einander und haben wechselseitige Auswirkungen aufeinander. Für die nachfolgende Analyse exemplarischer

³ Auch Flüchtlinge, die nicht von Staatenlosigkeit betroffen sind, sind *de facto* von den rechtlichen Folgen der Staatenlosigkeit betroffen, vgl. Lechte/Newman 2012, 534: “[D]e jure statelessness refers to those who have no formal legal status and who do not belong to any nation-state, whereas *de facto* stateless people would be those, such as refugees, asylum seekers and internally displaced persons, who might have formal legal status in a country but whose actual position has become untenable”.

literarischer Texte zum Thema Flucht scheint mir die Fokussierung auf die drei Ebenen politisch-öffentlich, sozial-öffentlich und subjektiv-privat am fruchtbarsten: Alle beschriebenen “Verluste” werden von der Rechtlosigkeit ausgelöst und führen in letzter Konsequenz zum Ausschluss der geflüchteten Menschen aus der menschlichen Gemeinschaft.

2.1.1 Der Ausschluss aus dem Recht und der politischen Gemeinschaft

Hannah Arendt versteht das Recht als einen Relationsbegriff, der die “Verpflichtungs-, Verantwortungs- und Schutzverhältnisse” zwischen dem Staat und den Menschen genauso wie zwischen den Menschen untereinander regelt (vgl. Schulze Wessel 2018, 18). Wenn, wie das jedenfalls für die Flüchtlinge und Staatenlosen zwischen etwa 1918 und 1945 gilt, Menschen ihre bürgerlichen Rechte und ihre staatliche Zugehörigkeit verlieren, dann verlieren sie *de facto* auch ihre Menschenrechte, weil es keine Instanz mehr gibt, die dazu verpflichtet wäre, sie einzuhalten oder auch nur einzufordern.

Menschenrechte sind also genau das nicht, was sie vorgeben zu sein: nämlich Menschenrechte, die einem Menschen qua Menschsein zukommen. Menschenrechte, so sagt Rancière im Anschluss an Arendt, das zeigten die Rechtlosen, sind ‘die leeren Rechte derjenigen, die keine Rechte haben’, sie sind ‘die schiere Verhöhnung des Rechts’. [...] Die Menschenrechte versagen ausgerechnet an der Figur, die als ihr eigentlicher Grund gilt. Sie versagen an denjenigen, die nichts weiter haben als die ‘abstrakte Nacktheit des Nichts-als-Menschseins’. (Schulze Wessel 2017, 41f.)

Für Arendt werden die Rechtlosen mit diesem nackten “Nichts-als Menschsein” in einen Naturzustand zurückversetzt, in dem sie alle “Bezüge zu der von Menschen errichteten Welt und zu allen jenen Bezirken menschlichen Lebens, die das Ergebnis gemeinsamer Arbeit sind, verloren” haben (Arendt 1986, 467); es wird ihnen verunmöglicht, eine ‘Spur in der Welt’ zu hinterlassen (vgl. ebd., 468). Sie werden damit ins absolut Private abgedrängt, das für Arendt von der öffentlichen Sphäre der Politik strikt getrennt ist, und sind damit als vereinzelte Individuen nicht nur aus der Gesellschaft, sondern aus der menschlichen Gemeinschaft ausgeschlossen:

Dies abstrakte Menschenwesen, das keinen Beruf, keine Staatszugehörigkeit, keine Meinung und keine Leistung hat, durch die es sich identifizieren und spezifizieren könnte, ist gleichsam das genaue Gegenbild des Staatsbürgers, [weil] man ihn aller Mittel beraubt hat, seine Individualität in das Gemeinsame zu übersetzen und in ihm auszudrücken. (ebd., 469f.)

Die Flüchtlinge und Staatenlosen sind zur Gegenfigur der Staatsbürger_innen geworden, deren Leben durch Rechtssicherheit und Zugehörigkeit zu einer konkreten politischen Gemeinschaft gekennzeichnet ist. Die Flüchtlinge dagegen verlieren jeden gesellschaftlichen und politischen Status, weil ihnen jede Handlungsmöglichkeit genommen ist: Weder was sie öffentlich äußern noch welche politischen Ansichten oder Forderungen sie vertreten, hat irgendeine Bedeutung und bleibt absolut folgenlos. Die rechtlosen Flüchtlinge haben keinerlei Zugang zur politischen Gemeinschaft des Ziel- oder Transitlandes und keine politischen

Partizipationsmöglichkeiten und können deshalb auch nicht als gleichwertige Mitglieder dieser Gemeinschaft wahrgenommen werden. Sie haben keinen “Standort mehr in der Welt” (vgl. Arendt 1986, 461), von dem aus sie souverän agieren könnten: “Nur diejenigen, die in das Recht eingeschlossen und Träger desselben sind, können zur Gemeinschaft der Gleichen gehören, die Differenz und Ausbildung der Individualität erst möglich macht” (Schulze Wessel 2017, 47f.).

Ein wesentliches Moment der Recht- und Schutzlosigkeit der “modernen Flüchtlinge”, wie Arendt die sich seit den Umbrüchen des 1. Weltkriegs auf der Flucht befindenden Menschen bezeichnet, ist ihre “subjektive Unschuld” (vgl. Arendt 1986, 459). Im traditionellen Asylrecht, das für einzelne Flüchtende konzipiert war, wurde von einem wie auch immer gearteten “Vergehen” ausgegangen, aufgrund dessen jemand Zuflucht in einem fremden Territorium suchte – auch wenn es sich bei einem solchen “Vergehen” etwa um ein verbotenes Religionsbekenntnis oder missliebige politische Aktivitäten handelte. Für die modernen Flüchtlinge trifft das nicht zu, sie werden eben nicht aufgrund einer konkreten Schuld, sondern ausschließlich aufgrund ihrer ethnischen Zuordnung verfolgt, “[n]ach ihrem religiösen Bekenntnis, nach ihrer politischen Überzeugung hat sie niemand gefragt” (Arendt 1989, 150). Diese subjektive Unschuld hat für die Flüchtenden fatale Folgen, weil “in der Menschenwelt [...] absolute Unschuld nicht geduldet wird, weil die absolute Verantwortungslosigkeit, die mit ihr Hand in Hand geht, unerträglich ist” (Arendt 1986, 459). Die Tatsache, dass die Verfolgung und Vernichtung von Menschen mit keinerlei persönlicher Schuld in Zusammenhang steht, ist nicht zu verstehen, “unerträglich”: “Absolute Rechtlosigkeit hat sich in unserer Zeit als die Strafe erwiesen, die auf absolute Unschuld steht” (ebd., 460).⁴

Die Rechtlosigkeit, aufgrund derer die Flüchtlinge ihre Herkunftsländer verlassen hatten, tragen sie also auch in die Transit- und Aufnahmeländer hinein, denn dadurch, dass ein Teil der Bewohner dieser Länder rechtlos ist, wird auch das Rechtssystem dieser Länder selbst ausgehöhlt (vgl. Schulze Wessel 2017, 38). Deutlich wird dies beispielsweise am Machtzuwachs der Polizei, deren Kompetenzen gegenüber Staatenlosen und Flüchtlingen ausgeweitet werden (ebd., 45). Die rechtlosen Flüchtlinge werden den mit Rechten ausgestatteten Staatsbürger_innen “in allen Lebenslagen” entgegen gesetzt und dadurch aus der Gesellschaft unwiderruflich ausgeschlossen: “Das Recht steht den Staatenlosen nicht zur

⁴ Arendt weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass beispielsweise die USA nach der französischen Niederlage 1940 Flüchtlingen Asyl anbot, allerdings nur solchen, die nachweisen konnten, dass sie aktiven Widerstand gegen die NS-Herrschaft geleistet hatten, was bei den wenigsten der Fall war (vgl. Arendt 1986, 459).

Verfügung, genauso wenig wie das Korrektiv durch die Gesellschaft selbst: ‘What happens to these people under police rule is no longer the concern of anybody’” (Schulze Wessel 2017, 49, Zitat aus Hannah Arendt, *Statelessness* (1955)). Alles kann in dieser Situation mit den Flüchtlingen geschehen, sie sind “vogelfrei” und unterstehen keinerlei Schutz mehr: “Wenn man sie mordet, ist es, als sei niemandem ein Unrecht oder auch nur ein Leid geschehen” (Arendt 1986, 470).

Wo auch immer die Flüchtlinge hinkommen, können sie sich auf keinerlei Rechte berufen, sondern sind auf die Wohltätigkeit der Aufnahmegesellschaft angewiesen. Handlungsspielräume für die Einzelnen sind nicht vorgesehen, ein weiteres Indiz für das Ausgeschlossenensein aus der Gemeinschaft. Das Asylrecht ist lediglich eine “Duldungsoption” (Schulze Wessel 2017, 39), es kann nicht eingefordert und jederzeit entzogen werden und zementiert die Ausweglosigkeit ihrer Situation ein:

Die Unbeliebtheit der Flüchtlinge hat wenig mit ihrem Verhalten und viel mit dem zweideutigen legalen Status zu tun, unter dem sie, aber nicht nur sie leiden. Sie kommen aus dem Niemandsland, denn sie können weder ausgewiesen noch deportiert werden. [...] Weil sie außerhalb der Gesetze der Nationalstaaten [...] stehen, gefährden sie die normale Gesetzlichkeit jedes Landes, welches sie aufnimmt. Niemand weiß recht, was man mit ihnen anfangen soll, wenn die Barmherzigkeit erst einmal zu ihrem Recht und zu ihrem notwendigen Ende gekommen ist. (Arendt 1989, 151f.)

Durch den Verlust ihrer staatsbürgerlichen Rechte verfügen die Flüchtlinge also *de facto* über keine Menschenrechte mehr und sind so in einen vor-zivilisatorischen Naturzustand zurückversetzt. Sie haben keine gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, können in der Aufnahmegesellschaft keine relevanten Spuren hinterlassen, sind dazu gezwungen, sich ins Private zurückzuziehen. Sie sind in allen Lebenslagen den Staatsbürger_innen entgegen gesetzt und sind damit aus der Gemeinschaft des Transit- oder Aufnahmelandes ausgeschlossen, sie können politisch nicht an ihr partizipieren und ihre Meinungen und politischen Ansichten sind irrelevant geworden. Ihre subjektive Unschuld, die mit absoluter Rechtlosigkeit bestraft wird, ist für die Staatsbürger_innen unerträglich und unerklärlich, während ihr rechtloser Status auch die Rechtssysteme der Aufnahmeländer nachhaltig verunsichert. Gesellschaftliche Korrektive greifen deshalb kaum mehr, die so entstandene “Weltlosigkeit” der Flüchtlinge und Staatenlosen drängt sie so weit aus der Gesellschaft hinaus, dass sie, wie Arendt drastisch formuliert, einer “Aufforderung zum Mord” (1986, 470) gleichkommt. Die Flüchtlinge und Staatenlosen sind, weil sie sich auf keinerlei Rechte berufen können, auf die Barmherzigkeit der Aufnahmegesellschaften angewiesen und damit auch ihrer Willkür ausgesetzt.

Die hier genannten rechtlichen und politischen Folgen, die sich aus der grundlegenden Rechtlosigkeit der Flüchtlinge ergeben, haben unmittelbare Auswirkungen darauf, wie die

Aufnahmegesellschaften und die Bürger_innen, mit denen sie auf ihrer Flucht in Kontakt treten, auf sie reagieren und umgekehrt, wie sie sich selbst innerhalb dieser Gesellschaften wahrnehmen und positionieren, denn, wie Hannah Arendt in *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* formuliert:

Wen immer die Verfolger als Auswurf der Menschheit aus dem Lande jagten, [...] wurde überall auch als Auswurf der Menschheit empfangen, und wen sie für unerwünscht und lästig erklärt hatten, wurde zum lästigen Ausländer, wo immer er hinkam. (zit. nach Schulze Wessel 2017, 50)

2.1.2 Der Ausschluss aus der Gesellschaft

Die große Zahl an Menschen, die etwa ab 1917/18 in und aus ganz Europa plötzlich staatenlos geworden und auf der Flucht war, war bis dahin einzigartig in der Geschichte. Die Nationalstaaten, die sich mit diesen "Volkssplittern" (vgl. Arendt 1989, 169) fremder Nationalitäten konfrontiert sahen, reagierten darauf mit sukzessive verschärften Einwanderungsbestimmungen und Grenzregimes, die spätestens ab etwa 1938 rigoros umgesetzt wurden (vgl. Schneider 2002, 45). Anders als bei früheren Flucht- und Migrationsbewegungen wurde die Bewegungsfreiheit und die Möglichkeit, sich in einem neuen Territorium niederzulassen, massiv eingeschränkt. Neu an der Situation war deshalb, wie Arendt betont, nicht, dass Menschen ihre Heimat verloren, sondern dass es für sie unmöglich wurde, eine neue Heimat zu finden, sich in eine neue Gesellschaft und politische Gemeinschaft einfügen zu können (vgl. Arendt 1986, 457). In ihrem Essay *We Refugees* aus 1943 beschreibt Arendt diesen umfassenden Ausschluss aus einer wesentlich persönlicheren Perspektive als in den politiktheoretischen Texten und fokussiert dabei auf die "Zerstörung des spezifisch Menschlichen" in der Figur des Flüchtlings: "die Aberkennung des Menschen als Gemeinschaftswesen und die Isolation des Menschen von allen denkbaren Gemeinschaftsbezügen" (Schulze Wessel 2018, 14).

Den Verlust der Heimat beschreibt Arendt vor allem als Verlust einer Gemeinschaft, innerhalb derer man sich selbstverständlich bewegen und kommunizieren kann, und als Verlust einer spezifischen gesellschaftlichen Position, die durch soziales Handeln verwirklicht wird: "Die Heimat verlieren heißt die Umwelt verlieren, in die man hineingeboren ist und innerhalb deren man sich einen Platz in der Welt geschaffen hat, der einem sowohl Stand wie Raum gibt", heißt es dazu in *Aporien der Menschenrechte* (Arendt 1986, 457). Heimat ist also weniger als spezifischer Ort definiert, sondern als ein Raum, in dem mit anderen interagiert wird und in dem es möglich ist, sich als Individuum im Austausch mit der Gesellschaft zu definieren. Pluralität, das Verschiedensein der Einzelnen, das sich aber immer nur darin äußern kann, dass Menschen sich in der Gesellschaft aufeinander beziehen, ist für Arendt eine zentrale menschliche und politische Kategorie (vgl. Bruns 2008, 139). Der Rechtsverlust

bringt deshalb auch einen Sprachverlust mit sich, nicht nur auf der unmittelbaren Ebene der Sprachkompetenz, sondern auf einer übergeordneten, politisch-gesellschaftlichen Ebene:

Der Verlust der Relevanz und damit der Realität des Gesprochenen involviert in gewissen Sinne den Verlust der Sprache [nämlich] die Fähigkeit, im Zusammenleben durch Sprechen, und nicht durch Gewalt, die Angelegenheiten des menschlichen und vor allem des öffentlichen Lebens zu regeln. Die Narrenfreiheit der Internierungslager wie die Verfolgungen, die unabhängig sind von dem, was einer sagt oder meint, machen gleicherweise die Betroffenen mundtot in des Wortes eigentlicher Bedeutung. (Arendt 1986, 462f.)

Die Flüchtlinge und Staatenlosen sind nicht mehr in der Lage, für sich zu sprechen und Forderungen an die Gesellschaft für sich selbst oder andere zu stellen. Es ist nicht möglich, sich politisch zusammenzuschließen oder innerhalb der Gesellschaft als Gruppe mit Rechten aufzutreten, “das politische Handeln, das Freiheit heißt, [wird] vollkommen sinn- und bedeutungslos” (Schulze Wessel 2018, 17).

Durch ihre absolute Rechtlosigkeit und die vielfältigen rechtlichen Beschränkungen der Bewegungs-, Beschäftigungs- und Niederlassungsfreiheit ist es für die Flüchtlinge aber auch nicht möglich, sich im Transit- oder Aufnahmeland eine solche neue gesellschaftliche Position zu erschaffen. Diese gesellschaftliche Verunsicherung bedroht das Individuum als Ganzes:

Man is a social animal and life is not easy for him when social ties are cut off. Moral standards are much easier kept in the texture of society. Very few individuals have the strength to conserve their own integrity if their social, political and legal status is completely confused. (Arendt 1994, 116)⁵

Die Aufnahmegesellschaft ist an dieser persönlichen Integrität allerdings gar nicht interessiert, sie fordert von den “Neuankömmlingen” Anpassung und möchte weder mit den individuellen Persönlichkeiten noch mit den Erfahrungen und Erinnerungen der Flüchtlinge an Krieg und Verfolgung konfrontiert werden: “[W]e started our new lives and tried to follow as closely as possible the good advice our saviors passed on to us. We were told to forget; and we forgot quicker than anybody ever could imagine” (ebd., 110). Im Namen der Assimilation an das Zielland – aktuell ist, wie Schulze Wessel bemerkt, “Integration” der Terminus der Wahl (vgl. Schulze Wessel 2018, 15) – sollen die “newcomers” ihre Sprache, ihre individuelle Geschichte und ihre alltäglichen Gewohnheiten ablegen, sich ununterscheidbar der Zielgesellschaft anpassen, um nicht als “undesirable” erkannt zu werden (vgl. Arendt 1994, 115). “Aufgenommen werden in diesem Sinn immer nur ‘Andere’, ‘Fremde’, die nichts Eigenes und Eigenständiges beitragen dürfen” (Schulze Wessel 2018, 16). Auch ihre Berufe und im Herkunftsland erbrachten Leistungen sind irrelevant geworden: “And nobody here

⁵ Zitate aus *We Refugees* werden im Folgenden im englischen Original wiedergegeben. Arendt schrieb sehr früh überwiegend auf Englisch. Sie übersetzte *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* selbst und bearbeitete es dabei stark, sodass die deutsche Ausgabe “schlicht ein anderes Buch” war (Meyer 2016, 52). *We Refugees* dagegen wurde lange Zeit ausschließlich auf Englisch rezipiert und erst 1986, elf Jahre nach Arendts Tod, ins Deutsche übersetzt.

knows who I am!”, ruft einer in Arendts Essay aus (Arendt 1994, 115). So sehr sie sich auch auf vergangenen gesellschaftlichen Status, Verdienste, Erfolge und Leistungen berufen, Akzeptanz und Respekt erfahren die Geflüchteten dadurch genauso wenig wie sie sich dadurch einen Platz in der neuen Gesellschaft schaffen können:

[A]t the basis of all our descriptions of past splendors lies one human truth: once we were somebodies about whom people cared, we were loved by friends, and even known by landlords as paying our rent regularly. Once we could buy our food and ride in the subway without being told that we were undesirable. (Arendt 1994, 115)

Durch Arbeitsverbote sind die Flüchtlinge permanent auf die humanitäre Hilfe von Komitees und Hilfsorganisationen angewiesen. Als Gegenleistung wird Dankbarkeit und Anpassung erwartet, die Geflüchteten werden als “miserable lot of *schnorrers*” wahrgenommen, und nehmen sich selbst so wahr: “If we are saved we feel humiliated, and if we are helped we feel degraded” (ebd., 114). Eine wesentliche Kritik Arendts an den Menschenrechten richtet sich gegen die, wie Lechte und Newman anmerken nach wie vor vorherrschende, “Ideologie des Humanitarianismus” (vgl. Lechte/Newman 2012, 531). Die humanitäre Dimension der Menschenrechte depolitisiere sie, aus mit Rechten ausgestatteten Bürgern werden auf – freiwillige – Hilfe angewiesene Opfer, die auf diese Unterstützung keinerlei Rechtsanspruch haben und also von “Mildtätigkeit” und “Barmherzigkeit” abhängig sind (vgl. Arendt 1989, 152 bzw. Arendt 1986, 461). Diese Bedürftigkeit schiebt sie weiter aus der Gesellschaft hinaus, den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft können sie nicht auf Augenhöhe begegnen – was vor allem auch auf die jüdischen Gemeinschaften zutrifft, zu denen den Neuankömmlingen der Zugang ebenfalls verwehrt ist (vgl. Arendt 1994, 114).

Als existentiell Gefährdete, von Gewalt und Vernichtung bedrohte und mit traumatischen Erfahrungen und dem Verlust von Angehörigen und Freund_innen konfrontierte Menschen werden sie von den Aufnahmegesellschaften nicht wahrgenommen. Arendt macht das an den Lagererfahrungen fest, die die allermeisten Flüchtlinge schon in NS-Deutschland oder aber als *enemy aliens* während der Flucht machten:

In order to forget more efficiently we rather avoid any allusions to concentration or internment camps [...] – it might be interpreted as pessimism or lack of confidence in the new homeland. Besides, how often have we been told that nobody likes to listen to all that; [...] Apparently, nobody wants to know that contemporary history has created a new kind of human beings – the kind that are put in concentration camps by their foes and in internment camps by their friends. (Arendt 1994, 111)

Die Flüchtlinge sollen nicht nur die äußeren Attribute ihrer früheren gesellschaftlichen Position “vergessen”, sondern auch an ihren Erinnerungen und prägendsten Erfahrungen ist niemand interessiert, sie werden als störend, die eigene Position als Retter_innen bedrohend abgetan. Diese Erinnerungen an Erlebtes und Verlassenes besprechen die Geflüchteten aber auch untereinander nicht und bringen sich damit selbst um die “Gemeinschaft der

Flüchtlinge”, wie Schulze Wessel betont: sie “verlieren so ihre geteilte Erinnerung” und das “gemeinsame Sprechen” (Schulze Wessel 2018, 16).

Urteile und Wertvorstellungen sind bei Arendt notwendig an den Austausch mit anderen gebunden. Erst im Gespräch wird das moralische Gerüst gebildet und gesichert. Die verlorene Gemeinschaft mit anderen bedeutet somit den tiefgreifenden Verlust der Gemeinschaft mit sich selbst. (Schulze Wessel 2018, 16)

Die geflüchteten Jüdinnen und Juden – in *We Refugees* geht es ausschließlich um jüdische Flüchtlinge – reagieren darauf mit umfassender Selbstverleugnung, dem Verdrängen der eigenen Geschichte und dem unbedingten Willen zur Assimilation: “We adjust in principle to everything and everybody. [...] If patriotism were a matter of routine and practice, we should be the most patriotic people in the world” (Arendt 1994, 117). Arendt beschreibt, wie die jüdischen Flüchtlinge verzweifelt versuchen, gute Franzosen, gute Britinnen, gute Amerikaner zu sein, um nicht als Mitglieder jenes Volkes identifiziert zu werden, das keinerlei Rechte und Schutz beanspruchen kann. Während sie aber auch dadurch nicht erreichen, als vollwertige Mitglieder in die Gesellschaft des Ziellandes aufgenommen zu werden, verliert die individuelle Persönlichkeit und Geschichte und das Handeln der einzelnen geflüchteten Menschen durch ihre Rechtlosigkeit jede politische und gesellschaftliche Relevanz.

2.1.3 Die (Zer)Störung der persönlichen Identität

Der Verlust des “Standorts in der Welt” im rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Sinn hat auch auf der Ebene der individuellen Identität und persönlichen Integrität tiefgreifende Folgen. Die Geflüchteten haben die wesentlichen Bezüge und Sicherheiten verloren, die ihnen Halt geben könnten und sind damit einer “existentiellen Heimatlosigkeit” ausgeliefert (vgl. Schulze Wessel 2017, 50f.). Was den geflüchteten Menschen bisher als einzigartige Persönlichkeit ausgemacht und ihn in einer menschlichen Gemeinschaft verankert hat, ist durch den Verlust der Rechte und die Flucht verloren gegangen, wie Arendt in *We Refugees* darstellt:

We lost our home, which means the familiarity of our daily life. We lost our occupation, which means the confidence that we are of some use in this world. We lost our language, which means the naturalness of reactions, the simplicity of gestures, the unaffected expression of feelings. We left our relatives in the Polish ghettos and our best friends have been killed in concentration camps, and that means the rupture of our private lives. (Arendt 1994, 110)

Während nichts von dem, was ein Mensch war oder erlebt hat, für die Aufnahmegesellschaft von Bedeutung ist, fordern auch die Flüchtlinge selbst von sich, die Vergangenheit hinter sich zu lassen und optimistisch und entschlossen in die Zukunft zu blicken: “We wanted to rebuild our lives, that was all” (Arendt 1994, 110). Dieser Optimismus, den die Flüchtlinge von sich selbst erwarten und den auch die Gesellschaft von ihnen einfordert, lässt keinen Raum für die Erinnerung an das Verlorene und die Erlebnisse und Traumata durch Verfolgung und Flucht.

Auch eine individuelle oder kollektive Auseinandersetzung damit, die die eigene Geschichte in das neue Leben integrieren könnte, findet nicht statt. “We were told to forget” (ebd., 111) ist die Aufforderung zur Verdrängung des Erlebten, das dem isolierten Individuum allenfalls im Traum erscheint (vgl. ebd., 112).

Für viele der aus NS-Deutschland geflüchteten Jüdinnen und Juden liegt der einzige Ausweg aus diesem Zwang zur Anpassung und Verdrängung im Suizid. Arendt zeigt ihn als die Kehrseite des demonstrativen Optimismus der “Neuankömmlinge” und als Rückzug in die absolute Privatheit. “Die Freiheit zum Selbstmord ist eine Freiheit, die auf die totale Vereinsamung hinweist”, so Schulze Wessel zu Arendts Essay. Freiheit als politischer Begriff einer “Freiheit mit anderen”, wie ihn Arendt vertritt, ist diesen Flüchtlingen nicht mehr zugänglich (Schulze Wessel 2018, 18): “not being free to create our lives or the world in which we live, we nevertheless are free to throw life away and to leave the world” (Arendt 1994, 113f.). Der Selbstmord ist der “extreme Ausdruck des Namens- und Identitätsverlusts” (Schulze Wessel 2018, 18), der mit dem Ausschluss aus der menschlichen Gemeinschaft einhergeht.

Den Geflüchteten kommt ihre individuelle Identität auch deshalb abhanden, weil die demonstrative Zuversicht der Überlebenden mit der rechtlichen und gesellschaftlichen Unsicherheit des eigenen Status und dem permanenten Druck, sich an reale oder vermutete Erwartungen anzupassen und so Aufnahme in die Gemeinschaft zu finden, kollidiert: “Lacking the courage to fight for a change of our social and legal status, we have decided instead, so many of us, to try a change of identity” (Arendt 1994, 116). Die jüdischen Flüchtlinge passen sich “manisch” an die jeweilige Gesellschaft des Transit- oder Aufnahmelandes an: “The less we are free to decide who we are or to live as we like, the more we try to put up a front, to hide the facts, and to play roles” (ebd., 115). Sie versuchen, die jeweiligen nationalen Gewohnheiten, Traditionen und die Sprache bestmöglich zu übernehmen, um angenommen zu werden oder zumindest nicht negativ aufzufallen – aber diese Assimilationsbemühungen stellen sich als sinnlos heraus: “[R]emember that being a Jew does not give any legal status in this world. [We], unprotected by any specific law or political convention, are nothing but human beings” (ebd., 118). In diesem “Nichts-als-Menschsein”, ohne Pass oder Geburtsurkunde, bleibt ihnen die Aufnahme in die Gesellschaft verwehrt, die sie so verzweifelt brauchen würden, um ihre persönliche und soziale Integrität wahren zu können: “we lose confidence in ourselves if society does not approve us” (ebd., 119). Wie die Flüchtlinge die äußeren Bezüge zu Familie, Freundeskreis, Beruf und gesellschaftlicher Position nicht mehr wiedererlangen können, verlieren sie auch die inneren Bezüge zur

eigenen Geschichte und Erinnerung: “Die Desintegration der Persönlichkeit durch den Verlust des Bezuges zu sich selbst, kennzeichnet damit die Figur des Flüchtlings bei Arendt” (Schulze Wessel 2018, 17).

Arendt schließt den Essay *We Refugees* mit dem Verweis auf die einzige, wenn auch schmerzvolle und verlustreiche, Möglichkeit, als jüdischer Flüchtling die eigene Integrität zu wahren: auf das Konzept des “bewussten Paria”, der den unausweichlichen Ausschluss aus der Gesellschaft annimmt und sich damit Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit bewahrt: “Those few refugees who insist upon telling the truth [...]. [H]istory is not longer a closed book to them and politics no longer the privilege of Gentiles” (ebd., 119). Damit plädiert sie “für ein neues, ein politisches Selbstbewusstsein der Flüchtlinge, für ihre Sache einzutreten” (Meyer 2016, 45).

2.1.4 Das ‘Recht auf Rechte’, bleibender Einfluss und Einschränkung der Gültigkeit

Julia Schulze Wessel betont in ihrer Studie zur politischen Figur des Flüchtlings (Schulze Wessel 2017) den anhaltend großen Einfluss, den die theoretischen Überlegungen Hannah Arendts über die Figur des Flüchtlings auf so einflussreiche wie unterschiedliche Theoretiker_innen wie Seyla Benhabib, Jürgen Habermas, Jacques Derrida oder Étienne Balibar haben. Gerade seit in den letzten Jahren die weltweiten Fluchtbewegungen stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt sind, wird vielfach wieder auf Arendt, die als erste den Flüchtling als einen “Schlüsselbegriff der Epoche” bezeichnete (zit. nach Schulze Wessel 2017, 17), Bezug genommen, durchaus auch von einer jüngeren Wissenschaftler_innen-Generation, wie Thomas Meyer (vgl. Meyer 2016, 56ff.) darstellt.

Schulze Wessel bezeichnet diesen “auffallend positiven Bezug auf Arendt” aber auch als irritierend. Zum einen beziehen sich Arendts Analysen auf eine Zeit, die “nicht als demokratisch gefestigt bezeichnet werden kann” (Schulze Wessel 2017, 19) und es stellt sich für sie die Frage, wieweit Arendts Befunde angesichts entwickelter Demokratien und Fortschritten in der Menschenrechtspolitik seit 1945 noch auf die aktuelle Situation übertragbar sind (vgl. ebd., 55-59). Es lassen sich in Bezug auf heutige Flüchtlinge und Migrant_innen als “Gegenbild” der Staatsbürger_innen Parallelen zu Arendts Befund des “Totalausschlusses des Flüchtlings aus der menschlichen Gemeinschaft” ebenso finden wie grundlegende Unterschiede:

Der undokumentierte Migrant scheint [...] geradezu das Individuum par excellence zu sein. Das gilt nicht nur für die sozialen Beziehungen, sondern auch in Bezug auf die politischen Beteiligungsmöglichkeiten bzw. die Wahrnehmung seiner Stimme in der Öffentlichkeit. [...] Es besteht zwar immer die Möglichkeit, dass das Recht des undokumentierten Migranten nicht geachtet [...] wird, aber – und das unterscheidet die heutige Situation von der von Arendt beschriebenen fundamental – es ist hier auch immer das Andere möglich: die Rettung, die Durchsetzung des Rechts, die Klage, die

öffentliche Kritik, das Gehörtwerden, der Protest, der politische Zusammenschluss. (Schulze Wessel 2017, 199f.)

Ausgehend von Arendts Analyse, die den Flüchtling zwar am Rand bzw. außerhalb der Gesellschaft ansiedelt, ihn aber auch als zentralen politischen Begriff ihrer Epoche einführt, verortet Schulze Wessel die undokumentierten Migrant_innen heute wohl zutreffend mitten im politischen Geschehen, als “politische Figuren, die grundlegende politische Ordnungselemente verändern” und “an den politischen und rechtlichen Aushandlungsprozessen direkt mit beteiligt” sind (ebd., 209).

Im Menschenrechts- und Flüchtlingsdiskurs heute nach wie vor am wirkmächtigsten ist Arendts Perspektive, jeder Mensch habe “das Recht, Rechte zu haben”:

Daß es so etwas gibt wie ein Recht, Rechte zu haben – und dies ist gleichbedeutend damit, in einem Beziehungssystem zu leben, in dem man auf Grund von Handlungen und Meinungen beurteilt wird –, wissen wir erst, seitdem Millionen von Menschen aufgetaucht sind, die dieses Recht verloren haben und zufolge der neuen globalen Organisation der Welt nicht imstande sind, es wiederzugewinnen. (Arendt 1986, 462)

Sie bezeichnet damit “das Recht jedes Menschen, zur Menschheit zu gehören” (ebd., 465) bzw., wie Menke/Pollmann formulieren, “ein Recht darauf, überhaupt Mitglied in (irgend-) einer politischen Gemeinschaft zu sein” (Menke/Pollmann 2007, 20). Innerhalb der nach wie vor geltenden nationalstaatlichen Organisation der Welt sind diese Rechte nicht umsetzbar, so lautet Arendts prinzipielle Kritik an den Menschenrechten. Das Recht auf Rechte wäre nur durch eine grundlegende systematische Veränderung der politischen Verhältnisse, und insbesondere des Nationalstaats, möglich (vgl. ebd., 20f. und Meyer 2016, 56). Umsetzbar wäre das Recht auf Rechte nur in einer internationalen Perspektive der Weltbürgerschaft, Schulze Wessel verweist hier auf Seyla Benhabib (vgl. 2017, 209f.).

Wie relevant diese Perspektive von Hannah Arendt nach wie vor ist, zeigt Christoph Menke (2016) mit Bezug auf die aktuelle “Flüchtlingskrise” 2015, indem er “Menschenrechte in ihrem sozialen Funktionieren” betrachtet: Dass der Mensch sozial und politisch ist, sei das Wesen des Menschen, weshalb jeder Mensch immer schon von vornherein Teil einer Gemeinschaft sei, man ihn daraus also *de facto* gar nicht ausschließen könne. Die einander in Menschenrechtsfragen traditionell gegenüberstehenden Positionen – die Ansprüche des einzelnen Geflüchteten einerseits und die Einschränkungen der Hilfspflichten durch das Gemeinwesen andererseits – seien aus der Perspektive des “Rechts auf Rechte” deshalb irrelevant:

Der Flüchtling sagt jetzt: Ich bin (bloß als Mensch) ein Mitglied, ein sozialer Teil, ein Teil des Sozialen. [...] Die Antwort lautet: Nicht hier und nicht jetzt, kein Mitglied oder Teil von uns! Aber das sagt in Wahrheit nur etwas über uns, über das Gemeinwesen, das so spricht. Indem unser Gemeinwesen dem Flüchtling sagt, dass er als Mensch kein Mitglied unseres Gemeinwesens ist, sagt es über uns, dass wir als Mitglieder unseres Gemeinwesens keine Menschen sind: bloß Deutsche, keine Menschen. (Menke 2016, 56f.)

Menke spitzt Arendts These provokant zu, aber u.a. auch Meyer bezeichnet ihre Darstellung der Flüchtlinge als “Avantgarde ihrer Völker” als eine “radikale Argumentation, die offensichtlich bis heute zu herausfordernd ist”:

Durch die geplante Vernichtung der europäischen Juden sitzen alle mit den Überlebenden in einem Boot. Denn was heute den Juden widerfährt, [...] kann jedem anderen auch passieren. [...] Die Flüchtlingsfrage ist universell geworden. Sie erfordert eine Überprüfung des Selbstverständnisses von Staaten, das heißt: von der Vorstellung eines in Staatsgrenzen lebenden Staatsvolks, dessen Grenzen durch den Staat garantiert werden. (Meyer 2016, 47f.)

Während Meyer betont, dass Hannah Arendts Texte oft nur sehr grundsätzlich auf die heutige Situation übertragbar seien, so stimmt er doch ihrer Analyse zu, dass sich die Problematik des Nationalstaats in der Figur des Flüchtlings konzentriert und für eine Umsetzung tragfähiger Menschenrechtspolitik weltweite egalitäre Strukturen nötig wären (vgl. Meyer 2016, 56ff).

Ungeachtet dessen, dass einige der Argumente und Analysen Hannah Arendts durch die Entwicklung der Menschenrechtspolitik und die sukzessive Ausweitung der Menschenrechte seit Entstehen dieser Texte nicht mehr unmittelbar auf die aktuelle Situation anwendbar sind, sind die Kategorien, mit denen sie die politisch-rechtlichen, gesellschaftlichen und individuellen Auswirkungen von Flucht und Verfolgung auf den Einzelnen beschreibt, ungebrochen relevant für die Analyse von Texten zum Thema. Der Verlust des Standorts in der Welt, die fehlende Zugehörigkeit und Akzeptanz als Gleiche_r unter Gleichen, das sich aus der relativen Rechtlosigkeit von Geflüchteten auch in demokratischen Gesellschaften ergebende Machtgefälle zwischen Staat und Einzelnem/r bzw. Staatsbürger_innen und Geflüchteten, der Identitätsverlust als Folge von fehlender rechtlicher, politischer und gesellschaftlicher Anerkennung lässt sich nicht nur im zeitgenössischen Text von Anna Seghers, sondern auch in den neueren Texten nachweisen.

2.2 Giorgio Agamben und das nackte Leben

Giorgio Agamben ist einer der zeitgenössischen Theoretiker, die auf Aspekten von Hannah Arendts Denken aufbauen und sich explizit auf sie beziehen, laut Christoph Menke ist er überhaupt der erste, der im Zusammenhang mit der Figur des Flüchtlings an Arendt erinnert und angeschlossen hat (vgl. Menke 2016, 49). Agamben stellt als einer der wenigen politischen Philosophen den Flüchtling ins Zentrum seiner Theorie und blickt “ähnlich wie Arendt [...] aus der Perspektive des Flüchtlings auf die Auflösungserscheinungen nationalstaatlicher Ordnung”, wobei er, anders als Arendt, die Zeit seit 1945 in seine Analysen mit einbezieht (vgl. Schulze Wessel 2017, 60):

Agambens Theorie des *homo sacer* ist für die weitere Auseinandersetzung mit der heutigen Figur des Flüchtlings und für die Frage der Übertragbarkeit der arendtschen Theorie von großer Relevanz. Erstens schließt er direkt an Arendts Texte zu den Staatenlosen und Flüchtlingen an und entwickelt sie weiter;

zweitens nimmt er eine prominente Gegenposition zur These der sukzessiven Ausweitung der Rechte ein, sodass mit ihm die Ausnahmen des Rechts in den Blick genommen werden können; und drittens stellt er die Frage des Ausschlusses in das Zentrum seiner politischen Theorie. Darum bekommen auch heutige Flüchtlinge und undokumentierte Migrant*innen einen prominenten Platz in seinen Werken. (ebd., 60)

Ich stütze mich im Folgenden überwiegend auf das wohl bekannteste Werk Agambens, den ersten Teil seines dreiteiligen *Homo sacer*-Projekts *Die souveräne Macht und das nackte Leben* (urspr. 1995, dt. Übersetzung 2002), in dem die Figur des Flüchtlings ein Zentrum bildet. Außerdem greife ich auf die Essaysammlung *Mittel ohne Zweck. Noten zur Politik* (urspr. 1996, dt. Übersetzung 2006) zurück, in der Agamben einige seiner Begriffe weiter klärt. Agambens Thesen beziehen sich auf ein weites Feld philosophisch-historischer Bezüge und sind für eine philosophische Lektüre wie mich schwer zu erschließen. Catherine Mills stellt in ihrem Überblicksaufsatz zu Agamben gar fest:

In short, as simple as the idea of ‘bare life’ might initially appear, it really only makes sense within the context of a complex web of philosophical ideas about language, the ‘nature’ of humanity, sovereignty, time, and messianism. This means that anyone wishing to use the notion of ‘bare life’ to analyze a socio-political phenomenon has to ask the question of what other theoretical commitments are entailed in doing so. (Mills 2011, 477)

Dennoch denke ich, dass einige von Agambens Denkfiguren auch in einer oberflächlicheren Lesart für die Analyse literarischer Texte zum Thema Flucht fruchtbar gemacht werden können. Auch wenn man seiner vielfach kritisierten “totalisierenden” Perspektive bzw. seinem “konzeptionellen Absolutismus” (vgl. ebd.) nicht zustimmt, so eröffnen seine paradigmatischen Betrachtungen doch neue und ungewohnte Perspektiven auf Themen wie die Figur des Flüchtlings, die Konzeption der Menschenrechte oder den Status des geflüchteten Menschen in einer hyperglobalisierten Welt.

2.2.1 Der *homo sacer*

Giorgio Agamben verwendet eine Figur aus dem alten römischen Recht, den *homo sacer*, um die moderne politische Machtkonstellation zu analysieren: Der altrömische *homo sacer* ist der, “der getötet werden kann, aber nicht geopfert werden darf” (Agamben 2016, 18). Er ist aus der politischen und rechtlichen Gemeinschaft ausgeschlossen, weshalb er straflos getötet werden darf, und aus der religiösen Gemeinschaft ausgeschlossen, weshalb er als Opfergabe für die Götter nicht in Frage kommt.

In dieser doppelten Ausschließung steht bei Agamben die Figur des *homo sacer* für das absolut schutzlose Leben – sowohl in der irdischen wie auch in der himmlischen Welt. [...] Sein Platz [war] zwischen Leben und Tod angesiedelt; er war ‘lebender Toter’. (Schulze Wessel 2017, 69)

Dieses nackte Leben, für das Agamben auch den altgriechischen Begriff *zoe* (“die einfache Tatsache des Lebens”) verwendet, ist dem politisch qualifizierten Leben (*bios*) entgegengesetzt (vgl. Agamben 2006, 12f.). Die ganze Existenz des *homo sacer* ist “auf ein

nacktes, aller Rechte entkleidetes Leben reduziert” (Agamben 2016, 193), das zentrale Beispiel ist die absolut rechtlose Figur des Flüchtlings, wie sie auch Hannah Arendt beschreibt. Dem gegenüber steht das politische Leben, das unter dem Schutz des Souveräns steht (vgl. Agamben 2006, 15), die Staatsbürger_innen, die sich als Mitglieder eines Nationalstaats auf seine Bürger- und Menschenrechte berufen können. Während bei Arendt aber die rechtlosen Flüchtlinge durch dieses nackte “Nichts-als-Menschsein” (Arendt 1986, 476) vollkommen und unumkehrbar aus der Gemeinschaft ausgeschlossen sind, so beschreibt Agamben diese Beziehung komplexer.

Agamben verwendet Carl Schmitts Definition von Souveränität (“Souverän ist, wer über den Ausnahmezustand entscheidet” (Agamben 2016, 21)) als analytisches Instrument (vgl. Schulze Wessel 2017, 66): In Ausnahmesituationen kann der Souverän das Recht außer Kraft setzen, diese Macht positioniert ihn selbst sowohl innerhalb als auch außerhalb des Rechts. Ebenso an der Grenze zwischen Innen und Außen ist die Ausnahme angesiedelt, und diese Ausnahme ist, so Agamben, das nackte Leben.

Die These Agambens, dass der Einschluss in eine politische Gemeinschaft immer verbunden sei mit dem Ausschluss von Menschen, für die das Recht nicht gilt, scheint zunächst trivial zu sein. [Agamben jedoch meint zum einen] nicht den allgemeinen Ausschluss, sondern einen ganz spezifischen Ausschluss, den die politische Ordnung begleitet. Zum anderen löst er den einfachen Dualismus Einschluss und Ausschluss auf, indem er die stete Verbindung mit der ausschließenden politischen Ordnung, den Einschluss durch den Ausschluss, hervorhebt. An diesem Punkt verbinden sich seine Begriffe von Souveränität, Ausnahmeraum und nacktem Leben. Der Gegenstand der ausschließenden Einschließung, Gegenstand der Ausnahme, ist das nackte Leben. (Schulze Wessel 2017, 67)

Das nackte Leben bleibt durch den Akt des Ausschlusses also immer an die Macht gebunden und ist gleichzeitig aus- und eingeschlossen. Anders als bei Arendt, bei der das nackte “Nichts-als-Menschsein” den unwiderruflichen Ausschluss bedeutet, wird bei Agamben “der Bezug zur ausschließenden politischen Ordnung” weiter aufrechterhalten (Schulze Wessel 2017, 71). Die Ausnahme, also das nackte Leben, ist nach Agamben das “ursprüngliche politische Element” (Agamben 2016, 100), kein Leben ist ‘politischer’ als das des *homo sacer* (vgl. ebd., 193): Denn letztlich trifft der Souverän mit der “Unterscheidung zwischen nacktem Leben (*zoe*) und politisch-rechtlicher Existenz (*bios*)” (Thüring 2010, 113) eine politische Entscheidung. Der Ort, an dem die souveräne Entscheidung getroffen wird, ist das (biologische) Leben selbst, sie ist deshalb immer eine biopolitische Entscheidung.

Agamben folgt der Biopolitik-Definition von Foucault, in der “das Leben in seiner biologischen Substantialität [...] zum Subjekt der Geschichte” wird (ebd., 112). Zugleich ist der Ausnahmezustand in der modernen Biopolitik nicht mehr die Ausnahme, sondern (nach Walter Benjamin) zur Regel geworden. Im permanenten Ausnahmezustand weitet sich auch der Bereich des nackten Lebens aus, “das bloße Leben, das der verborgene Grund der

Souveränität war, [ist] inzwischen überall die vorherrschende Lebensform geworden” (Agamben 2006, 15):

Entscheidend ist [...], daß das nackte Leben, ursprünglich am Rand der Ordnung angesiedelt, im Gleichschritt mit dem Prozeß, durch den die Ausnahme überall zur Regel wird, immer mehr mit dem politischen Raum zusammenfällt und auf diesem Weg Ausschluß und Einschluß, Außen und Innen, *zoé* und *bios*, Recht und Faktum in eine Zone irreduzierbarer Ununterscheidbarkeit geraten. (Agamben 2016, 19)

Das bedeutet, dass der “einschließende Ausschluss” potentiell uns alle treffen kann, dass jede und jeder potentiell ein *homo sacer* ist, der “getötet werden darf, aber nicht geopfert werden kann”. Der Wert des Lebens ist einem ständigen Verhandlungsprozess unterworfen und wird

je nach wissenschaftlichem Stand und politischer Forderung immer wieder neu festgestellt [...]. Nacktes Leben (*zoe*) und politische Existenz (*bios*) werden von Agamben [nicht] als vorausliegende Substanzen verstanden; sie werden immer erst durch den Akt der Unterscheidung hervorgebracht. (Thüring 2010, 114)

Giorgio Agamben nennt verschiedene Beispiele, um die Figur des *homo sacer* fassbarer zu machen. Eindrücklich ist das Beispiel des von Primo Levi beschriebenen “Muselmann”, die “extremste Figur der Lagerbewohner” im NS-Vernichtungslager. Levi bezeichnet damit die Lagerinsassen, die durch Demütigung, Schrecken und Angst in vollständige Apathie verfallen sind und kaum mehr Menschen gleichen würden (vgl. Agamben 2016, 194). Ein aktuelleres Beispiel ist etwa die Patientin im Ultrakoma, die nur mehr durch Technologie am Leben erhalten wird und wo rechtliche Bestimmungen und medizinisch-technische Erwägungen über Tod oder Leben entscheiden (z.B. Agamben 2016, 173). Die “Paradefigur der Ausnahme” (Schulze Wessel 2017, 73) ist aber der Flüchtling.

2.2.2 Jenseits der Menschenrechte

In dem Aufsatz *Jenseits der Menschenrechte* (Agamben 2006) und an verschiedenen Stellen in *Homo sacer* nimmt Agamben ausführlich Bezug auf Arendt’s Positionierung zu den Menschenrechten in *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* (Arendt 1986) und ihrem Essay *We refugees* (Arendt 1996) und radikalisiert ihre Analyse, dass Menschenrechte im Rahmen der nationalstaatlichen Organisation der Welt nicht verwirklicht werden:

Anders als bei Arendt verweist bei Agamben der Flüchtling nicht auf die Zerfallserscheinungen des Nationalstaats, sondern im Gegenteil, fördert der Flüchtling die ihm eingeschriebene Logik zutage. Ging es bei Arendt noch um den faktischen Ausschluss von Menschen *trotz* der Menschenrechte, so setzt ihr Agamben einen Ausschluss *wegen* der Menschenrechte entgegen. (Schulze Wessel 2017, 71)

Mit den Gründungen der modernen Nationalstaaten im 19. und 20. Jahrhundert, hier stimmt Agamben mit Arendt überein, geht die Begründung des Staates von Gott (auf den sich der Monarch berief) auf den Menschen über. Damit wird der Untertan zum Bürger und “die Geburt – das heißt, das natürliche nackte Leben als solches – [...] zum unmittelbaren Träger der Souveränität” (Agamben 2016, 137). Für Agamben “repräsentieren die Menschenrechte

die Ursprungsfigur der Einschreibung des bloßen natürlichen Lebens in die rechtlich-politische Ordnung des Nationalstaats” (Agamben 2006, 25). An ihnen lässt sich zeigen, wie historisch wandel- und politisch veränderbar die Unterscheidung zwischen Einschluss und Ausschluss tatsächlich ist. Die Grenze zwischen drinnen und draußen, nacktem Leben und politischer Existenz ständig neu zu ziehen sieht Agamben als einen Wesenszug der modernen Biopolitik (vgl. ebd., 140).

Im Nationalstaat bildet das nackte Leben die Begründung für den Ausschluss genauso wie für den Einschluss: Wer durch seine Geburt Bürger_in eines Nationalstaates (oder der Europäischen Union) geworden ist, kommt in den Genuss von Bürgerrechten; für die, die über ihr nacktes Leben, die Geburt, nicht in den Nationalstaat integriert werden können, gelten die Menschenrechte. Agamben kritisiert, dass dadurch die Menschenrechte, die eigentlich die Voraussetzung für die Bürgerrechte sind, von den Bürgerrechten getrennt und in einen neuen, “humanitären” Zusammenhang gestellt werden. Sie werden “außerhalb des Kontextes der Bürgerschaft verwendet, mit dem angeblichen Zweck, ein nacktes Leben zu repräsentieren und zu schützen, das in wachsendem Maß an den Rändern der Nationalstaaten anfällt” (ebd., 141f.). Die reinen Menschenrechte ohne Bürgerrechte sind humanitäre Rechte, weil sie nicht durch eine politisch-rechtliche Existenz abgesichert sind, sie werden gewährt, können aber genausogut wieder entzogen werden. Internationale Organisationen, die sich den Flüchtlingen und den Menschenrechten widmen, betrachtet Agamben deshalb als Komplizen des nationalstaatlichen Systems, das die Flüchtlinge durch die souveräne Entscheidung überhaupt erst zu Flüchtlingen gemacht hat:

„[H]umanitäre Organisationen können heute das menschliche Leben nur in der Figur des nackten Lebens [...] erfassen und unterhalten deshalb gegen ihre Absicht eine geheime Solidarität mit den Kräften, die sie bekämpfen sollten. [...] Der vom Politischen abgetrennte Humanitarismus kann die Absonderung des nackten Lebens, auf der die Souveränität gündet, lediglich wiederholen. (ebd., 142f.)

Lechte und Newman (2012) weisen darauf hin, dass die gegenwärtig vorherrschende Perspektive einer “Ideologie des globalen Humanitarismus” Flüchtlinge viktimisiert und damit potentiell de-politisierend wirkt.

This is why Agamben insists that we separate the concept of the refugee from the concept of the rights of man, in that the current practice of these rights not only do not protect the refugees but render them politically impotent, without agency, a helpless victim requiring the intervention of humanitarian relief operations. (Lechte/Newman 2012, 531f.)

Den Flüchtling betrachtet Agamben deshalb als ein so “beunruhigendes Element” in der Ordnung des Nationalstaats, weil er die “Ursprungsfiktion der Souveränität in die Krise stürzt” (Agamben 2006, 26): Durch die wachsende Zahl von Menschen auf der Flucht ist ein “immer größerer Teil der Menschheit nicht mehr in dessen Innerem repräsentierbar”, der Flüchtling wird so von der scheinbaren Randfigur zur “zentrale[n] Figur unserer politischen

Geschichte” (ebd., 26f.). Agamben bezieht sich hier explizit auf Hannah Arendt und stimmt ihrer Analyse zu, dass die Menschenrechte sich genau an der Figur, für die sie geschaffen wurden, als untauglich erweisen (vgl. ebd., 24): “Wenn seine Rechte nicht mehr Rechte des Bürgers sind, dann ist der Mensch wahrhaft heilig – in dem Sinn, den dieser Terminus im altrömischen Recht hat: dem Tod geweiht” (ebd., 27). Agamben pflichtet mit seiner radikalen Menschenrechtskritik Arendt bei, allerdings bleibt bei Agamben der Bezug zur ausschließenden politischen Ordnung aufrecht (vgl. Schulze Wessel 2017, 71). Schulze Wessel weist auch darauf hin, dass für Agamben im Gegensatz zu Arendt die Figur des Flüchtlings im 20. Jahrhundert kein neues Phänomen ist, sondern “radikalisierter Ausdruck eines Prinzips”, das seit der Antike besteht:

[D]ie Aufspaltung in *bios* und *zoe* und die mit ihr verbundene Konstitution politischen Lebens durch den Ausschluss des nackten Lebens. Für diesen Ausschluss steht der Flüchtling paradigmatisch; die Figuren der Ausnahme, die Nicht-Staatsbürger, die Sans-Papiers, diejenigen, die sich souveräner Kontrolle zu entziehen suchen und ihr gleichzeitig schutzlos ausgeliefert sind, werden zu permanenten Begleitern der politischen Ordnung, solange Recht und Souveränität nicht überwunden sind. (Schulze Wessel 2017, 72)

2.2.3 Kritik an Agamben

Die Kritik an Agamben fokussiert vor allem darauf, dass seine Perspektive zu statisch und absolut sei: Es gäbe keinerlei Differenzierung zwischen unterschiedlichen Formen nackten Lebens, seine Menschenrechtskritik sei nur auf nationale Souveränität bezogen, universelle Rechtsvorstellungen hätten darin keinen Platz (vgl. Schulze Wessel 2017, 15f.). In seinem konzeptionellen Absolutismus habe Agamben immer nur historische Kontinuitäten im Blick und reduziere damit die Komplexität politischer Verhältnisse, was in der vollständigen Ablehnung der Menschenrechte gipfle (vgl. Mills 2011, 477f.). Agamben habe einen “totalisierenden Souveränitätsbegriff”, in dem Differenzierungen und soziale Kämpfe nicht denkbar seien und der zu Viktimisierung etwa von Flüchtlingen führe (vgl. Schulze Wessel 2017, 18); auch die feministische Kritik wirft Agamben vor, er ignoriere das transformative Potential des nackten Lebens (vgl. Dudnik 2014, 473ff). Agamben sei “ganz im Stadium der Kritik am liberalen Rechtsstaat” stecken geblieben, kritisiert Meyer: “Eine Weiterentwicklung dessen, was bei Arendt zunächst ‘Avantgarde’ und dann die Grenze des Menschen bezeichnete, nämlich die sehr konkrete Figur des ‘Flüchtlings’, wurde bei Agamben zum Fetisch einer Scheinradikalität” (Meyer 2016, 57). Auch Schulze Wessel wirft ihm vor, der Flüchtling werde “lediglich zu einer theoretisch notwendigen Figur [...]; die konkreten Flüchtlinge bleiben im Grunde bedeutungslos” (Schulze Wessel 2017, 71).

So nachvollziehbar diese Kritikpunkte sind, so hilfreich scheinen mir Agambens Ansätze doch als theoretische Konstrukte, um politische Paradigmen zu identifizieren und zu

verdeutlichen. Denn wo und von wem die Trennlinien gezogen werden zwischen dem bloßen Leben, das man im Mittelmeer ertrinken oder unter unmenschlichsten Bedingungen in Flüchtlingslagern überleben lässt, und der politisch-rechtlichen Existenz der europäischen Unionsbürger_innen, deren Leben als relevant und schützenswert erachtet wird, ist aktuell von tatsächlich existentieller Bedeutung für uns alle:

Agamben hat seine Konzeption der Biopolitik in der These vom Konzentrationslager als ‚Nomos der Moderne‘ zugespitzt, wonach das Lager als (vorläufiger) Inbegriff der Möglichkeiten der modernen Biopolitik fungiert, nacktes Leben zu produzieren, das zuhanden der Normexistenz verwertet werden darf. Diesseits dieser Zuspitzung lassen sich zum einen die brüsken Wiederkehren der Souveränitätspolitik in den modernen Totalitarismen und die biopolitischen Katastrophen des Konzentrationslagers wenigstens theoretisch beschreiben. Zum anderen kann man zu verstehen versuchen, warum die Bürger in ihrem Selbstverständnis als souveräne, selbstbestimmte Subjekte ihr eigenes Leben fortwährend biopolitischer Prozessierung auszusetzen bereit sind (Sicherheit, Gesundheit) und in Kauf [sic!] oder gar befürworten, dass Flüchtlinge, die wir einst selbst sein könnten, als Wesen ohne Rechtsstatus abgeschoben werden. (Thüring 2010, 114)

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich aus Giorgio Agambens theoretischen Überlegungen die Anforderung, literarische Texte zum Thema Flucht aus einer Perspektive zu betrachten, die quer zu herkömmlichen Erklärungsmustern liegt. Gerade in seinen Zuspitzungen und “vermeintlichen Übertreibungen”, die sich in der gegenwärtigen (Flüchtlings-)Krise teilweise aber durchaus bewahrheiten (vgl. Menke 2016, 49), liegt das textanalytische Potential der Denkfigur *homo sacer*, auch wenn in den – vor allem neueren – Texten gezeigt werden kann, dass die Texte und Figuren darüber hinausgehen.

Es geht also darum, herauszufinden, wo und in welcher Form die (Flüchtlings-)Figuren als *homo sacer* oder nacktes Leben konstruiert werden und umgekehrt, wo und in welcher Form Souveränität – etwa vom Staat, von Staatsbürger_innen, aber auch aus patriarchalen Machtpositionen heraus – sichtbar wird. Den Ausführungen von z.B. Dudnik (2014) folgend ist die Zuordnung zur einen oder anderen Position nicht als statisch zu betrachten, Figuren können in unterschiedlichen Konstellationen einmal die Rolle des Souveräns, in einer anderen die des nackten Lebens einnehmen – und die jeweiligen Positionen auch überschreiten bzw. individuell und situationsbedingt verändern.

3 Flucht als Thema einer politischen Literaturdidaktik

3.1 Politische Bildung und Literaturdidaktik

Die Auseinandersetzung mit Texten zum Thema Flucht im Deutschunterricht erfordert meiner Ansicht nach einen explizit politischen Zugang. Dass Menschen zu Flüchtenden werden, wird in der Regel von den politischen Verhältnissen in ihren Herkunftsländern ausgelöst; und wie sie in den Transit- und den Zielländern ihrer Flucht aufgenommen werden, hängt nicht zuletzt von rechtlichen Rahmenbedingungen und politischen Entscheidungen in diesen Ländern ab.

In der Analyse der Texte wird gezeigt, welche Folgen diese politischen Entscheidungen und gesellschaftspolitischen Prozesse für das Individuum haben. Mit einer politisch verstandenen Literaturdidaktik muss aber auch vermittelt werden, dass solche Entscheidungen, und also auch die Auswirkungen auf das geflüchtete Individuum, andere sein könnten, sie also veränderbar und beeinflussbar sind. In diesem Sinn geht es in dieser Arbeit um die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung; das diesem Unterrichtsprinzip zugrundeliegende Demokratieverständnis erfordert ein Bewusstsein dafür, dass die Regierenden in einer Demokratie frei gewählt, den Regierten gegenüber zu Rechenschaft verpflichtet und auch wieder abrufbar sind (vgl. BMBF 2015, 1). Eines der Ziele der Politischen Bildung, das für die vorliegende Thematik zentral ist, sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler

dazu befähigt werden, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern. (ebd., 2)

Aus dieser politikdidaktischen Perspektive geht es mir vor allem darum, bewusst zu machen, dass die Machtverhältnisse innerhalb unserer Gesellschaften – trotz der grundsätzlichen Anerkennung der menschenrechtlichen Bestimmungen von Gleichwürdigkeit und Gleichwertigkeit aller Menschen (vgl. Fritzsche 2012, 444) – asymmetrisch sind, und dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst innerhalb dieser Machtasymmetrien bewegen. Ausgehend von Arendts und Agambens Theorien soll dies an der (relativ) rechtlosen Figur des Flüchtlings im Verhältnis zum/zur Staatsbürger_in gezeigt werden.

Würde sich die Analyse aber ausschließlich auf diese politische – außerliterarische – Perspektive konzentrieren, käme das genuin literarische Lernen zu kurz und ein wesentliches Ziel des Literaturunterrichts, die Ausbildung von ästhetischer Kompetenz, der Fähigkeit “das Ästhetische [...] als ein Phänomen des besonderen Selbstausdrucks, als eine besondere Einstellung gegenüber der Umwelt und als eine besondere Form der Erkenntnis” (Abraham/Kepser 2009, 56) wahrzunehmen, würde vernachlässigt. Dem Spannungsverhältnis zwischen einer potentiellen Instrumentalisierung von Literatur als einer Art “Steinbruch” für politische Bildung und der Vermittlung von ästhetischer Kompetenz steht das grundsätzliche gesellschaftliche Spannungsverhältnis zwischen Literatur und Politik gegenüber. Deshalb werde ich mich zunächst mit der Frage auseinandersetzen, in welcher Form das Politische in der Literatur zu finden ist, die Frage von Politik und Literatur im Unterricht kurz diskutieren und danach auf das Konzept der transkulturellen Literaturdidaktik eingehen, die die ästhetische Perspektive mit der auf Machtverhältnisse verbindet.

Exkurs: Literatur- und Politikverständnis

In der Darstellung der literaturdidaktischen Perspektive auf Narrative zum Thema Flucht werde ich immer wieder auf Überlegungen von Werner Wintersteiner zurückkommen. Völlig zu Recht fordern Zelger und Krammer Lehrende, die das Unterrichtsprinzip Politische Bildung im Literaturunterricht umsetzen wollen, dazu auf, ihr Literatur- genauso wie ihr Politikverständnis offenzulegen (vgl. Krammer/Zelger 2015, 8). Mit dem Literatur- bzw. Politikverständnis, das Wintersteiner in seinen literaturdidaktischen Konzeptionen offenbart, kann ich mich über weite Strecken identifizieren, ich verdanke ihm viele neue Einsichten und wichtige Anregungen für diese Arbeit.

Wintersteiner regt immer zu einer gesellschaftspolitischen Lesart an, welche die außerliterarischen Produktionsbedingungen, insbesondere aber auch die jeweiligen Rezeptionsbedingungen berücksichtigt. Das subversive, widerständige Potential ortet er zwar wesentlich auf der Seite der Texte selbst, durchaus aber auch bei den rezipierenden jungen Leser_innen. Beider “Eigensinn” garantiere sowohl die “Freiheit des Lesers” (Wintersteiner 2013, 425f.) wie die Anerkennung der “unauslotbaren Deutungsmöglichkeiten des Textes” (Wintersteiner 2015, 55). Die Ästhetik der Texte bleibt dabei immer im Zentrum, er bemüht sich um die theoretische Fundierung des der Literatur inhärenten Politischen, die er u.a. mit Jacques Rancière und Cornelius Castoriadis (vgl. Wintersteiner 2015, 54ff bzw. 45ff) begründet. Von Lehrenden erwartet er, nicht nur die Multiperspektivität der Texte, sondern auch die Vielfalt der möglichen Lesarten durch die Schüler_innen zuzulassen und ergebnisoffen zu diskutieren. Zugleich unterschlägt er auch seine eigene, einer linken, aufklärerisch-emanzipatorischen Perspektive verpflichtete politische Positionierung nicht, er will einen “Beitrag zu einer kritisch-weltbürgerlichen Erziehung” in einer “solidarischen Weltgesellschaft” leisten (Wintersteiner 2006b, 9 bzw. 138). Das will ich ebenso und lege damit im obigen Sinn mein Literatur- und Politikverständnis offen.

3.2 Literatur und Politik, Engagement und Autonomie

Die Frage der Beziehung zwischen Literatur und (Gesellschafts-)Politik bietet nach wie vor Anlass für Debatten und füllt regelmäßig Feuilletons und literaturwissenschaftliche Publikationen⁶. Die Debatten werden in einem weiten Feld zwischen den Polen einer “engagierten Literatur”, die eine konkrete politische Problematik verhandelt und dafür auch eine konkrete politische Lösung vorsieht, und einer der reinen, autonomen Ästhetik

⁶ Zur Zeit der Entstehung dieser Arbeit im Herbst 2019 wird etwa die Debatte um die literarischen und außerliterarischen Äußerungen des Nobelpreisträgers Peter Handke zu den Balkan-Kriegen während der 1990er Jahre wieder intensiv geführt.

verpflichteten *l'art pour l'art* geführt. „Engagierter Literatur“ wird dabei häufig jede ästhetische Qualität abgesprochen, während *l'art pour l'art* als höchste Kunstform, aber ohne jeglichen Bezug zu Gesellschaft und Politik betrachtet wird. Parallel dazu scheint es auch in der Literaturdidaktik eine Tendenz zu geben, als engagierte Literatur klassifizierte Texte ausschließlich auf der Inhaltsebene zu lesen und deren Ästhetik nicht zu thematisieren.

Wichtig für die vorliegende Arbeit ist, dass dieses Spannungsverhältnis zwischen Literatur und Gesellschaft und zwischen Engagement und Ästhetik nicht aufgelöst, sondern dargestellt werden soll. Die zentrale Figur, „der Flüchtling“, ist ein politisch-juristisches Konstrukt. In der Analyse der Texte muss jedoch vermieden werden, diese Figuren ausschließlich auf der inhaltlichen Ebene und in ihrem Verhältnis zur außerliterarischen Wirklichkeit zu betrachten und sie so für eine politische Reflexion zu instrumentalisieren; das literarische Werk muss ebenso in seiner spezifischen Ästhetik und Wirkung als solchem zu seinem Recht kommen. Literatur steht sowohl in ihrer Entstehung als auch in ihrer Rezeption immer in einem engen Wechselverhältnis mit den jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. Sie konstruiert Wirklichkeit mit literarischen Mitteln, in der Literatur wird die „Komplexität sozialer Beziehungen ästhetisch modelliert“ (Wintersteiner 2013, 418). Ausgangspunkt ist einerseits die Person der Autorin bzw. des Autors, die sich innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen verortet und im literarischen Schreiben – bewusst und unbewusst – zu ihnen verhält. Auf der anderen Seite stehen die Lesenden, die die vielfältigen Rezeptionsmöglichkeiten des Textes ebenso aus ihrer jeweiligen Verortung heraus realisieren. Literatur ist, nicht nur wenn sie als „engagierte Literatur“ explizit politisch eingreifen möchte bzw. sich explizit politisch äußert, „eine gesellschaftliche Reflexionsinstanz, ein Medium der Analyse von Zuständen und Konflikten, ein Organ der Kritik“ (ebd., 414). Auch Sartre mit seinem Konzept einer *littérature engagée*, so meint Wintersteiner, gehe nicht von einer politischen Literatur aus, die ausschließlich einem inhaltlich-politischen Zweck untergeordnet sei (vgl. ebd., 415ff.). Vielmehr verstehe er (literarisches) Schreiben als „Appell an die Freiheit des Lesers“, der „das eigentliche Werk im Akt der Rezeption“ erst schaffe (ebd., 416), Wintersteiner sieht darin einen frühen rezeptionsästhetischen Ansatz. Ethik und Ästhetik seien beide in diesem Freiheitsbegriff enthalten.

Damit bleibt das gesellschaftlich-reflexive Moment nicht einer sich als explizit politisch verstehenden Literatur vorbehalten. Jacques Rancière sieht die „Politik der Literatur“ darin, „dass die Literatur als Literatur Politik betreibt“ (ders. 2008, 13), dass also das Politische impliziter Bestandteil jeder Literatur sei. Was Rancière „ästhetische Autonomie“ nennt, sei, so Wintersteiner, „die Art, wie sich Literatur zur bürgerlichen Gesellschaft verhält, und damit

ihre politische Stellung” (Wintersteiner 2015, 54). Literatur bildet “die Wirklichkeit nicht ab, sondern gestaltet ihre Komplexität modellhaft in der Komplexität der unauslotbaren Deutungsmöglichkeiten des Textes” (ebd., 55). Das Politische eines literarischen Textes entsteht also nach Rancière nicht außerhalb des Textes, durch den politischen Kontext oder die Perspektive, die Lesende auf ihn einnehmen, “sondern es sei dem Literarischen selbst eingeschrieben” (Wintersteiner 2015, 54), ist also weitgehend auch ohne Kenntnis von Kontextfaktoren aus dem Text selbst heraus entschlüsselbar.

Krammer (vgl. 2015, 198) kritisiert, dass eine solche Konzentration auf das implizit Politische der Literatur die Gefahr birgt, dass das Außerliterarische völlig ausgeblendet wird und etwa Produktions- und Rezeptionsverhältnisse, politisches Engagement von Autor_innen und politische Rezeption nicht mitbedacht werden. Literatur erscheine dann ohne Kommunikationszusammenhang und lenke die Aufmerksamkeit von politischen Diskursen weg. Tatsächlich geht es wohl darum, beides zu berücksichtigen, und die außerliterarischen Bedingungen weder über- noch unterzubewerten. Die Autorinnen der in dieser Arbeit analysierten Texte können alle drei in unterschiedlicher Art und Weise und Intensität als engagierte Autor_innen beschrieben werden; in welcher Form dieses politische Engagement in ihre Texte einfließt, wird Teil der Analyse sein.

Ich gehe jedenfalls mit Wintersteiner davon aus, dass es “keine unpolitische Literatur [gibt], immer verhält sie sich zu den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen, und immer ist sie von ihnen geprägt” (Wintersteiner 2015, 52f.). Dadurch ist aber über den politisch-ideologischen Hintergrund eines Textes noch nichts gesagt, Literatur kann sich zu den herrschenden politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen affirmativ oder subversiv verhalten, sie kann “diskursorientierend oder Gegendiskurs sein, eingreifen in gesetzliche Rahmenbedingungen oder gesellschaftliche Zustände, Ordnungen festigen oder unterwandern” (Krammer/Zelger 2015, 7). Auch wenn, wie vielfach bedauert wird, die gesellschaftliche Relevanz von Literatur in der Konkurrenz der Medien zurück geht, so bleibt sie doch ein “Medium diskursiver und narrativer Auseinandersetzung um gesellschaftliche Hegemonie” (Wintersteiner 2013, 420); und das bedeutet auch: ein potentiell Medium der – sowohl gesamtgesellschaftlichen wie unterrichtsspezifischen – Kontroverse. Demokratie lebt von der Kontroverse, von der Artikulation und dem Austausch von Meinungen und Argumenten. Sabine Zelger verweist auf Chantal Mouffe und die “agonistischen Sphären”, die Politik in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ausmachen, das sind “Areale der Politik, in denen [...] gegensätzliche Meinungen ausagiert werden können, ohne in feindliche Kämpfe umzuschlagen” (Zelger 2015, 35). Literatur und Literaturdidaktik können zum

Erlernen einer solchen Diskussionskultur bzw. zu einer diskursorientierten Sozialisation beitragen.

3.3 Politische Literaturdidaktik

Sowohl die Literatur- wie die Politikdidaktik zielen darauf ab, “Bürger/-innen zur Teilnahme an Politik bzw. Literatur anzuregen und dazu ihre Kritik- und Handlungsfähigkeit auszubauen” (Zelger 2015, 21f.). Krammer und Zelger stellen in in der Einführung zu ihrem Sammelband (2015) fest, dass das Unterrichtsprinzip Politische Bildung eines der vernachlässigten Unterrichtsprinzipien wäre und plädieren für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, die von “gegenwärtigen Problemlagen und Situationen” ausgehen solle (ebd., 5). Flucht und Migration sind in Politik und Literatur als “Problemlagen” ausgesprochen gegenwärtig und bestimmen politische und gesellschaftliche Auseinandersetzungen, die auch die Schüler_innen betreffen.

Werner Wintersteiner postuliert, “dass jede Literaturdidaktik genuin politisch ist” (ohne jedoch zu fordern, dass Politik in jeder Unterrichtsstunde zum Thema gemacht werden müsste (ders. 2013, 413)). Wenn man davon ausgeht, dass, wie oben kurz beschrieben, das Politische impliziter Bestandteil von Literatur ist, “in einer komplexen Vermittlung zwischen ‘Realität’ und literarischer Sprache, die – in der Rezeption – eine vergleichbare Komplexität zu erzeugen imstande ist wie das ‘Leben’ selbst”, dann ist auch in der Literaturdidaktik “das Politische keine zusätzliche Komponente [...], sondern ihr genuiner Bestandteil” (ebd., 421).

Eine wesentliche Aufgabe der Literaturdidaktik ist deshalb, Schülerinnen und Schüler nicht nur in das literarische Leben einzuführen, sondern auch ihre politische Sozialisation, sie “mit dem Literarisch-Politischen” vertraut zu machen (Wintersteiner 2015, 57). Dabei kann aber nicht vorausgesetzt werden, dass Schülerinnen und Schüler Literatur überhaupt als etwas gesellschaftlich Relevantes wahrnehmen. Ein solches Verständnis muss, nachdem Literatur im Ranking des Medienkonsums mehrheitlich nicht an erster Stelle stehen dürfte, in vielen Fällen erst geweckt werden:

Es muss geklärt werden, wozu wir literarische Texte brauchen und was wir gesellschaftlich durch eine sprach- und machtrelexive Kunst gewinnen, die über sich selbst sowie andere gesellschaftliche Diskurse vieldeutig nachdenkt. [...] Das muss jedoch in ein Bildungskonzept eingebunden sein, das zunächst die Frage stellt, inwiefern Sprache für die Ausübung von Macht zentral ist und warum es wichtig und notwendig ist, Sprache und Begriffe zu reflektieren. (Ernst/Spitaler 2015, 111)

Die Sensibilisierung für Sprache im Kontext von Macht und für bewusste und unbewusste Diskriminierung und Herabwürdigung von als “anders” wahrgenommenen Menschen ist lernbar. Ich gehe davon aus, dass bei Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für eigene Macht- bzw. (unter-)privilegierte Positionen in der Gesellschaft überhaupt erst geschaffen

werden muss, genauso wie eine bewusste Wahrnehmung der Sprache als Machtinstrument. Literarische Texte wie die vorliegenden, die politische und gesellschaftliche Hierarchisierungen zum Thema haben, sind besonders dazu geeignet, diese Differenzen auch wahrzunehmen und als gesellschaftlich gemachte – und damit veränderbare – zu dekonstruieren.

Ziel einer politischen Literaturdidaktik in diesem Sinn ist es also, die Schüler_innen einerseits als individuelle Subjekte in ihrer Identitätsentwicklung anzusprechen, aber gleichzeitig die Einbettung dieser Subjektivität in einen größeren gesellschaftlich-politischen Zusammenhang deutlich zu machen: „Literatur vermag das Politische persönlich sichtbar zu machen, sodass man das Persönliche als politisch erleben kann“ (Wintersteiner 2013, 420). Die (literatur-) didaktische Hinwendung zum Subjektivismus, die von manchen Vertreter_innen einer politischen Literaturdidaktik kritisch gesehen wird, sieht Wintersteiner deshalb als Chance und Bereicherung „einer ursprünglich eher dogmatischen und belehrenden politischen Literaturdidaktik“. Mit Kreft und Rupp meint er, dass die explizite Berücksichtigung der ursprünglichen „naiven“, „bornierten“ Rezeption von Schüler_innen „erst die Grundlage bietet, tatsächlich politisches und ästhetisches Bewusstsein zu schaffen“ (ebd., 424). Auch Hellmuth (2015) betont, dass die Subjektorientierung individuelle Lernwege ermögliche, durch die das Ziel eines „selbstreflexiven Ich“ und eines „analytischen politischen Bewusstsein[s]“ viel eher erreicht werden könne, als durch normative Vorgaben (ders., 72). Aufgabe einer politischen Literaturdidaktik sei es, „Lernräume [...] so zu gestalten, dass dieses ‘naive Wissen’ zu elaborierten Konzepten weiterentwickelt werden kann“ (ebd., 75). Lernende sollen sich selbst ein Bild machen können, „und dieses kann und soll vielfältig sein“ (ebd., 80), ein „pluralistisches Nebeneinander von Zugangsweisen“ (Wintersteiner 2013, 425).

Literaturdidaktisches Arbeiten mit einem Fokus auf politische Bildung beinhaltet dabei immer die Gefahr, den ästhetischen Charakter von Literatur zu vernachlässigen oder überhaupt ganz auszublenden und den literarischen Text ausschließlich für außerliterarische Zwecke zu instrumentalisieren (vgl. z.B. Spinner 2004). Ein solches Vorgehen wäre aber „keine politische Bildung im aufklärerisch-emanzipatorischen Sinne“ (Wintersteiner 2013, 421), und sie würde wohl auch den Zielen der literarischen Bildung widersprechen. Bönninghausen et al. (2013) vertreten überhaupt die Ansicht, dass Literaturunterricht, der vor allem und von vornherein problemorientiert arbeite bzw. ethisch-erzieherische Ziele verfolge, das immanente kritische Potenzial der Literatur gar nicht nützen könne. Laut den Autorinnen rege ein ästhetischer Zugang die Reflexionsfähigkeit der Lesenden nicht nur an, sondern gerade

die Uneindeutigkeit, die der Text durch seine ästhetischen Verfahren erlange, könne überhaupt zu nachhaltig wirksamer Reflexion und Kritikfähigkeit führen. Durch die ästhetische Erfahrung, die eine “Störung, Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Irritation” (ebd., 74) zur Folge hat, “entsteht eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlich bedeutsamen Aspekten [...], die die ausgetretenen Pfade der vorgedachten Positionen verlässt und einen Reflexionsprozess in Gang setzt” (ebd., 67).

Ich gehe also davon aus, dass in einem politischen Literaturunterricht das Politische eines literarischen Textes nicht nur an der inhaltlichen “Oberfläche” zu suchen ist, sondern dass Schüler_innen dazu angeleitet werden sollen, die in Form und Struktur auffindbare “Politik der Literatur” zu entdecken und zu erkennen “in welcher Weise Text soziale Tatbestände transformiert” (Krammer 2015, 200). Dazu ist ein aktives literaturdidaktisches Eingreifen nötig, um gemeinsam mit den Lernenden “das Irritationspotential des Textes” (Wintersteiner 2006b, 139) herauszuarbeiten und damit Anlässe für persönliche und politische Bewusstseinsbildung zu schaffen.

3.4 Transkulturelle Literaturdidaktik als didaktische Leitkonzeption

Während Literaturunterricht implizit schon seit dem 19. Jahrhundert politischen Zielen unterworfen war, sind explizit politische literaturdidaktische Konzepte erst in den 1960er und 1970er Jahren entstanden (vgl. Zelger 2015, 23f.). Diesen der Politischen Bildung verpflichteten Konzepten wird häufig mangelnde Offenheit bzw. bereits festgelegte Ergebnisse von Lektüre- und Diskussionsprozessen im Unterricht vorgeworfen (vgl. z.B. Wintersteiner 2013, 423f. und Zelger 2015, 25ff.). Mit der zunehmenden Orientierung der Didaktik an Subjektivierung und Praxisrelevanz bzw. Kompetenzen nahm das Interesse an einer explizit politischen Literaturdidaktik ab den 1980er Jahren wieder ab, was durchaus kritisch diskutiert wird (vgl. Zelger 2015, 25ff.). Diese Kritik übersieht aber einerseits, wie Sabine Zelger ausführt, das politikdidaktische Potenzial der Kompetenzorientierung, und andererseits die ausgesprochen politische Orientierung der seit den 1990er Jahren entstehenden interkulturellen und transkulturellen Literaturdidaktik, worauf Wintersteiner (vgl. 2013, 424) hinweist.

Denn obwohl angesichts der Kompetenzorientierung vielfach das Ziel eines/einer “standardisierten”, stromlinienförmig angepassten Schülers/in kritisiert wird (vgl. Spinner 2005), verweist Zelger darauf, dass der Literaturunterricht durch die literaturdidaktischen “Verschiebungen von der Gegenstands- zur Handlungsorientierung [...] eine neue politische Dimension erhält” (dies. 2015, 28f.):

Wenn der Kompetenzerwerb darauf abzielt, handeln, mitreden und urteilen zu können und zu wollen, kann er zweifellos auch als Empowerment angesehen werden. Mit dem Augenmerk auf Ungleichheiten und Diversität realisiert ein solcher Literaturunterricht auch demokratiepolitisches Potenzial. (ebd., 29)

Zelger verweist auf die u.a. von Krammer (2008) formulierten Ziele der Politischen Bildung, die eine Reihe von politikbezogenen Kompetenzen nennen, die vielfältige Möglichkeiten der literaturdidaktischen Umsetzung bieten würden. Gleichzeitig stellt die Komplexität politischer Realitäten genauso wie die Vielfalt von Ansätzen sowohl in der Literatur- wie in der Politiktheorie Lehrende vor große Herausforderungen. Die Aufgabe angesichts aktueller politischer Verhältnisse wäre es, so Zelger, “Denkräume zu schaffen und spannende Zugänge interdisziplinär fruchtbar zu machen” und hier vor allem von politischen Theorien auszugehen:

Die Frage wäre hierbei, inwiefern dieses Potenzial unter Heranziehung literarischer Texte bzw. vorhandener Literaturdidaktikkonzepte in einem politikdidaktischen Sinn realisiert werden kann. Mit anderen Worten: Lassen sich die theoretisch angedachten Denk- und Handlungsmöglichkeiten im Literaturunterricht ausschöpfen und dadurch die postdemokratischen Verhältnisse entlarven, unterwandern, bekämpfen? (Zelger 2015, 33)

Das Literaturdidaktikkonzept, auf das ich in dieser Arbeit zurückgreife und das seine Entstehung dem politischen Engagement verdankt, wie Wintersteiner deutlich macht, ist die inter- bzw. transkulturelle Literaturdidaktik, “die die massenhafte Migration und Globalisierung unserer Gesellschaften zum Ausgangspunkt und Movens hat” (ders. 2013, 424).

Ich versuche im Folgenden, Zelters Vorschlag umzusetzen, und durch die Kombination politischer Theorien zum Thema Flucht – von Hannah Arendt und Giorgio Agamben – mit den didaktischen Zugängen der transkulturellen Literaturdidaktik solche “Denkräume” zu schaffen. Die transkulturelle Literaturdidaktik liegt dieser Arbeit also als Leitkonzeption zugrunde, aber die Perspektive wird leicht verschoben: Im Zentrum der Analyse steht nicht “Kultur” und Fragen nach dem Neben-, Mit- oder Ineinanderwirken von – wie auch immer definierten – kulturellen Äußerungen oder die Auseinandersetzung mit dem “kulturell Fremden”. Ich konzentriere mich hier auf die politisch-rechtlichen Konzepte Flüchtling vs. Staatsbürger_in bzw. Menschenrechte und (Staats-)Bürger_innenrechte, und damit auf Fragen der Ungleichheit und der Verteilung von (staatlicher, gesellschaftlicher und individueller bzw. intersubjektiver) Macht.

Trotzdem orientiert sich diese Arbeit an vielen der vor allem von Werner Wintersteiner in seiner Studie *Transkulturelle literarische Bildung* (2006b) formulierten didaktischen Grundannahmen und Zugänge und übernimmt auch eine zentrale Zielsetzung seines Konzepts:

Die literarische Begegnung hat zum Ziel, politische und kulturelle Machtverhältnisse sichtbar zu machen und die Lernenden anzuregen, sich über ihre eigene Position in diesem Machtspiel Gedanken zu machen. Langfristig soll damit ein Beitrag zu einer kritisch-weltbürgerlichen Erziehung geleistet werden. (Wintersteiner 2006b, 138)

Wintersteiner geht von Wolfgang Welschs Transkulturalitätskonzept aus, das, anders als der interkulturelle Ansatz, Kulturen nicht als nebeneinander existierende Einheiten versteht, sondern die Verschränkung, Verflechtung und Hybridisierung als zentrales Merkmal zeitgenössischer Kulturen versteht (vgl. Welsch 2010, 43ff). Wintersteiner fordert für den Literaturunterricht einen radikalen Perspektivenwechsel, der das Paradigma der nationalen Literaturen zugunsten von „Weltliteratur“ überwinden und die tendenziell transnational bzw. transkulturell zusammengesetzten Lernendengruppen in den Blick nehmen soll. Er nennt primär drei Ziele der transkulturellen Literaturdidaktik: Es geht ihm 1) um eine „*Erweiterung der Weltsicht*“, die möglichst auch eine „*erweiterte Solidarität*“ mit sich bringt. Gemeint ist damit eine differenzierte Perspektive auf die Welt und die eigene „*Welt-Anschauung*“, was vor allem auch „die Einsicht in das Gefälle von Reichtum und Macht zwischen Gesellschaften und Kulturen“ voraussetzt. Daraus folgt 2) eine „*kritische Sicht auf das jeweils (kulturell) Eigene*“ (ders. 2006b, 140, Kursivsetzungen im Original). Mit Bezug auf „Literaturen aus anderen Kulturen und Kontinenten“ meint Wintersteiner:

[Sie] kritisieren implizit oder explizit kulturelle und politische Machtverhältnisse zwischen Nord und Süd, Peripherie und Zentrum. So können sie eine ‚Dezentrierung‘ und Relativierung unserer gesicherten, aber problematischen Grundauffassung bewirken, unseren ‚Denkrahmen‘ verändern. Auf einer Metaebene [können sie] auch einen Reflexionsrahmen für die kulturellen Konflikte und Fremdheitserlebnisse unseres Alltags bieten. (ebd.)

Drittens ermögliche transkulturelle Literaturdidaktik einen „differenzierte[n] Einblick in die Welt der Literatur selbst“ (ebd., 141), gemeint ist damit eine über die „monokulturell“ (ebd., 22) deutschsprachige Literatur hinausgehende Perspektive auf die Weltliteratur. Ich verstehe Wintersteiner aber so, dass nicht nur literarische Werke „aus anderen Kulturen und Kontinenten“ diese „Dezentrierung“ eigener Auffassungen und Gewissheiten auslösen können, sondern durchaus auch Werke der deutschsprachigen Literatur: Das Spezifikum der transkulturellen Literaturdidaktik sei die

Beschäftigung mit den ‚transkulturellen Literaturen‘ der innersprachlichen wie anderssprachlichen Minoritäten, von Migration, Exil und Globalisierung als Bedingungsfaktoren des literarischen Systems, die thematisch wie formal in den Texten ihren Niederschlag finden. (ebd., 184)

Wintersteiner geht es in seiner Konzeption um die Überwindung einer „in nationalen Bahnen konzipierten Literaturdidaktik“ (ebd., 17). Die vorliegende Arbeit versucht das Nationale weniger durch die Auswahl von Texten der Weltliteratur zu überwinden, sondern primär durch die thematische Fokussierung auf Flucht und die Auswirkungen des nationalen Paradigmas auf das flüchtende Individuum. Transkulturelle Literaturdidaktik ist hier deshalb

der richtige Zugang, weil sie Literaturdidaktik aus einer Perspektive betreibt, die die globalen gesellschaftlichen Machtverhältnisse thematisiert und Machtkonstellationen ins Zentrum stellt, die für meine Fragestellungen zu Menschenrechten vs. Bürgerrechten, Geflüchtete vs. Staatsbürger_innen unmittelbar relevant sind. In der folgenden Darstellung werde ich deshalb einzelne Aspekte der transkulturellen Literaturdidaktik herausarbeiten, die für die nachfolgende Analyse anwendbar sind.

3.4.1 Diversitätsbewusste Bildung

Ziel der Arbeit mit Texten zum Thema Flucht ist eine diversitätsbewusste Bildung, die Schüler_innen auf das Leben in einer globalisierten, von Flucht und Migration maßgeblich geprägten Welt vorbereitet, und zwar unter der Annahme, dass eine “solidarische Weltgesellschaft” (Wintersteiner 2006b, 9) angestrebt werden soll. Die Lernenden sollen ein Bewusstsein für Diversität innerhalb unserer Gesellschaften entwickeln und die Feststellung dieser Diversität ist grundsätzlich neutral: Dass Gesellschaften in einer globalisierten, von Mobilität und Migration geprägten Welt divers geworden sind, muss wohl als Tatsache anerkannt werden. Die Perspektive auf das Andere, das fremd erscheint, soll dabei von Offenheit geprägt sein, “die Anerkennung von Vielfalt nicht als unvermeidliches Übel, sondern als positive[r] Wert [...]” (Wintersteiner 2006b, 15) betrachtet werden. Es geht darum, eine Perspektive zu entwickeln, die gegenwärtige Gesellschaften als Migrationsgesellschaften anerkennt und dieser Tatsache offen und “freundlich” (vgl. ebd., 16) begegnet, darin auch Möglichkeiten und Chancen wahrnimmt und nicht primär Defizite und Probleme. Bildung müsse, so Wintersteiner, auf globale Herausforderungen reagieren; die transkulturelle Literaturdidaktik bietet einen Perspektivenwechsel an, der es ermöglicht, das nationale Paradigma zu überwinden und stärker das “verbindende Gemeinsame” (Iljassova-Morger 2009, 52) wahrzunehmen. In einer auch kulturell und medial globalisierten Welt rezipieren Lesende Literatur längst nicht mehr aus einer primär nationalen Perspektive, sondern es stehen ihnen verschiedenste Ansatzpunkte zur Verfügung:

Da die Individuen in der modernen Welt immer weniger monokulturell geprägt sind, sondern verschiedene Einflüsse integrieren, greifen sie auch bei der Literaturrezeption auf verschiedene kulturelle Referenzsysteme zurück, selektieren aus ihnen im Laufe der Rezeption unterschiedliche Elemente, verbinden sie auf eine neue Weise. Das komplexe Geflecht aus vielfältigen, außerhalb des Textes liegenden transkulturellen Bezugssystemen, auf das viele Rezipienten während des Lesens zurückgreifen, bietet auf diese Weise eine gemeinsame Basis für die transkulturellen Verständigungsprozesse. (ebd.)

Schülerinnen und Schüler haben in diesem Sinn vielfältige Anschlussmöglichkeiten an ihre persönlichen Erfahrungen und Bezüge – seien es eigene Migrationserfahrungen oder auch mediale Erfahrungen – die sie mit der literarischen Welt und ihren Protagonist_innen

verbinden. Themen wie Flucht und Migration, die die politische und gesellschaftliche Auseinandersetzung so deutlich bestimmen, müssen im Unterricht in einer Form bearbeitet werden, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, sich ein eigenes Bild zu machen und sich eine eigene Position zu erarbeiten. Dafür muss die Thematik umfassend, multiperspektivisch betrachtet werden, um eine vorgefertigte Einengung der Perspektive zu vermeiden. Die Auseinandersetzung mit Literatur zu einem so polarisierenden Thema, das die Lernenden zumindest mittelbar persönlich betrifft, kann auch ein Bewusstsein dafür schaffen, dass die Perspektive, aus der ein Problem betrachtet wird, selbst gewählt und veränderbar ist. Es geht immer darum, „aus einer Vielzahl von Blickmöglichkeiten auszuwählen, um die eigene Situation zu betrachten, sie zu ‘erkennen’, was nichts anderes heißt als eine Entscheidung zu treffen, wie man die Situation betrachten will“ (Wintersteiner 2006b, 18f.). Zentral ist deshalb auch, dass sich transkulturelle bzw. interkulturelle Bildung nicht vor allem an Lernende mit Migrationshintergrund richtet, sondern dass sie sich in „globalisierte[n] und durch Diversität geprägte[n] Gesellschaften“ auch auf die Gesamtheit dieser Gesellschaften bezieht (vgl. Yildiz, zit. nach Rösch 2017, 79). Im Zentrum steht „die Forderung nach Anerkennung von Diversität in einer Migrationsgesellschaft, zu der eben nicht nur die Migrierten, sondern auch die Nicht-Migrierten gehören“ (ebd.). Diversität und Multikulturalität muss vor diesem Hintergrund als Lernbedingung betrachtet werden (vgl. Bogdal/Korte, zit. in Wintersteiner 2006b, 41), ein positiv verstandenes Bewusstsein für die Diversität gegenwärtiger Gesellschaften kann als ein Lernziel formuliert werden.

3.4.2 Machtverhältnisse und Dezentrierung des Eigenen

Iljassova-Morger weist nachdrücklich auf eine häufige Kritik an Transkulturalitätskonzepten hin, nämlich dass der grundsätzlich optimistische Ansatz nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass „das Problem der Macht, der kulturellen Hierarchien, der politischen, ökonomischen und diskursiven Herrschaft und Gewalt“ nach wie vor vorhanden, wenn auch „im Prozess der Reorganisation begriffen“ ist. Neben dem Diskurs der Vielfalt sei der Diskurs der Macht immer mitzubedenken (vgl. Iljassova-Morger 2009, 43). Im Kontext von Flucht und der Frage nach der rechtlichen, gesellschaftlichen und individuellen Positionierung von Geflüchteten geht es um die Entwicklung eines Bewusstseins für gesellschaftliche Machtverhältnisse und Machtdiskurse, die den Texten zum Thema zugrunde liegen und die sich in diesen Texten ausdrücken. Die Aufmerksamkeit der transkulturellen Literaturdidaktik richte sich nicht nur auf sprachliche und kulturelle, sondern auch auf „wirtschaftliche und politische Machtverhältnisse, wie sie in der Literatur thematisiert werden, wie sie aber auch im Literaturbetrieb ihren Niederschlag finden“ (Wintersteiner 2006b, 10). Aus einer solchen

Auseinandersetzung soll sich eine “Dezentrierung des Eigenen” (Wintersteiner 2006b, 95) und ein kritisches Selbstverständnis der eigenen Position innerhalb dieses Machtgefüges entwickeln. Als eines der Ziele des inter- bzw. transkulturellen Literaturunterrichts formuliert Rösch:

sich über die gesellschaftliche Position als Angehörige/r der Dominanzkultur oder einer Minderheit bewusst zu werden, die üblichen Machtausübungsstrategien zu reflektieren und Strategien des gleichberechtigten Miteinander zu entwickeln und gestalten zu lernen. (2017, 24)

In den analysierten literarischen Texten sind die gesellschaftlichen Positionen der Figuren ein zentrales Thema, sie stellen Asymmetrien zwischen Geflüchteten und autochthoner Bevölkerung dar, aber auch die Möglichkeit, solche Ungleichheiten zu unterwandern bzw. aktiv dagegen vorzugehen. Bewusste und unbewusste Strategien, Überlegenheit und Macht auszuüben, werden durch die literarischen Figuren deutlich gemacht, und die Schüler_innen, die der Dominanzkultur zugehörig sind, werden dazu angeregt, ihre privilegierte Situation zu reflektieren. Gerade auch die literarische Gestaltung dieser Asymmetrien, die Uneindeutigkeit der Darstellung und die moralische Widersprüchlichkeit der Figuren kann “die Handlungsgewissheit, wie sie unser alltägliches Tun bestimmt, in Frage stellen” und produktive Momente der Irritation schaffen (Spinner 2004, 97).

Ein zentrales Ziel ist für Wintersteiner die “Dezentrierung des Eigenen”, im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit verstehe ich darunter, dass der eigene eurozentristische Blickwinkel, sowohl was kulturelle Dominanz, als auch was die Privilegien des Hineingeborens in ein prosperierendes, friedliches und demokratisches EU-Mitgliedsland betrifft, erschüttert und zugunsten einer “globalen Perspektive” aufgebrochen wird (Wintersteiner 2006b, 16). Dazu muss ein dominanzkritischer Blick auf Literatur eingeübt werden, und das ist vor allem mit den spezifisch “transkulturellen Literaturen” möglich: mit den Literaturen “der innersprachlichen wie anderssprachlichen Minoritäten, von Migration, Exil und Globalisierung” (ebd., 184). Dezentrierung und Dominanzkritik sind bei Wintersteiner wiederum nicht nur inhaltlich zu verstehen, sondern müssen sich immer auch auf die formal-ästhetische Ebene erstrecken. Ziel ist es

nicht bloß mit Hilfe der Literatur die nationalen und weltweiten ökonomischen, politischen, kulturellen und sprachlichen gesellschaftlichen Machtkämpfe zu erklären, sondern auch, den Machtkampf innerhalb des ästhetisch-literarischen Diskurses als Teil der (kulturellen) gesellschaftlichen Auseinandersetzung begreiflich zu machen. Dies erlaubt es den Lernenden, selbst Position zu beziehen. (ebd., 184)

Dazu gehört also auch, dass literarische Bildung und der gesellschaftliche Diskurs über Literatur selbst Teil eines Machtdiskurses über gesellschaftliche Hegemonie sind. Welche Bücher warum und aus welcher Perspektive im Unterricht gelesen werden sollen, ist historisch mit “nationaler Identitätsbildung” begründet: “Literaturunterricht wurde [...]

eingeführt, weil die herrschenden Eliten es für wichtig hielten, [die breite Masse] auf den nationalen Diskurs festzulegen” (Wintersteiner 2006a, 24). Dass etwa die (implizite) Festlegung eines literarischen Kanons durch akkreditierte Schulbücher ein solches Programm fortschreiben, ist durchaus Teil von Wintersteiners grundsätzlicher Kritik an der nach wie vor national orientierten Literaturdidaktik (vgl. Wintersteiner 2006b, 78ff.). Deshalb sollte auch die Auswahl konkreter Texte zum Thema Flucht im Deutschunterricht begründet und kritisch diskutiert werden.

Ein weiterer Aspekt dieses Komplexes ist aber auch, das Machtverhältnis und die damit verbundenen Diskurse, die aufgrund des hierarchischen Systems Schule zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen herrschen, mitzudenken und zu artikulieren. Denn aus der Perspektive der Menschenrechtsbildung betont Fritzsche, dass es “frühzeitig einer anerkennenden Lernkultur [bedarf], um Menschenrechte erfahrbar zu machen und dadurch die Bereitschaft zu stärken, die gleichen Rechte und die gleiche Würde aller anderen zu akzeptieren” (2012, 445). Dem entspräche eine Gesprächskultur in der Klasse und ein literaturdidaktischer Zugang, die grundsätzlich von Offenheit und Wertschätzung geprägt sind und verschiedene und einander auch widersprechende Deutungen der literarischen Werke zulassen.

3.4.3 “Das Fremde, das fremd bleibt”⁷

Neben bzw. im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit den Diskursen der Macht und dominanzkritischen Zugängen kann aber auch die Dimension des “Fremden” nicht völlig ausgeblendet werden, auch deshalb, weil die Vermittlung von Fremdheitserfahrungen als zentraler Aspekt der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik verstanden wird (vgl. Dawidowski 2015, 29). Kulturelle Fremdheit steht nicht im Zentrum dieser Arbeit, es geht in der Analyse nicht darum, der Konstruktion von Geflüchteten als den *kulturell* Anderen nachzugehen. Dennoch geht es anhand der Dichotomie Geflüchtete_r vs. Staatsbürger_in darum, dass durch rechtliche und politische Prozesse Geflüchtete zu den Anderen der (autochthonen) Staatsbürger_innen gemacht werden. Für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wird auch die Perspektive von Geflüchteten eine fremde sein, und auch der bewusste, differenzierte Blick auf die eigene (Macht-)Position in einer globalisierten Migrationsgesellschaft dürfte zunächst als fremd wahrgenommen werden. In diesem Sinn ist eine Auseinandersetzung mit Fremdheit und der literaturdidaktischen Zielsetzung “Fremdverstehen” hier relevant.

⁷ Wintersteiner 2006b, 136.

Ausgegangen wird davon, dass die Auseinandersetzung mit “Literatur als institutionalisierte Fremde innerhalb jeder Kultur” (Wintersteiner 2006b, 133) besonders dazu geeignet ist, Fremdheitserfahrungen zu machen. Wintersteiner nennt die “Desautomatisierung unserer Wahrnehmung” als wesentlichen Effekt von Literatur, diese Wirkung, “die Distanzierung von dem, was wir als selbstverständlich oder als das ‘Eigene’ empfinden, [erzielt sie] durch verschiedene ästhetische Verfahren” (ebd., 127). Literarische Texte könnten damit “kulturelle Fremdheitserfahrungen vorwegnehmen, quasi ‘simulieren’” (Dawidowski 2015, 29). Die Zielsetzung dieser Fremdheitserfahrung muss allerdings inter- bzw. transkulturell akzentuiert werden. “Fremdverstehen” soll nach dem prominenten Konzept von Bredella durch “Perspektivenkoordination” hergestellt werden; durch das Einnehmen der Innenperspektive (aus einer fremden Kultur heraus) entwickelt sich Empathie und Sympathie, und damit entsteht Fremdverstehen, verstanden als Außenperspektive auf eine fremde Kultur (vgl. Rösch 2017, 109). So könne “durch Perspektivenkoordination aus Empathie Sympathie bzw. aus Fremdverstehen interkulturelles Verstehen werden” (ebd.). Iljassova-Morger kritisiert an diesem und ähnlichen Konzepten die “relativistische Kulturauffassung [...], die zwar nach Annäherungen sucht, ohne jedoch die Grenzen und die zumeist unüberbrückbaren Differenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden aus dem Blick zu lassen” (2009, 50). Auch Rösch sieht “das dichotome und monolithische Verständnis” der beiden Perspektiven kritisch und meint, dass Fremdverstehen ohne kritische Selbstreflexion nicht möglich und auch nicht mit Sympathie für “das Fremde” gleichzusetzen wäre:

Dominanzbewusster Perspektivenwechsel [...] meint zunächst, die oft unbewusst eingenommene Perspektive [...] zu reflektieren und nach einer alternativen Perspektive [...] zu suchen. Werkimmanent geht es darum, den eigenen Irritationen nachzuspüren. Konkret kann das bedeuten, im Werk oder in seiner Rezeption dominante Sichtweisen zu hinterfragen oder auch marginal(isiert)e Perspektiven wahrzunehmen. (ebd., 109f.)

Das Ziel ist auch bei Wintersteiner nicht primär, das Fremde bzw. das Andere zu “verstehen”, wenn man es im Sinn von Identifikation auffasst, ein solcher Verstehensversuch laufe “Gefahr, das zu Verstehende zu vereinnahmen”, und damit werden Ungleichheiten und Diversität tendenziell ausgeblendet. Transkulturelle Literaturdidaktik “darf sich nicht darauf beschränken, den ‘geglückten Umgang mit dem Fremden’ zu organisieren [...]. Es geht auch darum, Fremderfahrungen auszuhalten, zu beobachten und zu reflektieren”, und daraus folgt letztlich kein vereinnahmendes, sondern ein “skeptisches Verstehen” (Wintersteiner 2006b, 136). Iljassova-Morger warnt aber auch davor, Distanz überzubewerten und die “kulturübergreifenden und -durchdringenden Potenziale des Verstehensprozesses” auszublenden (2009, 51). Wenn man davon ausgeht, dass Literatur gerade durch ihre ästhetische Modellierung von Wirklichkeit immer auch das Andere der Realität repräsentiert,

und dass dieses Andere grundsätzlich unausdeutbar ist, muss das (durchaus ausgesprochene) Ziel des Literaturunterrichts wohl auch ein solches vorläufiges, reflexives Verstehen sein. Wenn Wintersteiner meint, dass anhand der Literatur „Vielstimmigkeit und Perspektivenwechsel gelernt werden [können], wie kaum anhand eines anderen Mediums“ (Wintersteiner 2006a, 27), so denke ich, dass es um einen Perspektivenwechsel gehen muss, der vielfältige Perspektiven in den Blick nimmt und ein Verstehen zum Ziel hat, das „die Verschiedenheit nicht nivelliert, sondern Dominanzkultur [und Diversität] reflektiert“ (Rösch 2017, 76). Fremdverstehen muss ein „kritisches Selbstverständnis“ mit einschließen (Wintersteiner 2006b, 141), und Aufgabe der transkulturellen Literaturdidaktik ist es, ein solches kritisches Selbstverständnis durch Unterrichtsmodelle herzustellen, die den Raum bieten, ein solches auszubilden. Rösch (2017, 109) weist mit Annette Müller darauf hin, dass gerade der „Herstellungsmodus von Verschiedenheit“, also die Frage, *wie* (in literarischen Texten) Differenz politisch und gesellschaftlich konstruiert wird, eine zentrale literaturdidaktische Frage ist. Sie plädiert „statt dichotomer Unterscheidungspraxen [für] multipolare Differenzkategorien (Geschlecht, Kultur, Sozialstatus etc.)“ (ebd.), was auch Wintersteiner aufgreift (vgl. 2006b, 95).

3.4.4 Die Pluralität der Zugänge

Die Offenheit dieses Konzepts auf der Ebene der Textrezeption erfordert, wie oben erwähnt, der subjektiven Rezeption der Schüler_innen mit Offenheit zu begegnen. Der Literaturunterricht befindet sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Schüler_innen- und Gegenstandszentrierung, Wintersteiner plädiert hier für eine Haltung des Ausbalancierens: Es müsse ein „richtiges Verhältnis geben [...] zwischen den ‘Rechten’ der SchülerInnen auf eigene Assoziationen, Gedanken und Gefühle bei der Rezeption eines Werkes und dem ‘Anspruch’ des Textes auf angemessenes Verständnis“ (2006b, 99). Dem steht im Unterricht das Verhältnis zwischen dem Eingehen auf das subjektive Rezeptionserlebnis der Schüler_innen einerseits, und der durch literaturdidaktische Intervention und den Einbezug von Kontextfaktoren angeleitete Zugang zum Text andererseits gegenüber. In einem jüngeren Aufsatz geht Wintersteiner im Zusammenhang mit einer politischen Literaturdidaktik auf Sartres Konzept der „Freiheit des Lesers“ ein, der das eigentliche Werk im Akt der Rezeption erst erschaffe (vgl. 2013, 415f.). Indem er diesen Ansatz auf die (politische) Literaturdidaktik umlegt, verweist Wintersteiner auf die Notwendigkeit, „Lernen nicht als Belehrtwerden, sondern als eigenständige kulturelle Praxis der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, als ‘kulturelles Handeln mit Texten’“ (ebd., 416f.). Nicht nur hier betont Wintersteiner die Freiheit der lesenden Schüler_innen, die Notwendigkeit, ihre Subjektivität, ihre

Widerständigkeit und ihren Eigensinn gegenüber dem Text zuzulassen und als Ressource zur Texterschließung zu nutzen, anstatt sie von vornherein literaturdidaktisch zu beschränken. Der ästhetische Eigensinn des Textes und der Eigensinn der Schüler_innen würden ein produktives Spannungsverhältnis ergeben:

In keinem Fall darf der Eigensinn unterschätzt werden, den ein guter Text seiner eindeutigen Vereinnahmung entgegensetzt. Ebenso ist aber auch dem Eigensinn Raum zu geben, den die Lernenden dem Text (und den Bemühungen ihrer Lehrkräfte) entgegensetzen. [...] Indem ich versuche, auf meinem Widerstand gegen den Text zu beharren, gelange ich zugleich an die Grenzen meines Widerstands. (ebd., 425f.)

Von der Subjektivität der Schüler_innen auszugehen sieht Wintersteiner als “Königsweg zum Politischen” (ebd., 424); denn “literarisches Lernen bedeutet ja nichts anderes, als dass sich die Subjektivität der SchülerInnen am Text ‘abarbeitet’. Insofern ist der Lernvorgang äußerst subjektiv, und zugleich erschließt sich nur dadurch die Bauweise, die Technik, und damit das Sinnangebot der Texte” (2006b, 99).

Der Aufbau eines – subjektiven – Bewusstseins für die eigene – objektive – Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse, in hierarchische Beziehungen zwischen privilegierten und diskriminierten gesellschaftlichen Positionen u.ä. soll in dieser Perspektive über die Irritationen, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen unterstützt werden, die der Text bietet. Den vielfältigen Assoziationen und Gedanken der Schüler_innen muss im Unterricht aber auch Raum gegeben und ernsthaftes Interesse entgegengebracht werden, im Sinn einer (möglichst) demokratischen Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, die partnerschaftlich mit- und auch voneinander lernen (vgl. ebd., 131).

Zugleich bedürfe es aber, “um das Irritationspotential des Textes selbst voll zur Geltung” zu bringen, der “literaturdidaktischen Intervention” (ebd., 139). Wintersteiner entwirft für die transkulturelle Literaturdidaktik eine “transkulturelle und dominanzkritische Variante” (ebd., 139) von Jürgen Krefts 4-Phasen-Modell des literarischen Verstehens. Voraussetzung dafür ist Krefts Verständnis des literarischen Texts als vielschichtig und des lesenden Subjekts “als ebenfalls vielschichtig und veränderbar [...], das durch die Lektüre lernt” (ebd., 131). Ich halte Krefts Modell deshalb für überzeugend, weil es gerade die subjektive Rezeption der Schüler_innen als Ausgangspunkt und ernst nimmt, um dann schrittweise eine komplexere und reflektiertere Lesart zu entwickeln, die aber die individuelle Rezeption und die schrittweise Veränderung dieser Rezeption immer mitreflektiert. In seiner Variante ersetzt Wintersteiner Krefts erste Stufen “bornierte Subjektivität” und “Objektivität” durch den Begriff der – ersten und zweiten – “Dezentrierung” (vgl. ebd., 139f.). Damit betont er die Veränderung, die schon durch die erste Konfrontation mit dem Text einsetzt, und kommt auf seine zentrale Forderung für die transkulturelle Literaturdidaktik zurück: Die Lernenden

sollen in ihren (eurozentristischen) Gewissheiten erschüttert und ihre Wahrnehmung soll “desautomatisiert” werden, um letztlich zu einer reflektierten, globalen Perspektive, sowohl auf den Text als auch auf die globalisierten Gesellschaften zu kommen. Ziel ist, einen “neuen, kritischen Blick auf das kulturell Eigene sowie einen wacheren Umgang mit (kultureller) Fremdheit” (ebd., 139) zu erlangen, starre Dichotomien sollen sich tendenziell auflösen. Wichtig scheinen mir die “reflexiven Schleifen”, die hier eingelegt werden, wo die Texte, verstärkt durch die literaturdidaktische Intervention, einerseits ihre – ästhetische und politische – Wirkung auf die Schüler_innen ausüben, zugleich aber auch über die Gründe dieser Wirkung reflektiert wird (vgl. Wintersteiner 2015, 63) und Ergebnisse dieser Reflexion auf die außerliterarische Wirklichkeit angewendet werden (können).

3.5 Das Thema Flucht aus literaturdidaktischer Perspektive

Seit dem Sommer 2015, als die weltweiten Fluchtbewegungen erstmals seit Jahrzehnten auch im Zentrum Europas wieder unmittelbar wahrnehmbar wurden, sind Flucht und Vertreibung auch in der Deutschdidaktik explizit thematisiert worden. Die Zahl der Handreichungen zum Thema bleibt dennoch überschaubar. Wrobel/Mikota veröffentlichten 2017 einen zweibändigen Sammelband, der Texte der “Flucht-Literatur” für den Unterricht aufbereitet; für die Primar-, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II wurden literarische Texte ausgewählt und von verschiedenen Autor_innen kommentiert und auf ihre didaktischen Aspekte hin untersucht (vgl. dies. 2017a, 13). Von Bilderbüchern über Kinder- und Jugendromane bis hin zu Texten der deutschsprachigen (Migrations-)Literatur bieten sie einen Überblick über Literatur zum Thema; die didaktischen Kommentare weisen die Richtung für den Unterricht, ohne konkrete Konzepte auszuformulieren. Die deutschdidaktischen Zeitschriften *Praxis Deutsch* (257/2016), *Deutschunterricht* (6/2016) und *Der Deutschunterricht* (1/18) veröffentlichten Themenhefte. Die – fast ausschließlich literaturdidaktischen – Beiträge thematisieren überwiegend zeitgenössische Veröffentlichungen seit den 1990er Jahren und Werke der Exilliteratur aus den 1930er und 1940er Jahren. Die stärker wissenschaftlich orientierte Zeitschrift *ide – informationen zur deutschdidaktik* (1/2017) wählt einen Zugang, der sowohl gesellschaftliche Realitäten und die Perspektive auf bzw. von Lehrerinnen und Lehrern als auch Politische Bildung, Sprachunterricht sowie literarästhetische Bildung in den Blick nimmt.

Dieter Wrobel, der neben dem Sammelband auch für das Themenheft von *Praxis Deutsch* verantwortlich zeichnet, nennt dort in einem Basisartikel “Legitimationszusammenhänge [...], mit denen Fluchtliteratur als Unterrichtsgegenstand begründet werden kann” (2016, 5) und

verweist sowohl auf die “subjektbezogene Leserperspektive” der Schüler_innen wie “die text- bzw. kontextbezogene Gegenstandsebene” (ebd.).

Neben der Aktualität des Themas sind Fremdverstehen und Empathie, die Frage der Textformate und der fiktionalen bzw. dokumentarischen oder (auto-)biografischen Darstellung, historisches Lernen und die für die Fluchtthematik zentrale literarische Topographie Aspekte des literarischen Lernens, die Wrobel und auch Thurn/Pavlik (2018) als Gründe für die Beschäftigung mit dem Thema im Literaturunterricht anführen.

Für die Analyseperspektive der vorliegenden Arbeit scheint mir aber die anthropologische Dimension des Themas, auf die nicht nur Wrobel (2016, 6; Wrobel/Mikota 2017a, 12f.; Thurn/Pavlik 2018, 4) als einem zentralen Kriterium der literaturdidaktischen Themen- und Textwahl hinweist, erfolgversprechend. Nach Spinner sind literarische Texte “Ausdruck einer Auseinandersetzung mit Grundfragen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz”, dazu gehören etwa Liebe, Tod oder moralische Konflikte (ders. 2015, 172), Geburt, Kindheit, Jugend oder Sterben (vgl. Abraham/Kepser 2009, 26). Flucht und Vertreibung sind ebenfalls solche anthropologischen Konstanten, die bis in früheste literarische Äußerungen zurückverfolgt werden können (vgl. Wintersteiner 2017). Überzeitlich wiederkehrende literarische Motive und Figuren sind nach Abraham/Kepser “Modelle für ‘menschliche Elementarerfahrungen’”, und die “anthropologische Konstante” daran sei unser wiederkehrendes und offenbar unstillbares Interesse an diesen Elementarerfahrungen: Literatur sei “der größte und vollständigste Wissensfundus im Bezug auf die Frage, wer und was der Mensch eigentlich ist” (ders. 2009, 26). Aus dieser Perspektive ist das Thema Flucht im Unterricht, wie Wintersteiner betont, nicht lediglich ein aktueller Topos der Literatur, sondern stellt “die curricular verankerte Auseinandersetzung mit Grundfragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens” dar (2017, 161). Literatur zum Thema Flucht stellt exemplarisch existentielle Fragen nach Identität, Zugehörigkeit und individuellen und gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten angesichts von Heimat- und Rechtsverlust:

Was bedeutet es, sich frei bewegen zu können? Wie wichtig ist es, den Aufenthaltsort, den Lebensentwurf selbst und ohne Angst bestimmen zu können? Schließlich: Was bedeutet Heimat? Und was bedeutet es, Heimat verlassen zu müssen? Sind Heimat und kulturelle, soziale oder religiöse Zusammenhänge austauschbar und an andere Orte transferierbar? Was heißt es, sich an unsicheren, gefährlichen Orten aufhalten zu müssen? (Wrobel 2016, 6)

Fluchtliteratur konkretisiert Einzelschicksale, sie macht den abstrakten Begriff “Flucht” greifbar und ergänzt die medial vermittelten Bilder von “Massenflucht”, “Flüchtlingsströmen” und “-wellen” durch individuelle Geschichten und die literarische Erfahrung, welche gesellschaftlichen und persönlichen Auswirkungen Heimat- und Rechtsverlust haben. Flucht als anthropologische Konstante beinhaltet auch, wie etwa Pavlik/Thurn betonen, dass die

meisten Schüler_innen auf eigene familienbiographische Fluchterfahrungen stoßen werden und so “Literatur als Spiegel des ‘realen’ und eigenen Lebens zu verstehen” lernen (2018, 4). In der literaturdidaktischen Literatur zum Thema Flucht schlagen die Autor_innen durchwegs eine wertorientierte Vorgangsweise vor, die Prozesse der kulturellen, politischen und sozialen Ausgrenzung, Sprachkritik und -analyse im Zusammenhang mit Flucht und Vertreibung (vgl. Thurn/Pavlik 2018, 2ff.) offen legen und helfen sollen, die in der gesellschaftlichen Debatte “vielfach vorgetragenen stereotypen Aussagen zu differenzieren” (Wrobel/Mikota 2017, 10). Eine explizit dominanzkritische Perspektive, die – wie bei Wintersteiner oder Rösch –, eine kritische Selbstreflexion beinhalten würde, nehmen diese didaktischen Zugänge allerdings nicht ein. Ich denke, dass die dominanzkritischen Zugänge der Intensität der Bilder und der polit-medialen Diskussion zum Thema, denen die Schüler_innen ausgesetzt sind, eher gerecht werden, weil sie gesellschaftliche Ursachen und Machtverhältnisse ansprechen und die kritische Reflexion der eigenen Position beinhalten. Wrobel/Mikota schlagen explizit “keine eigenständige oder spezifische Didaktik” für den Umgang mit Fluchtliteratur vor, “die Zielperspektiven und Kompetenzbeiträge für den Umgang mit Literatur bleiben gültig” (ebd., 11). Auch Rösch (2017), Paule/Rösch (2016) und Wintersteiner (2006b et al.) stimmen zu, dass die gängigen literaturdidaktischen Ansätze und methodischen Verfahren angewendet werden können. Die Betonung der Notwendigkeit eines grundlegenden transkulturellen Perspektivenwechsels (Wintersteiner) bzw. einer inter- oder transkulturellen Akzentuierung (Rösch, Paule/Rösch) ist aus meiner Sicht hier essentiell. Als didaktische Leitfragen für eine (post-)migrantische Lesart formuliert Rösch (vgl. 2017, 104) bzw. Paule/Rösch (vgl. 2016, 10):

Wer spricht? Wer spricht über/für wen, mit wem, in welcher Sprache? Welche (Denk-)Räume öffnen sich und wie werden sie gestaltet? (Wie) Wird Ethnizität, Mehrsprachigkeit, Multi-, Inter- Trans- oder Dominanzkultur praktiziert? (Wie) Wird Multiperspektivität inszeniert und ein Perspektivenwechsel angeregt?

Werden diese wesentlichen Fragen im Kontext von Flucht an den literarischen Text nicht gestellt, kann seine gesellschaftliche und politische Relevanz nicht umfassend verstanden werden. Aus der Sicht einer transkulturellen Literaturdidaktik kann ohne diese dominanzkritische Perspektive eine diversitätsbewusste, global orientierte und der Solidarität verpflichtete Werthaltung nicht vermittelt werden, weil wesentliche Grundüberlegungen fehlen würden.

3.5.1 Definition und Themen: Exilliteratur – Migrationsliteratur

Die gegenständlichen literarischen Werke sind der Exil- bzw. der Migrationsliteratur zuzuordnen: “Exilliteratur wird im Unterschied zur Migrationsliteratur von der

Herkunftsgesellschaft aus gedacht, während Migrationsliteratur in der Gesellschaft, in der sie entsteht und auf die sie Bezug nimmt, verortet wird” (Rösch 2017, 69).

Die Beschäftigung mit der Exilliteratur der während der NS-Zeit aus Deutschland bzw. Europa vertriebenen Schriftsteller_innen beinhaltet den wichtigen Aspekt des historischen Lernens und unterstreicht die überzeitliche und globale Dimension des Themas. Schüler_innen müssen sich mit den historischen politischen Ursachen von Flucht und Vertreibung auseinander setzen und werden mit der “umgekehrten” Fluchtbewegung aus Europa hinaus konfrontiert. Exilliteratur ist, entgegen der Kritik von Aistleitner et al. (2015) in so gut wie allen, auch österreichischen, Schulbüchern etabliert, auch wenn überwiegend ein sehr enger Kanon exilierter Schriftsteller_innen (Bertolt Brecht, Thomas und Heinrich Mann, Anna Seghers, Lion Feuchtwanger) behandelt wird und aus (dem heutigen) Österreich vertriebene Autor_innen kaum vorkommen (vgl. die Kritik in Müller 2015). Mit dieser Kanonisierung einher geht auch ein vereinheitlichendes Bild einer progressiven, in der politischen Haltung gegen das NS-Regime geeinten Exilliteratur (vgl. Paule/Rösch 2016, 5f.), das, wie Müller weiter kritisiert, dem aktuellen Forschungsstand, der von einer großen Heterogenität exilliterarischer Äußerungen ausgeht, nicht entspricht (2015, 10f.). Das zweite große Thema der Exilliteratur neben der politischen Situation im Herkunftsland ist die Exilsituation selbst, die wirtschaftliche Not, Heimat- und Sprachverlust, Angst vor Abschiebung, die bürokratischen Hürden des Transit- oder Ziellandes (vgl. Paule/Rösch 2016, 6) und, wie zu zeigen sein wird, die politische und soziale Ausgrenzung aus den Ankunftsgesellschaften. Viele dieser Themen finden wir auch in den Werken der aktuellen Flucht- und Migrationsliteratur.

Migrationsliteratur wird, wie oben erwähnt, von der Zielgesellschaft der Migration her gedacht und definiert, anders als die so genannte “Migrantenliteratur”, Literatur von Menschen mit und ohne eigener Migrationserfahrung, die sich mit Migration und ihren individuellen wie gesellschaftlichen Auswirkungen befasst (vgl. Paule/Rösch 2017, 5). Der Begriff ist allerdings grundsätzlich problematisch, weil häufig “die Werke als reine Erfahrungsliteratur diskriminiert und deren ästhetische sowie politische Dimension schlicht ignoriert wird” (ebd.). Fluchtliteratur ist in dieser Perspektive eine Variante der Migrationsliteratur, die sich sowohl auf Fluchtursachen und die Flucht selbst, als auch auf das Ankommen bezieht. Die Themen der Migrationsliteratur bewegen sich allgemein “zwischen einer Kritik an der Herkunftsgesellschaft und einer Kritik an den Erwartungen der Aufnahmegesellschaft”:

Konkretisiert wird dies an allgemeinen Themen wie Gender, Rollen, Familienstrukturen, Werte, Normen, aber auch Literaturtraditionen. Es geht dabei vor allem um Verlust und Rückkehrphantasien,

um fremd sein, fremd bleiben und zum Fremden gemacht werden. Solche Zuschreibungen werden häufig an die Gesellschaft zurückgespiegelt oder in Mehrfachzugehörigkeit überführt: Das Leben zwischen oder in zwei Welten weicht der Gestaltung eines Dazwischen – jenseits der beiden Welten und einer Kulturalisierung, die Menschen auf eine oft stereotyp konstruierte Kultur reduziert. (Paule/Rösch 2016, 6)

Im Kontext des Themas Flucht stellen sich die Themen zwar ähnlich dar, haben aber m.E. eine andere Akzentuierung. Die politische Situation im Herkunftsland, der Prozess der Flucht selbst, Traumatisierungen im Herkunftsland und während der Flucht, die Unsicherheit des Aufenthalts und Angst vor Abschiebung, bürokratische Hürden, wirtschaftliche Not, sind, ähnlich wie in der Exilliteratur, bestimmende Themen, dazu kommen Kategorien wie Hilfsbedürftigkeit und Schutzlosigkeit.

4 Textauswahl, Methodik und Analysekriterien

4.1 Begründung der Textwahl

Für die Analyse ausgewählt wurden drei Texte, die Flucht als bestimmendes Thema ins Zentrum stellen, diese Thematik aber aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Mitteln bearbeiten: Anna Seghers Exilroman *Transit* (2018, abgeschlossen 1943), der Jugendroman *Dazwischen: Ich* der aus Russland stammenden Autorin Julya Rabinowich (2017, Erstveröffentlichung 2016) sowie *Die Schutzbefohlenen* von Elfriede Jelinek (Buchveröffentlichung 2018; ursprünglich online ab 2013). Entgegen der Anregung Wintersteiners, für den transkulturellen Literaturunterricht Texte der „Weltliteratur“, insbesondere Texte aus dem globalen Süden, heranzuziehen, sind alle drei Texte der deutschsprachigen Literatur zuzuordnen. Dennoch entsprechen sie in vielfältiger Hinsicht Wintersteiners Forderung, „durch die Auswahl geeigneter Texte, die das Dazwischen, Transkulturalität und Machtverhältnisse thematisieren“, die Lernenden mit unbekannten Kategorien und Problemen zu konfrontieren (2006b, 138).

Anna Seghers schrieb *Transit* während ihrer eigenen Flucht vor dem NS-Regime um 1943; der Roman ist ein Klassiker der Exilliteratur und wird auch in den meisten Schulbüchern in dieser Kategorie als kanonisierter Text genannt. Unter dem Aspekt des historischen Lernens bietet er vielfältige Möglichkeiten, historisches Wissen zur Verfolgungspolitik des NS-Regimes und die damalige Flüchtlingspolitik der europäischen Staaten zu vergegenwärtigen. Die Vertreibung *aus* Europa ist eine Perspektive, die für heutige Schüler_innen vermutlich durchaus ungewohnt ist; die eindrücklichen Schilderungen der bürokratischen Paradoxien, denen die Flüchtenden auf ihrer Jagd nach Visen, Transits und Aufenthaltsgenehmigungen ausgesetzt sind, können mit aktuellen Verhältnissen abgeglichen werden. Nicht zuletzt ist der

Roman ein „Archiv für Exilgeschichten“ (Schuster 2015, 209), das die Heterogenität von individuellen Flüchtlingsschicksalen deutlich macht.

Der Jugendroman *Dazwischen: Ich* von Julya Rabinowich ist „Migrationsliteratur von AutorInnen mit Migrationserfahrung“ (Rösch 2017, 69): Rabinowich flüchtete als Kind mit ihren Eltern aus der Sowjetunion nach Österreich und äußert sich nicht nur in ihren literarischen Werken häufig zu Themen wie Flucht, dem europäischen Migrationsregime oder der Ausgrenzung von Geflüchteten in den europäischen Gesellschaften. Als Jugendroman, der sich vor allem dem Ankommen in einem europäischen Land widmet, setzt er in vielfältiger Weise bei den Alltagserfahrungen der Schüler_innen an, konterkariert sie aber durch die Außenperspektive eines Neuankömmlings, der sich in der neuen Umgebung erst zurechtfinden muss. Der Roman war bei seinem Erscheinen 2016 sehr erfolgreich, Rabinowich erhielt dafür verschiedene Preise für Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland und Österreich.

Der dramatische Text *Die Schutzbefohlenen* von Elfriede Jelinek ist ein hybrides Werk, das sich eindeutigen Kategorisierungen entzieht. Der 2013 zunächst online auf der Website der Autorin erschienene Text wurde dort mehrfach ergänzt und erschien schließlich 2018 in Buchform. Die Online-Veröffentlichung kommt den Medienrezeptions- und Lesegewohnheiten von Schüler_innen entgegen und eröffnet auch einen zusätzlichen Blickwinkel auf Literatur, die ansonsten überwiegend als gedrucktes Buch und damit als abgeschlossenes Werk in Erscheinung tritt. Jelinek reagiert in *Die Schutzbefohlenen* auf mehrere aktuelle Entwicklungen, die die so genannte „Flüchtlingskrise“ zwischen 2013 und 2016 genommen hat, und positioniert sich damit – erneut – als politisch engagierte Schriftstellerin. *Die Schutzbefohlenen* hat sich in den vergangenen Jahren zu einem Referenzwerk entwickelt, das an zahlreichen nicht nur deutschsprachigen Theatern vor allem dann auf den Spielplan gesetzt wird, wenn diese sich explizit kritisch zum europäischen Migrationsregime und dem Umgang der europäischen Gesellschaften mit dem Thema Flucht positionieren wollen.

Die Textauswahl setzt sich also aus zwei aktuellen und einem historischen Text zusammen, wobei der Exilroman die Universalität und Überzeitlichkeit des Themas repräsentiert und historisches Lernen ermöglicht. Die beiden aktuellen Werke sind für die jugendlichen Leser_innen unterschiedlich anschlussfähig; der Jugendroman überwiegend über die Lebensrealitäten, der dramatische Text knüpft vor allem sprachlich vielfältig an Medien- und Alltagssprache an, die er miteinander montiert und so immer wieder Bekanntes aufruft, während er Rezeptionsgewohnheiten unterwandert.

Im Hinblick auf die gewählten Genres unterscheiden sich die beiden Prosawerke nicht nur aufgrund ihrer primären Zielgruppen – Rabinowichs Text wendet sich explizit an eine jugendliche Zielgruppe, Seghers Roman spricht ein allgemeines Lesepublikum an. Durch den historischen Abstand sowohl der Entstehungszeit wie auch der erzählten Zeit können – auf außerliterarischer Ebene wie auf der Textebene – historische und literarische Kontinuitäten wie auch Diskontinuitäten aufgezeigt werden. Jelineks dramatischer Text ergänzt die beiden aus personaler bzw. Ich-Perspektive erzählten Romane durch die de-personalisierte, chorische Perspektive eines Kollektivs von Geflüchteten, die nicht mehr eine persönliche, konkreten Figuren zugeschriebene Geschichte erzählen, sondern mit sprachlichen Versatzstücken Anklage gegen die Ankunfts-gesellschaft erheben.

Die unterschiedlichen Positionierungen dieser Werke auf dem deutschsprachigen Literaturmarkt müssen vor allem im Zusammenhang mit der Fokussierung der öffentlichen Debatten auf Flucht und Migration diskutiert werden. Auch die Frage der Aufnahme dieser Werke in den Literaturkanon – bzw. in „Teilkanons“ wie den der Kinder- und Jugendliteratur, Schullektüre oder Theaterkanon – bietet die Möglichkeit, Kanonisierung als Teil eines gesellschaftlichen Diskurses um kulturelle und nicht zuletzt nationale Deutungshoheit anzusprechen.

Die Auswahl dreier recht unterschiedlicher Werke für die Analyse soll einen facettenreichen Blick auf die literarischen Zugänge zum Thema ermöglichen, verschiedene literarische Darstellungen der Figur des/der Geflüchteten und die verschiedenen Ebenen, auf denen die politische Konstruktion „Flüchtling“ auf diese Figuren einwirkt, transparent machen.

4.2 Methodik und Analyse-kriterien

Durch die Analyse der gewählten Texte sollen Antworten auf die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit gefunden werden: *Wie werden in literarischen Texten zum Thema Flucht gesellschaftliche Machtverhältnisse und Exklusionsmechanismen und ihre Auswirkungen auf flüchtende Menschen dargestellt und wie kann Literaturunterricht dazu beitragen, dass Lernende sich ihrer Verstrickung in diese Machtverhältnisse bewusst werden?*

Die Texte werden aus einer Perspektive gelesen, die die Ausgrenzung der Geflüchteten nicht als Folge von kultureller Differenz, sondern als Konsequenz gesetzlicher Voraussetzungen und damit politischer Entscheidungen betrachtet. Flucht aus dem eigenen Herkunftsland bedeutet den Verlust des Schutzes durch diesen Staat, den die Staatsbürgerschaft gewährleistet hatte. Dieser Schutz wird während der Flucht und nach der Ankunft im Zielland durch den Schutz der Menschenrechte ersetzt, die allerdings, wie gezeigt wurde, in vielerlei Hinsicht unzureichend sind. Dieses Ungleichgewicht zwischen mit Bürgerrechten

ausgestatteten Staatsbürger_innen und durch Menschenrechte nur theoretisch gleichwürdigen Geflüchteten be- bzw. verhindern neben der rechtlich-politischen auch auf der sozialen und individuellen Ebene Handlungsfähigkeit, Zugehörigkeit und persönliche Entfaltung.

Diese Lesart aus einer rechtlich-politischen Perspektive soll verhindern, dass kulturalisierende Interpretationen und Erklärungsmuster, die in der medialen und gesellschaftlichen Debatte üblicherweise vorherrschen, auch die Deutung der literarischen Texte beherrscht. Ziel dieser Analysen ist es, sich aus dem beschriebenen rechtlichen Ungleichgewicht ergebende Machtasymmetrien und dahinterliegende Machtdiskurse herauszuarbeiten und festzustellen, wie die Texte diese Konstellationen konstruieren. Aus dem didaktischen Blickwinkel der Politischen Bildung sollen Schüler_innen dazu angeregt werden, ihre eigenen Positionen innerhalb dieser Machtkonstellationen zu erkennen und zu reflektieren. Im Zentrum der Analysen und der literaturdidaktischen Überlegungen soll aber stehen, wie und mithilfe welcher literarischer Mittel und Strategien die Texte diese Machtasymmetrien und die Auswirkungen auf Geflüchtete darstellen.

Als literaturdidaktische Leitkonzeption wurde die transkulturelle Literaturdidaktik, wie sie vor allem Werner Wintersteiner ausgearbeitet hat, gewählt, weil sie mit einem explizit dominanzkritischen Zugang die Verschiebungen, die Globalisierung und globale Migrationsbewegungen in unseren Gesellschaften hervorgerufen haben, in literarischen Texten nachvollzieht und dabei dazu anregt, die eigene Position selbstkritisch zu hinterfragen. Wintersteiner geht dabei mit vielen anderen Didaktiker_innen davon aus, dass nicht nur die inhaltliche Ebene der Texte solche gesellschaftlich-politischen Beobachtungen ermöglicht, sondern dass gerade ihre ästhetische Konstruktion und die Uneindeutigkeit der literarischen Darstellung bei den lesenden Schüler_innen zu Irritationen führt, die Gewissheiten erschüttern und Reflexionsprozesse in Gang setzen können. Iljassova-Morger weist darauf hin, dass für differenzierte transkulturelle Analysen „zwischen den individuellen, kulturspezifischen, universalen und transkulturellen Textaspekten“ unterschieden werden müsse:

Transkulturelle Elemente und Tendenzen in literarischen Texten lassen sich sowohl auf der *formalen* Ebene der literarischen Mittel und ‚Werkzeuge‘ (Erzähltechniken, -strukturen, -perspektiven) als auch auf der inhaltlichen Ebene im Sinne einer Poetik der Verschiedenheit (Wintersteiner 2006) oder ‚poetics of displacement‘ (Bachmann-Medick 2003) analysieren. In diesem zweiten Aufgabenbereich sollten die in Literatur thematisierten Verflüssigungen, Verwischungen, Verflechtungen, Vernetzungen und Brüche sowie die durch die Kulturen hindurch gehenden Elemente, Motive, Topoi, Figuren untersucht und vielfältige Zusammensetzungen des Lokalen und Globalen in den Mittelpunkt gerückt werden. (Iljassova-Morger 2009, 47)

Obwohl oder gerade weil eine politische Perspektive auf die gewählten Werke eingenommen wird, bleibt die Analyse nah an den Texten, um deutlich zu machen, dass die politische

Wirkung eines Textes vor allem dadurch zustande kommt, „dass sich der Autor ganz auf ein Phänomen, eine Geschichte, ein Ereignis [...] einlässt und es ästhetisch adäquat behandelt“ (Wintersteiner 2015, 62). Die Folie, auf der die Analyse stattfindet, bilden die Theorien von Hannah Arendt und Giorgio Agamben zur politischen Figur des Flüchtlings, wie sie in Kapitel 2 vorgestellt wurden. Ich gehe der Frage nach, ob Spuren dieser theoretischen Überlegungen in den literarischen Texten auffindbar sind, und wenn ja, wie sie literarisch gestaltet werden und aus dieser ästhetischen Gestaltung heraus ihre Wirkung entfalten. Die Analyse spürt der Konstruktion der Figuren von Geflüchteten und den Auswirkungen dieser Zuschreibung auf der politisch-rechtlichen, gesellschaftlichen und individuellen Ebene nach. Um die Texte in einem konkreten politischen und literarischen bzw. Literaturbetriebs-Kontext zu verorten, werden, wo dies sinnvoll und im Rahmen der vorliegenden Arbeit möglich ist, solche Kontextfaktoren einbezogen. Ein didaktischer Kommentar gibt Ansatzpunkte für die Beschäftigung mit den Texten aus der Perspektive der transkulturellen Literaturdidaktik. Um die Analyse der einzelnen Texte und den literaturdidaktischen Kommentar strukturiert zu gestalten, konzentriere ich mich auf eine Reihe von Leitfragen, die im Folgenden kurz skizziert werden.

4.2.1 Analyseleitende Fragen

Im Zentrum steht die Frage, wie im Werk die Figur des “Flüchtlings” konstruiert wird: Welche Bilder, Motive, Topoi werden aufgerufen? Wer spricht? Aus welcher Perspektive werden Geflüchtete dargestellt? An wen richtet sich die Erzählstimme, an wen (welches Zielpublikum) das Werk? Welche Rolle spielt Sprache – als Verständigungsmittel, als Mittel der Macht?

Die Machtverhältnisse, die auf die Figuren wirken, werden ausgehend von den oben definierten drei Ebenen – politisch-rechtlich, gesellschaftlich und auf der Ebene des Individuums – analysiert.

Zentrale Fragen auf der Ebene des Ausschlusses aus Politik und rechtlicher Gemeinschaft sind: Welche politischen Rahmenbedingungen wirken auf die Figuren? Werden Menschenrechte thematisiert? Welche politisch-rechtlichen Ausschlussmechanismen sind zentral? Wie werden ihre Auswirkungen dargestellt? Wie reagieren die Figuren auf den Verlust bzw. die Einschränkung juristischer Handlungsfähigkeit? Wie reagieren Figuren auf den Verlust politischer Partizipation? Können die Ausschlüsse bzw. Rahmenbedingungen überwunden werden?

Auf der Ebene der Exklusion aus der Gesellschaft bzw. der sozialen Gemeinschaft wird in der Analyse danach gefragt, wie sich die Flüchtlingsfiguren zu den Gesellschaften der Transit-

bzw. Zielländer verhalten. Wie wird das Verhältnis zwischen Geflüchteten und Bürger_innen dargestellt? Wie äußern sich explizite und implizite Machtverhältnisse? Wie wird Gemeinschaft konstruiert, wie ihre Grenzen? (Wie) Können die Figuren gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erreichen?

Zur Störung bzw. Zerstörung der persönlichen Identität als Folge der rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Exklusion wird in der Analyse zunächst danach gefragt, auf welchen Ebenen des Textes persönliche Identität konstruiert wird. Wie wird sie konstruiert, wie wird ihre Erschütterung dargestellt? Welche Folgen hat sie für die Figuren? Folgt auf die Störung der Identität eine (erfolgreiche) Neukonstituierung? Wie wird sie motiviert?

Auf allen diesen Ebenen wird versucht, die Texte auf Basis der Theorie von Giorgio Agamben zu lesen und danach zu fragen, wo und in welcher Form die (Flüchtlings-)Figuren als *homo sacer* oder nacktes Leben konstruiert werden. Wo und in welcher Form wird Souveränität – des Staates, von Staatsbürger_innen, aber auch etwa aus patriarchalen Machtpositionen heraus – sichtbar? Nehmen die Figuren immer bzw. überwiegend dieselbe Position ein? Wann, in welchen Situationen wechseln sie ihre Positionen? Kann die Position des nackten Lebens überwunden werden?

Sofern es für den Text relevant ist, wird darauf eingegangen, inwiefern das Werk als politisch *engagierte Literatur* zu verstehen ist bzw. in welcher Form die Autorin als politisch engagiert in Erscheinung tritt. Im Zentrum steht die Frage, wo das Politische im Inhalt, wo in der ästhetischen Gestaltung verortet ist. Wie äußert sich im Werk (gesellschafts-)politische Kritik? Wie bzw. von welchen gesellschaftlichen Verhältnissen ist das Werk geprägt? Wie verhält es sich zu ihnen? Inwiefern reflektiert das Werk gesellschaftliche und politische Entwicklungen, kann als Medium ihrer Analyse oder Organ der Kritik an ihnen (vgl. Wintersteiner 2013, 414) verstanden werden?

An die Textanalysen schließt jeweils ein didaktischer Kommentar an, der die Auseinandersetzung mit den Texten im Rahmen eines politisch orientierten Literaturunterrichts auf Basis der transkulturellen Literaturdidaktik verortet und Ansatzpunkte für den Literaturunterricht bietet. Er konzentriert sich darauf, wie Fragen nach Diversität und Differenz im Sinn einer diversitätsbewussten Bildung bearbeitet werden können und wo die Texte Anschlussmöglichkeiten bieten. Die Frage, wie Differenz politisch und gesellschaftlich konstruiert wird, ist dabei zentral.

Im Zusammenhang mit der Forderung der transkulturellen Literaturdidaktik nach der “Dezentrierung des Eigenen” (vgl. Wintersteiner 2006b, 140) wird aufgezeigt, wo sich im Text Machtasymmetrien zeigen. Wie können eigene Verstrickungen in Machtstrukturen

anhand des Textes reflektiert werden? Wie kann der Text eine “Dezentrierung des Ich” bewirken? Wie eignet sich der Text, um einen dominanzkritischen Blick einzuüben? Wie zeigt der Text sprachliche, kulturelle, politische, wirtschaftliche Machtverhältnisse auf? Wo wird die Möglichkeit für Veränderung, Protest etc. sichtbar?

Auf die Frage der Fremdheitserfahrung soll unter der Perspektive eingegangen werden, dass das Fremde auch fremd bleiben darf, vereinnahmendes Verstehen des Fremden vermieden und ein “skeptisches Verstehen” angestrebt wird (vgl. Wintersteiner 2006b, 136). Dies bezieht sich explizit auch auf die Ästhetik der Werke und die Frage, wie das Irritationspotential der Texte am besten zur Geltung gebracht werden kann. Nicht zuletzt wird auch auf die Frage der anthropologischen Dimension des Themas Flucht eingegangen und danach gefragt, inwiefern der Text an das Thema Flucht als anthropologische Konstante – literarisch wie historisch – anknüpft.

5 Exemplarische Textanalysen

5.1 Anna Seghers: *Transit* (1944)

Transit ist neben *Das Siebte Kreuz. Roman aus Hitlerdeutschland* (1942) das wohl bekannteste Werk von Anna Seghers und ist Teil des – vielfach als sehr eng kritisierten (vgl. z.B. Müller 2015) – Kanons der deutschen Exilliteratur. Anna Seghers selbst musste, aus einer jüdischen Familie stammend und als deklarierte, aktive Kommunistin, Deutschland 1933 verlassen, lebte mit ihrer Familie zunächst in Frankreich und flüchtete 1940/41 über Marseille nach Mexiko. Große Teile des Romans entstanden, während Seghers in Marseille ihre eigene Ausreise organisierte: “Das Buch ist in Marseille entstanden, in den erwähnten Cafés, wahrscheinlich sogar, wenn ich zulange warten mußte, in Wartezimmern von Konsulaten, dann auf Schiffen, auch interniert auf Inseln, in Ellis Island in USA, der Schluß in Mexiko” (zit. nach Schrade 1993, 69). Dieser biographische Zusammenhang ist insofern relevant, als viele eigene Erfahrungen während der Flucht im Roman ihren Niederschlag finden (vgl. u.a. Schrade 1993, 66; von Matt 1996, 325 und Zehl Romero 2000, 356ff), genauso wie vielfach Bezug auf die Schicksale anderer realer Flüchtender genommen wird (etwa auf Walter Benjamin oder den österreichischen Schriftsteller Ernst Weiß). Als autobiographischer Text lässt sich der Roman allerdings nicht lesen, eine solche Lesart verhindert Seghers schon durch die Gestaltung des Ich-Erzählers, eines jungen Mannes ohne (familiäre) Bindungen, der keinerlei Ähnlichkeit mit Seghers selbst hat. Aus didaktischer Perspektive ist es dennoch interessant, den Roman (auch) als Fiktionalisierung einer

konkreten historischen Realität zu lesen und zu diskutieren, wie Literatur “das wirkliche Leben” in Kunst verwandelt.

Anders als ihr Roman *Das siebte Kreuz*, der 1942 in den USA ein Bestseller, 1944 – vom aus Österreich emigrierten Fred Zinnemann – in Hollywood verfilmt und für den Seghers 1948 mit dem Büchner-Preis ausgezeichnet wurde, wurde *Transit* zunächst eher verhalten aufgenommen. Er erschien 1944 auf Englisch und Spanisch und 1947 auf Deutsch (vgl. Schuster 2015, 205), in der DDR erst 1951 und wurde weder in Ost noch West ein unmittelbarer Erfolg. Allerdings hat *Transit* unter Schriftsteller-Kolleg_innen wie Heinrich Böll oder Christa Wolf eine nachhaltige Wirkung hinterlassen, Wolf bezeichnete die “Grund-Situation des Buches” als “gleichnishaft” für das zu Ende gehende 20. Jahrhundert (vgl. Schrade 1993, 68). Seit 1977 erschienen bereits vier filmische Adaptionen von *Transit*, zuletzt – durchaus auch unter dem Eindruck der seit 2015 global wahrgenommenen Fluchtbewegungen – von Christian Petzold im Jahr 2018.

In *Transit* erzählt ein Ich-Erzähler, ein 27-jähriger, namenloser Mann, der aus einem NS- und aus einem französischen Lager entkommen ist, seine Flucht aus dem besetzten Paris in die noch unbesetzte Hafenstadt Marseille. Durch einen Zufall kommt er in Besitz der Papiere des verstorbenen Schriftstellers Weidel, woraus sich ein verwickeltes Spiel um (falsche) Identitäten ergibt. In Marseille ist er wie zahllose weitere Flüchtende der bürokratischen Willkür der Behörden ausgesetzt, lernt zahlreiche Emigrant_innen und ihre Schicksale kennen und ist selbst zwischen dem Wunsch nach Abfahrt und nach dauerhaftem Bleiben hin- und hergerissen. In den Hotels und Cafés von Marseille und auf Ämtern, Botschaften und Konsulaten entfaltet sich durch die Erfahrungen und Beobachtungen des Erzählers und zahlreiche, überwiegend in direkter Rede wiedergegebene Erzählungen Flüchtender, eine multiperspektivische Darstellung der Fluchtsituation.

5.1.1 “Auf alle Fälle ein Visum! Auf alle Fälle ein Transit!”⁸

Die dominante Kraft, die auf die in *Transit* dargestellten Flüchtenden wirkt, ist eine alles bestimmende Bürokratie. Ziel der nach Marseille Geflüchteten ist es, einen Platz auf einem der wenigen Schiffe nach Übersee zu bekommen, doch Voraussetzung dafür ist eine schier endlose Reihe an Dokumenten, die – rechtzeitig – zu bekommen nur den wenigsten zu gelingen scheint. Gleich zu Beginn seines Aufenthalts in Marseille trifft der Ich-Erzähler einen “Kapellmeister”, der seine Ausreise nach Venezuela vorbereitet und ihm die Komplexität der bürokratischen Vorgänge erläutert:

⁸ Im Folgenden wird mit dem Kürzel “Tr” aus folgender Ausgabe zitiert: Anna Seghers (2018²): *Transit*. Berlin: Aufbau. Hier: S. 145.

Er hatte schon einmal einen Kontrakt besessen, auf den Kontrakt ein Visum, auf das Visum das Transit. Die Gewährung des Visa de sortie habe aber so lange gedauert, dass ihm inzwischen das Transit erloschen sei, darauf das Visum, darauf der Kontrakt. Letzte Woche habe man ihm das Visa de sortie gewährt, er warte jetzt Tag und Nacht auf die Verlängerung des Kontraktes, die ja dann ihrerseits die Verlängerung seines Visums bedinge. Die aber sei die Vorbedingung für die Gewährung des neuen Transits. (Tr 49)

Die Flüchtenden in *Transit* sind den Behörden vollkommen ausgeliefert. Ihr tägliches Leben folgt dem Rhythmus der Vorgaben von französischen Ämtern und Botschaften bzw. Konsulaten der Zielländer in Übersee bzw. der Transitländer, die zu durchfahren sind. Die stark rhythmisierte Sprache unterstreicht diese Abhängigkeit der Figuren von genau geregelten Vorgängen, die oftmals vollkommen sinnlos erscheinen – wenn etwa ein fehlendes “Visa de sortie” die Abfahrt einer Figur verhindert, aber Aufenthaltsgenehmigungen nur dem gewährt werden, der nachweisen kann, abfahren zu wollen (vgl. z.B. Tr 235). Die “Transitäre” sind den sich ständig verändernden Regelungen und Gesetzen der Ziel- und Transitländer ausgesetzt, auf irgendwelche (Menschen- bzw. Asyl-)Rechte pochen können sie nicht. Die Staaten wählen Flüchtlinge nach politischer Willkür aus: Mexiko nimmt bevorzugt deklarierte Antifaschist_innen und Kommunist_innen auf, während dem Ich-Erzähler aufgrund eines antifränkischen Textes des Schriftstellers Weidel (unter dessen Identität er seine Papiere erhält) das Transit durch Spanien verweigert wird (vgl. Tr 225f.). Ein jüdisch-französischer ehemaliger Fremdenlegionär wird, nachdem er alle nötigen Papiere zur Einreise nach Brasilien beisammen hat, auf der Botschaft mit einem dort gerade eintreffenden Telegramm konfrontiert: „Man forderte den Ariernachweis.“ (Tr 262).

Die Welt der „Transitäre“ ist von der der Beamten klar geschieden und auch räumlich getrennt: Immer verhindert ein Schreibtisch, eine Absperrung oder ein Schranken den unmittelbaren Kontakt und markiert die Grenze zwischen zwei Welten (vgl. Tr 236) – zwischen den Nationen, zwischen mit Rechten ausgestatteten Bürger_innen und rechtlosen Flüchtenden. Die Bürokratie, die undurchschaubar bleibt, und die mit ihr beschäftigten Beamten haben die absolute Macht über die Flüchtenden; dass sie aus der rechtlich-politischen Gemeinschaft vollkommen ausgeschlossen sind, steht immer schon fest – sie sind „außen“, die Beamten und Konsulatsmitarbeiter_innen „innen“:

Ich rückte, ich weiß nicht nach welcher geheimen Regel, vor einen gelben hageren Beamten mit langem Gesicht und dünnen Lippen, der mich mit gemessener Höflichkeit befragte, als warte nicht hinter meinem Rücken ein Schwanz bis zur nächsten Straßenecke, den er wahrscheinlich nie selbst gesehen hatte; denn er war immer innen und der Menschenschwanz immer außen. (Tr 224)

Die Flüchtenden in *Transit* sind aufgrund ihrer jeweils „falschen“ bzw. fehlenden Staatsbürgerschaft absolut Rechtlose im Sinn von Hannah Arendt und aus der menschlichen Gemeinschaft ausgeschlossen. Es gibt keinerlei gesetzliche Regelungen, auf die sie sich berufen könnten, sie sind rechtlich handlungsunfähig. Die Figuren „gebärdeten sich [...] um

ihre Pässe und ihre Papiere wie um ihr Seelenheil“ während „die Obrigkeiten, inmitten des vollkommenen Zusammenbruchs, immer langwierigere Prozeduren erfanden, um die Menschen [...] einzuordnen, zu registrieren, zu stempeln“ (Tr 40). Sie werden von einem Amt zum nächsten hin- und hergeschoben, ihre individuellen Schicksale sind dabei – in der Regel – vollkommen gleichgültig. Relevant sind das Vorhandensein und die Gültigkeit der jeweils geforderten Papiere, der bürokratische Teufelskreis kann sich dabei potentiell endlos weiterdrehen, „und so immer weiter, immer weiter, immer weiter“, wie der Kapellmeister meint (Tr 51); der schließlich, weil seine Abfahrt ein weiteres Mal – wegen eines vermeintlich fehlenden Fotos – hinfällig ist, in der Warteschlange des mexikanischen Konsulats tot zusammenbricht (vgl. Tr 144f.).

Auch der Alltag dieser Figuren ist vollkommen von diesen bürokratischen Zumutungen bestimmt. Durch ihren rechtlosen Zustand ist ihr Bewegungsradius und ihre Handlungsfähigkeit radikal eingeschränkt. Die Flüchtenden halten sich in Hotels, Cafés oder Ämtern auf, und überall ist das Warten ihr dominanter Lebensmodus: sie warten auf ihre Papiere, auf den nächsten möglichen bürokratischen Schritt, auf das nächste – womöglich letzte – abfahrende Schiff. In Marseille hat der Roman „kaum noch eine Handlung im eigentlichen Sinn [...] *de facto* wird ein ‘Zustand’ beschrieben, nämlich der des Wartens“ (Ohl 2017, 62), die Stadt wird „als ein Ort nicht des Lebens, sondern der bloßen leeren Geschäftigkeit geschildert“ (Schuster 2015, 206). In Arendts Sinn haben diese Figuren tatsächlich ihren „Standort in der Welt“ verloren, ihre Meinungen haben keinerlei Gewicht und ihre Handlungen sind nicht von Belang (vgl. Arendt 1986, 461f.). Ihr Handeln ist leeres Handeln, weil sie damit innerhalb dieser bürokratischen Maschinerien gar nichts beeinflussen können. Für die meisten laufen diese Handlungen auch ins Leere, sie drehen sich in einem bürokratischen Kreislauf, bis irgendwann klar ist, dass für sie eine Ausreise nicht möglich ist. Auch die Kommunikation unter den Flüchtenden ist von dieser Leere bestimmt, Gerüchte, Schilderungen bürokratischer Irrfahrten und Fluchtgeschichten, die einander gleichen, bestimmen die Gespräche, während in Cafés oder Konsulaten gewartet wird. An vielen Stellen beklagt der Erzähler die „Langeweile“ dieser zahllosen Geschichten, die er alle schon unzählige Male zu hören bekommen habe: „Haben Sie sie nicht gründlich satt, diese aufregenden Berichte?“ (Tr 6); „die Erzählung papierner Abenteuer, den Durchbruch durch einen Urwald von Dossiers“ (Tr 132). Den Gesprächen fehlt es an Substanz, die Bekanntschaften sind immer nur flüchtig, das „Hafengeschwätz“ (z.B. Tr 96; Tr 292) bleibt an der Oberfläche, wofür Seghers einprägsame Metaphern findet: „Wie flüchtig ist das Geraschel von ein paar Worten, wie Geldscheine, die man in Eile wechselt“ (Tr 6).

Häufig wird auf die Nähe von *Transit* zu Texten Franz Kafkas verwiesen, allerdings radikalisiert Seghers, wie Jörg Schuster meint, selbst Kafkas radikale Parabeln (wie etwa die „Türhüter-Parabel“ aus „Der Proceß“) noch weiter, bei ihr ist „das Warten eine schlechtweg ausweglose Situation, eine Vorwegnahme der Hölle, die jede Höllenqual ersetzt“ (ders. 2015, 206). Der jüdisch-französische Legionär, der schließlich beschließt, in sein bereits von den Deutschen besetztes Heimatdorf zurückzukehren, zieht diese gefährliche Option weiterem Warten vor; er erzählt „das Märchen von dem toten Mann“:

Er wartete in der Ewigkeit, was der Herr über ihn beschlossen hatte. Er wartete und wartete, ein Jahr, zehn Jahre, hundert Jahre. Dann bat er flehentlich um sein Urteil. Er konnte das Warten nicht mehr ertragen. Man erwiderte ihm: ‚Auf was wartest du eigentlich? Du bist doch schon längst in der Hölle.‘ Das war sie nämlich: ein blödsinniges Warten auf nichts. Was kann denn höllischer sein? (Tr 223)

Über die konkrete Situation der Flüchtenden hinaus verweist diese Langeweile, Leere, der Überdruß, die Unmöglichkeit, das Leben mit Sinn zu erfüllen, auf „das Warten als existentielle Grundsituation“ des modernen Menschen, der „Transit wird zur Chiffre existentieller Leere“ (Schuster 2015, 206). Doch bleibt *Transit* nicht bei dieser Diagnose stehen, sondern setzt dieser Grundstimmung der Leere und den Momenten vollständiger Sinnlosigkeit immer wieder Akte des Widerstands entgegen (vgl. Schuster 2015, 209). Dieser Widerstand und die Ambivalenz zwischen Leere und Widerstand äußert sich auf unterschiedliche Weise, in der Analyse werde ich noch darauf zurückkommen. Gegen die bürokratischen Zumutungen, die sie üblicherweise ergeben und demütig ertragen, regt sich unter den Geflüchteten allerdings nur einmal Gegenwehr. Kurz flackert das Potenzial kollektiven Widerstands auf, als im brasilianischen Konsulat, wo „hinter der Schranke [...] alle Wartenden in die Leere [seufzten und jammerten]“ (Tr 260), der Legionär plötzlich über die Schranke zu dem einzigen Beamten – von „außen“ nach „innen“ – springt:

[E]r war mit einem Satz innen, [...] und plötzlich warfen sich alle Wartenden in den Innenraum und schrien dem jungen Mann in die Ohren: „Wir müssen mit diesem Schiff abfahren! [...]“ Mein Freund aber hielt den jungen Menschen gepackt [...] bis aus dem innersten Innenraum des Konsulats nie gesehene, nie geahnte Beamte heraussprangen, die Wartenden zurückdrängten bis auf meinen Freund, der nicht losließ. Auf einmal fingen die Schreibmaschinen zu klappern an, die Visenanträge wurden eingesammelt. (Tr 261)

Bemerkenswert ist an dieser Stelle insbesondere die Beschleunigung der Erzählung, aus den durch Konjunktionen langsam entwickelten Hauptsatzreihen wird plötzlich eine Aneinanderreihung von nur durch Kommata getrennten Hauptsätzen, aus statischen (seufzen, jammern, warten) Verben werden dynamische (springen, werfen, schreien, packen, klappern). Doch rasch ist „der von meinem Freund entfachte Sturm vorbei, die Schreibtische waren unbesetzt, [...] die Wartenden seufzten und klagten“ (ebd.) wieder. Gegen die unüberwindbare und undurchschaubare Allmacht der Bürokratie ist auch bei Anna Seghers kein Kraut gewachsen.

5.1.2 Erscheinungsformen von Macht

Die Staatsbürger_innen, denen die Flüchtlingsfiguren in *Transit* überwiegend begegnen, sind Beamt_innen und Mitarbeiter_innen der französischen Behörden bzw. von Konsulaten und Botschaften. Sie vertreten gegenüber den rechtlosen Flüchtlingen den Staat – und damit den Souverän – und exekutieren die Gesetze des jeweiligen Staates, was im Fall der aus NS-Deutschland bzw. den von den Deutschen besetzten Gebieten Geflüchteten in den meisten Fällen eine Entscheidung über Leben und Tod bedeutet, die Betroffenen zu “Todgeweihten”, *homines sacri* im Sinn von Agamben, macht. Die individuelle Tragweite dieser Entscheidungen werden aber, wie oben gezeigt wurde, hinter komplexen bürokratischen Prozessen versteckt, unzählige Formulare, “Konvokationen” und laut klappernde Schreibmaschinen (vgl. z.B. Tr 143) verdecken die Gnadenlosigkeit und die fatalen Auswirkungen dieser amtlichen Bescheide.

Die Beamt_innen sind in *Transit* die Staatsbürger_innen par excellence, sie sind einerseits Repräsentant_innen des Staates und andererseits auch als Individuen Staatsbürger_innen, die mit Rechten ausgestattet sind und unter dem Schutz ihres jeweiligen Staates stehen. Wie sie mit ihrem Status und der damit verbundenen Macht umgehen, wird in *Transit* aber durchwegs differenziert beschrieben, es gibt die unterschiedlichsten Typen von – überwiegend männlichen – Beamten. Immer wieder spricht der Ich-Erzähler beim mexikanischen Konsulatskanzler vor, der mit seinen “funkelnden Augen” “in jeden Visenbittsteller ein[drang]” und – wenn er es für “angebracht” hielt – “alles [tat], um Lücken und Blößen des Dossiers zu verringern, auf dass der Mensch reif sei für sein Visum” (Tr 58). Andere Beamte oder Konsulatsmitarbeiter_innen behandeln die Visenantragsteller_innen gleichgültig, ablehnend oder sprechen ihnen schon aufgrund ihres Status als Schutzsuchende die Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft ab; wie etwa „der fette Beamte“, der sie „musterte [...] als kämen wir nicht von anderen Ländern, sondern von anderen Sternen, und nur für den seinen, den eigenen, bevorzugten, gelte das Vorzugsrecht eines ewigen Aufenthalts“ (Tr 121). Immer wird das Machtgefälle zwischen Antragstellenden und Beamt_innen entweder durch die räumliche Anordnung (vgl. 5.1.1) oder durch die Darstellung von Gestik, Mimik oder Verhalten der Beteiligten thematisiert, die Machtverteilung ist in jeder Szene immer schon klar: “[Der Beamte] war sehr gemessen und stolz auf die Macht, ein Transit verweigern zu können. Er hatte ein wenig Macht geschleckt mit seiner Zunge, die ich zu sehen bekam, da sie leicht beim Sprechen anstieß. Und die Macht hatte ihm geschmeckt“ (Tr 224f.). Seghers gelingt es, diese Figuren mit einigen wenigen Worten plastisch darzustellen, ihre Beschreibungen haben eine visuelle Qualität, als würde sie

mit wenigen Strichen eine Skizze der Figur anfertigen: „Der Türhüter [...] stand, stark wie ein Boxer [...], hinter dem aktenbeladenen Tisch [...]. Er hätte mit einer kleinen Bewegung seines mächtigen Brustkorbs den ganzen dünnen Schwarm Abfahrtsbesessener hinausschieben können [...]“ (Tr 139). Die Darstellung der Physiognomie der Figuren und ihre Funktion, ihre Machtposition und die Machtasymmetrie zwischen den Figuren stimmen in vielen dieser Beschreibungen überein.

Neben den Beamten treffen die Flüchtenden nur mit wenigen “echten Franzosen” (Tr 130) zusammen, Beziehungen zu Einheimischen werden kaum geknüpft, die Welten der Flüchtlinge und der “Bleibenden” sind strikt getrennt. Zimmerwirtinnen (es sind ausschließlich Frauen) versuchen aus ihren Gästen fast ausschließlich Profit zu schlagen und verraten ihren prekären Aufenthaltsstatus gerne an die Polizei (vgl. Tr 79, Tr 234). Generell leben die “Einheimischen [...] ganz gut von der Furcht und der Abfahrtswut der Neuankömmlinge” (Tr 94), ohne für ihre Schicksale Interesse oder Mitgefühl aufzubringen (vgl. ebd.). Selbst die verschiedenen humanitären Komitees, bei denen der Ich-Erzähler Geld für seinen Lebensunterhalt abholt, “belohnen allein die Abfahrtsbereitschaft, die alles aufgaben” (Tr 80), keinesfalls diejenigen, die bleiben und sich in die Gesellschaft integrieren, einen Beitrag zu dieser Gesellschaft leisten wollen: “Denn Flüchtlinge müssen weiterfliehen, sie können nicht plötzlich Pfirsiche ziehen” (ebd.) – eine Tätigkeit, die der Erzähler am Ende allerdings trotzdem aufnimmt.

Doch zu diesen gleichgültigen oder auf Eigennutz orientierten Figuren gibt es auch den Gegenpol, der menschlichen Leere und Gleichgültigkeit setzt Seghers auch mutige, widerständige Figuren entgegen; etwa den “französischen Seemann” (Tr 199f.) und Widerstandskämpfer, der einem Freund des Ich-Erzähler die Ausreise ermöglicht; oder Rosalie, eine Beamtin der Präfektur in Marseille, die uneigennützig hilft und die Flüchtenden mit Interesse und Respekt behandelt, sie “gehörte zu jenen, verstehst du, um derentwillen ein ganzes Volk gerettet wird” (Tr 287).

Die französische Familie Binnet versichert den Ich-Erzähler von Anfang an darin, dass “Normalität” und Zugehörigkeit nicht völlig aus der Welt verschwunden sind (vgl. Tr14), während seiner gesamten Flucht durch Frankreich hängt er “an der Familie Binnet wie ein Kind“ (Tr 43). In Marseille ist Georg Binnet derjenige, an dem er “immerhin einen Halt“ (ebd.) hat: In dem von Unsicherheit und Unbeständigkeit geprägten Flüchtlingsdasein repräsentieren Georg und seine Familie “das gewöhnliche Leben” (Tr 69), die Normalität eines Alltags mit Beruf, fester Wohnung und Zugehörigkeit zu einer (hier: familiären) Gemeinschaft, die für die Geflüchteten nicht mehr zu haben ist: “Es gab also doch noch

Menschen, die ein normales Leben führten” (Tr 47), und “Binnets sind meine alten, echten Freunde“ (Tr 237).

Macht ist, wie dargestellt wurde, in den Figurenkonstellationen zwischen Flüchtenden und Bürger_innen durch deutliche Machtasymmetrien bzw. durch die staatliche Macht ausübenden Beamt_innen ständig präsent. Darüber hinaus wird “Macht” auf lexikalischer Ebene im Zusammenhang mit Figuren häufig und mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, und zwar einerseits im Sinn von angemaßter, vor allem zum eigenen (Über-) Leben bzw. zum Distinktionsgewinn eingesetzter “Macht”, die als illegitim, “leer” (vgl. Tr 249) dargestellt wird. Dem gegenüber steht eine aus Mitmenschlichkeit und Engagement für die anderen bzw. das Kollektiv entstehende “Macht” andererseits. Repräsentiert werden diese beiden Pole von drei Flüchtlingen, mit denen gemeinsam der Ich-Erzähler aus dem französischen Lager entkommen war. Sie gehören zu den wenigen Flüchtenden in *Transit*, die einen Namen haben: die Schriftsteller Paul Strobel und Hermann Achselroth und der antifaschistische Widerstandskämpfer Heinz. Doch auch diese Figuren sind durchaus vielschichtig charakterisiert; “das Paulchen” als eigentlich hilfloser, sich an Hilfskomitees anbietender, leicht manipulierbarer Wichtigtuer, der sich für andere vor allem deshalb einsetzt, um als “eine[r] mit einer gewissen Macht über einen gewissen Menschenkreis” (Tr 78) wahrgenommen zu werden. Der Dramatiker Achselroth dagegen ist ein eiskalt kalkulierender “Imstichlasser” (Tr 248), der über andere “wegsah mit einem dünnen Lächeln von Macht und Hochmut” und sie jederzeit auf der Flucht zurücklässt, sobald sie ihm nicht mehr nützlich sind: “Ich revidierte meine Papiere und meine Gefühle. Der Spuk von Treue verflog” (Tr 171). Während Paulchen Macht zum persönlichen Distinktionsgewinn anstrebt und ausübt – sich damit aber selbst nicht retten kann, denn „[s]ein eigenes Dossier in Ordnung zu bringen, so viel Macht hat er anscheinend doch nicht“ (Tr 296) –, nutzt Achselroth sie rücksichtslos zum eigenen Vorteil, hat Beziehungen zu den tatsächlich mächtigen Diplomaten und Politikern, er ist „ein Mensch, der Macht hatte“ (Tr 289).

Solidarität und Humanität sind die Gegenpole der Machtausübung, die der stark idealisierte Spanienkämpfer Heinz repräsentiert, der Einbeinige, den seine Kollegen aus dem Lager „ins Unbesetzte [schleppten]“ (Tr 19). In *Transit* wirkt der als Widerstandskämpfer verfolgte und im KZ gefolterte Heinz allerdings nicht durch solidarische Taten oder uneigennütziges Handeln – dazu ist „der kleine halb zerschossene Mann“ (vgl. Tr 198) gar nicht mehr in der Lage. Vielmehr symbolisiert er humane Eigenschaften wie „unbedingte [...] Treue, Zuverlässigkeit, [...] unbeirrbarer Glaube“ an die Menschen (Tr 83) und erkennt Humanität auch in anderen: „Denn selbst in mir fand er etwas, ich weiß nicht was, wovon ich selbst nicht

mehr wusste, dass es noch immer in mir vorhanden war“ (ebd.). Als der Ich-Erzähler ihm zur Flucht verhilft, bewirkt Heinz selbst bei den abgebrühten Schleppern, dass sie ihm uneigennützig helfen (vgl. Tr 197), er hat „Macht“ über die Menschen:

Plötzlich wurde mir klar, worin die Macht dieses Menschen bestand. [...] dieser Mensch [war] in jeder Sekunde, selbst in der finstersten, davon überzeugt, dass er nie allein war [...] dass es aber auch keinen noch so verrotteten Teufel, noch so erbärmlichen Feigling, noch so abgestorbenen Toten gab, der nicht zum Aufhorchen zu bringen war, wenn ihn eine menschliche Stimme um Hilfe anging. (Tr 154)

Heinz symbolisiert mit seinem Leben, „das eingesperrt ist in einem zerbrechlichen Körper, den man verstümmeln und quälen kann“ (Tr 82), mit den „lebenden Resten seines Körpers“ (Tr 198), der „von den Nazis halb totgeschlagen worden war“ (Tr 17) den *homo sacer* nach Agamben, der straflos getötet werden kann. Zugleich erlangt er durch seinen unerschütterlichen Glauben an die Humanität, die unterschiedslos auf die Menschen in seiner Umgebung wirkt, Souveränität, er hat „Macht“ über die Menschen. Die destruktive Bio-Politik des NS-Regimes hat zwar seinen Körper zerstört, seine Psyche scheint davon aber unberührt, als „Mensch“ ist Heinz souverän und überwindet dadurch den Status des *homo sacer*. Im Kontext von *Transit* bedeutet diese Beobachtung, dass inmitten des Kriegs- und Flüchtlingselends, das Seghers so eindrucksvoll und bedrückend schildert, Humanität und Solidarität möglich und lebbar sind. In dieser Lesart wäre die Figur Heinz ein Beleg für Anna Seghers’ „persistent belief in the ability of the human spirit to prevail even in the darkest times“ (Marston William 2018, 106). Zugleich steckt in diesem Beharren auf dem Menschlichen in einer von Unmenschlichkeit geprägten Welt auch Widerständigkeit, die destruktive Macht des Souveräns wird nicht einfach hingenommen, sondern ihr wird eine andere Form von Macht entgegen gestellt.

5.1.3 Flüchtlinge als *homo sacer*

Zu den eindrucklichsten Bildern in *Transit* zählen die Schilderungen der zahllosen Flüchtenden, denen der Ich-Erzähler zuerst unterwegs und dann in Marseille begegnet, dem „Strom der Abfahrtsbesessenen“, dem „Zug abgeschiedener Seelen“ (Tr 120): „Überreste von jenen erbärmlichen Menschenhaufen, die ich schon auf der Flucht nach Paris für nichts anderes als Überreste gehalten hatte“ (Tr 38). Teilweise über mehrere Seiten beschreibt Seghers die Flüchtlingszüge, die ganz Europa „durchflüchtet“ hatten und schließlich nach Marseille „strömen“ (vgl. Tr 73f.):

Ich hatte mich in den letzten Monaten immer wieder gefragt, wohin denn das alles münden sollte, das ganze Rinnsal, der Abfluss aus allen Konzentrationslagern, versprengte Soldaten, die Söldner all der Heere, die Schänder aller Rassen, die Fahnenflüchtigen ohne Fahnen. Hier also floss alles ab, in diese Rinne, die Cannebière, und durch diese Rinne ins Meer, wo endlich für alle wieder Raum war und Friede. (Tr 45)

Peter von Matt bezeichnet Anna Seghers' Blick auf die Flüchtlingsnot als den "Breughel-Blick": "Nichts wird unterschlagen von der wilden Not dieser Menschen, und doch ist das Ganze komisch" (von Matt 1996, 324). Denn die Ambivalenz zwischen Leere und Widerstand, zwischen der Beobachtung des absoluten Elends durch den Erzähler und seinem Bedürfnis, sich davon abzuheben, sich in dieses Elend nicht mit hineinziehen zu lassen, ist in diesen Beschreibungen immer präsent.

Was Seghers bzw. der Ich-Erzähler beschreibt, sind *homines sacri*, die Flüchtenden sind überwiegend in einem erbarmungswürdigen Zustand, viele scheinen dem Tod näher als dem Leben, und selbst in denen, die in verhältnismäßig guter körperlicher Verfassung in Marseille auf ihre Visen und Transits warten, sieht der Erzähler die lebenden Toten:

Für Abgeschiedene hielt ich sie, die ihre wirklichen Leben in ihren verlorenen Ländern gelassen hatten [...]. Sie mochten sich noch so lebendig stellen mit ihren verwegenen Plänen, mit ihren bunten Drapierungen, mit ihren Visen auf seltsame Länder, mit ihren Transitstempeln. Mich konnte nichts täuschen über die Art ihrer Überfahrt. (Tr 120f.)

Denn letztlich sind die Flüchtenden vollständig sich selbst überlassen, ihr „nacktes Leben“ ist dem „politisch qualifizierten“ Leben, das unter dem Schutz des Souveräns bzw. des Staates steht, entgegen gesetzt, sie befinden sich „zwischen Leben und Tod“, sind „lebende Tote“ (vgl. Schulze Wessel 2017, 69): Ihre „ganze Existenz [ist] auf ein nacktes, aller Rechte entkleidetes Leben reduziert“ (Agamben 2016, 193). Ihre Chance auf Rettung ist – angesichts der fehlenden Schiffe und der heranrückenden Deutschen – tatsächlich minimal. Und für ihre Rettung fühlt sich auch niemand zuständig, denn der Souverän – die Politiker und Diplomaten, die Seghers nur in einer kurzen Szene darstellt (vgl. Tr 253f.) – treffen ihre Entscheidungen über Ausschluss und Einschluss in die menschliche Gemeinschaft vollkommen unbeeindruckt von diesen „Abgeschiedenen“: „Und war die Verhandlung zu Ende, dann würden wieder [...] ein paar tausend Menschen mehr hinter Stacheldraht zugrunde gehen, ein paar tausend Menschen mehr mit zerfetzten Gliedern in den Gassen der Städte herumliegen“ (Tr 254). Die Auswirkungen, die diese Entscheidungen auf die Tausenden von Flüchtlingen in Marseille haben, sind auch aus der Perspektive des Erzählers fatal, für die Masse dieser Menschen gibt es keinen Ausweg.

Die Darstellung dieser Flüchtlingsbilder ist überwiegend sachlich und unsentimental, der Erzähler betrachtet die Flüchtenden durchwegs aus einer distanzierten Haltung, die seiner eigenen Involviertheit in diese Szenen im Grund widerspricht. Denn eigentlich steckt er mitten drin, ist selbst „bloßes Leben“, das recht- und schutzlos ist. Doch hier schaut „einer unbewegt und unbeteiligt in die Panik Tausender hinein[...], mit einem Blick, der kühl ist bis zum Höhnischen – ‚Ich lebte ruhig und ziemlich allein in dieser Horde abfahrtssüchtiger

Teufel”“ (von Matt 1996, 324f.). Die (Todes-)Angst und Panik, die alle anderen begleitet, streift ihn allenfalls kurz, er bleibt unerschütterlich davon überzeugt, dass er überleben wird:

Schon rückte der Tod immer dichter nach mit seiner noch immer unversehrten, knarrenden Hakenkreuzfahne. Mir aber, vielleicht weil ich ihm schon einmal begegnet war und ihn überholt hatte, mir schien es, [...] ich brauchte nur Zeit zum Warten, und ich könnte auch ihn überleben. (Tr 74)

Gegenüber den anderen Flüchtlingen, die als “bloßes Leben” dargestellt werden, setzt er sich eindeutig ab, er will sich nicht “jenen Schattenschwärmern anschließen, als sei ich einer von ihresgleichen” (Tr 254): “Ich, sehen Sie, meine immer, ich müsse der sein, der alles überlebt” (Tr 161). Auf einer lebenspraktischen Ebene ist er den meisten der Flüchtlinge überlegen, er ist “gewitzt” (Tr 72), weiß seine Mitmenschen zu manipulieren und “Visen nach weiß was für Ländern kann ich mir beschaffen” (Tr 158).

Zugleich hat seine Souveränität ihren Ursprung gerade nicht in einem unbedingten Glauben an die Humanität (wie bei Heinz) oder in einer überzeugenden starken Berufung wie bei dem Arzt (vgl. z.B. Tr 93). Der Ich-Erzähler ist ein durch und durch ambivalenter Charakter, der seinen “Mittransitären” mitunter mit großer menschlicher Kälte begegnet, dann wieder uneigennützig andere unterstützt, der die zahllosen Fluchtgeschichten “gründlich satt” hat (Tr 6), dann wieder mit großer Empathie den Erzählungen zuhört. Sich selbst beschreibt er als jemanden, “der ganz leer ist” (Tr 158), “alles war immer nur durch mich durchgegangen” (Tr 254), als “etwas mutigen, etwas schwächlichen, etwas unzuverlässigen Burschen” (vgl. Tr 283). Dass der Ich-Erzähler eine eindeutige Entwicklung durchmacht, durch die er “lernt, solidarisch zu handeln”, wie Sonja Hilzinger (2016, 308) meint, halte ich für zu eindimensional, eine solche Erklärung wird der Komplexität dieses Charakters nicht gerecht. Tatsache ist, dass es dieser Figur gelingt, sich selbst der Trost- und Hoffnungslosigkeit der flüchtenden *homines sacri* zu entziehen und ihr Souveränität entgegenzusetzen, die immer wieder mit dem Wort “Unversehrbarkeit” bezeichnet wird (vgl. z.B. Tr 254, 293).

Peter von Matt hält den Protagonisten “in der Geschichte des deutschen Romanhelden [für] einzigartig” (1996, 324) und warnt davor, diese Figur (ideologisch) vereinnahmend restlos ausdeuten zu wollen. Man solle, so von Matt, diesem “außerordentlichste[n] Psychogramm des in die Niedertracht unserer Geschichte geworfenen und dennoch unverzagten Menschen” mit Geduld begegnen (ebd., 328). Eine Annäherung an diese Figur und ihre Souveränität ist möglich, wenn man die Identitätsproblematik, die mit den vielfältigen rechtlichen und gesellschaftlichen Ausschlüssen von Flüchtenden einhergeht, in Bezug zur komplexen Erzählstruktur und zur Bedeutung des Erzählens in *Transit* untersucht. Der Erzähler verweigert erfolgreich die Kategorisierung als *homo sacer*. Gelingen kann ihm das nicht zuletzt durch seine Eigenschaft als Erzähler, durch das Erzählen selbst.

5.1.4 Erzählen als Identitätsvergewisserung

In diesem handlungsarmen Roman ist das Erzählen von Lebens- und Fluchtgeschichten und die Thematisierung des Erzählens selbst ein wesentliches strukturierendes Merkmal. Das Erzählen selbst bildet das Zentrum des ersten, etwa drei Seiten umfassenden Abschnitts des ersten Kapitels. Der namenlose Ich-Erzähler bietet einer/m ebenso namen- und gesichtslosen Zuhörer_in in der Pizzeria, einem zentralen Schauplatz des Romans, einen Platz an, die beiden richten sich auf eine lange – rund 300 Seiten umfassende – Erzählung ein. Zunächst ist von Gerüchten um ein gesunkenes Schiff die Rede, der Erzähler sorgt sich darum, seine_n Zuhörer_in nur ja nicht zu langweilen, ist er selbst doch der “spannenden Erzählungen von knapp überstandener Todesgefahr, von atemloser Flucht” schon “vollständig überdrüssig” (Tr 6) und möchte selbst dennoch alles erzählen: “Ich möchte gern einmal alles erzählen, von Anfang an bis zu Ende” (ebd.). Damit sind die wesentlichen Formen von Erzählen in *Transit* genannt: die zahllosen Gerüchte, das allgegenwärtige “Hafengeschwätz” (z.b. Tr 96, 292) um Schiffe, Visen, Transits; die unzähligen, in ihrer Ähnlichkeit und Wiederholung “langweiligen” Flucht- und Überlebenserzählungen der Flüchtenden; und das existentielle Bedürfnis, “trotzdem einmal alles von Anfang an [zu] erzählen” (Tr 7). Der Erzähler erzählt auf extradiegetischer Ebene seine eigene Fluchtgeschichte, die Erzählsituation ist als mündliche Rede charakterisiert, sie wird immer wieder von direkter Ansprache des Zuhörers bzw. der Zuhörer_in unterbrochen. Im Lauf seiner Flucht und seines monatelangen Aufenthalts in Marseille erzählen “Mittransitäre” dem Ich-Erzähler immer wieder ihre eigenen Fluchtgeschichten, die überwiegend in direkter Rede wiedergegeben werden. Erzählen ist so ein bestimmender Modus des Romans: “[S]torytelling is thematized and put forth not only as a way to chronicle events but also as a means of processing the dire situation in which the exiles found themselves – indeed, as a means of psychological survival” (Boney/Marston Williams 2018, 1).

Inmitten ihrer durch und durch unsicheren, transitären Situation, in der das Leben der Flüchtenden auf das im Grund sinnlose Überwinden bürokratischer Hürden und endloses Warten reduziert ist, droht ihnen ihre Identität abhanden zu kommen: sowohl rechtlich – durch fehlende Papiere und entzogene Staatszugehörigkeit – wie auch im psychischen Sinn, durch fehlende berufliche, familiäre, gesellschaftliche Zugehörigkeit und Anerkennung. In dieser verzweifelten Lage bleibt ihnen nur, sich ihrer individuellen Identität durch die Wiederholung ihrer persönlichen Geschichte zu versichern. Doch an diesen Geschichten hat niemand Interesse, wie auch Arendt beschreibt (vgl. 1994, 111), weder die Beamten in den Konsulaten, noch die Franzosen, denen sie begegnen, noch die Mit-Flüchtlinge wollen etwas

von den Erinnerungen und Erfahrungen der anderen hören: „In dieser Stadt fragt man die Menschen nur: Wohin? Nie: Woher?“ (Tr 241).

Der Erzähler selbst nimmt auch in diesem Zusammenhang eine ambivalente, inkonsistente Haltung ein, „ein homogenes Bild des Erzählers zu rekonstruieren“, ist kaum möglich (Müller 2001, 265). Während er ständig seine Langeweile angesichts dieser Erzählungen betont, ist er derjenige, der in Cafés, der Pizzeria und in Warteräumen von Konsulaten diesen Geschichten aufmerksam zuhört und sie in seiner eigenen Erzählung detailliert wiedergibt. Er versteht die heilende, selbstvergewissernde Wirkung des Erzählens und gesteht sie den anderen auch zu:

Ich fühlte, wie es ihm nattet, alles von Anfang an zu erzählen. [...] Ich wusste, dass er erst jetzt, in dieser Minute, an diesem Tisch, sein vergangenes Leben abschloss. Denn abgeschlossen ist, was erzählt wird. Erst dann hat er diese Wüste für immer durchquert, wenn er seine Fahrt erzählt hat. (Tr 229ff)

„Aufmerksamkeit“ und „Ehrerbietung“ (Tr 270) müsse diesen Geschichten entgegengebracht werden, um den Menschen als Menschen anzuerkennen; und das ist letztlich auch, was Seghers durch die zahlreichen in *Transit* erzählten Flüchtlingsgeschichten tut, sie bewahrt die Einzelschicksale „in einer Art Archiv“ auf und spricht dadurch „jedem einzelnen von ihnen seine Würde“ zu (vgl. Schuster 2015, 213). Der Roman erhält durch die Vielzahl der Flüchtlingsgeschichten eine ausgesprochen komplexe, multiperspektivische Struktur, und aus dieser Komplexität erklärt sich vermutlich auch die Widerständigkeit des Erzählers:

Eine eigentümlich Ambivalenz prägt seine Figur: Einerseits erscheint er als Leerstelle, in die so viele andere, fremde Geschichten hineinerzählt werden, während er im Labyrinth dieser Geschichten und Sprachformationen umherirrt, andererseits tritt er doch bisweilen als Erzähler seiner eigenen Geschichte auf, die er nicht nur erzählend redupliziert, sondern im Bewusstsein der eigenen Fiktionalität entwirft. [...] *Transit* erscheint als komplexe Verstrickung von erzählerischen Linien, als Ineinander und Nebeneinander von Bedeutungsräumen, als sprachlicher Kosmos der Multiperspektivität. Der Erzähler bildet keinen archimedischen Punkt, sondern lediglich einen Fokuspunkt. (Müller 2001, 269-271)

Während er sich selbst nicht festlegen, nirgends dazugehören und keine Verpflichtungen eingehen will, steht der Erzähler als eine Art Gefäß für Geschichten zur Verfügung; er vervielfältigt und verstärkt in seiner eigenen Erzählung die Lebensgeschichten und Schicksale seiner „Mittransitäre“ und erhält sie dadurch auch über ihren potentiellen Tod hinaus. Das Erzählen und die durch den Erzähler hindurch erzählten Flüchtlingsschicksale (vgl. ebd., 269) erhalten m.E. eine im Roman auch explizit erläuterte Funktion des Widerstands gegen die Macht des Staates und der vorrückenden NS-Gefahr. Im ersten Teil des Romans kommt der Erzähler an die Dokumente des Schriftstellers Weidel, der sich angesichts der bevorstehenden Besetzung von Paris durch die Deutschen dort das Leben genommen hatte; und durch diese Dokumente erhält der Erzähler, der sich mehr oder weniger freiwillig als Weidel ausgibt, Visen, Transits und Geld für die Überfahrt nach Mexiko. Das Transit durch Spanien wird ihm jedoch verweigert, weil Weidel einen weit verbreiteten Text über „Massenerschießungen von Roten in der Arena von Badajos“ (Tr 143) geschrieben hatte. Diesen Akt des Erinnerns an die

als *homines sacri* getöteten Republikaner_innen deutet der Erzähler als souveränen Widerstandsakt, im Erzählten bleiben die Toten und ihr Aufbegehren gegen die (hier: illegitime) Macht aufbewahrt:

Ich stellte mir einen gespenstischen Durchzug vor: in der Nacht, durch das Land, das er [Weidel] nie im Leben betreten hatte. Und wo er durchfährt, regen sich Schatten in den Äckern, in den Dörfern, in dem Pflaster nie gesehener Straßen. Schlecht verscharrte Tote, die sich ein wenig bei seiner Durchfahrt regen, weil er wenigstens so viel für sie tat. Nur wenig, ein paar Zeilen in einem Anfall von Eingreifenmüssen [...]. Ein jähes Eingreifenmüssen in einem Nur-eben-Dahinleben [...]. (Tr 225f.)

Der tote Schriftsteller Weidel, der durch seinen Suizid den Widerstand aufgegeben hatte, erhebt sich durch den souveränen Akt des Erzählens also über die souveräne Macht, die sowohl ihn als Flüchtling wie auch die getöteten republikanischen Kämpfer_innen zu “bloßem Leben” erklärt hatte. Der Ich-Erzähler erhält durch das Erzählen der Geschichten seiner “Mittransitäre” die Erinnerung und damit sie als Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft am Leben. Das Erzählen als anthropologische Konstante ist in *Transit* Selbstvergewisserung der gefährdeten individuellen Identität, Aufbewahrung der Geschichten von flüchtenden Menschen und Akt des Widerstands gegen die Übermacht des Staates.

5.1.5 Didaktischer Kommentar

Transit spricht die Schülerinnen und Schüler als historischer Text eventuell nicht unmittelbar an und wird von ihnen in seiner Historizität wahrgenommen werden, auch unmittelbare Verbindungen zu ihrer Lebenswelt und Perspektive sind nicht auf den ersten Blick evident. Dennoch sollte das Buch durch die Darstellung zahlreicher unterschiedlicher Fluchtgeschichten und die relativ einfache, bildhafte Sprache für Schüler_innen der Oberstufe ab etwa der 10. Schulstufe gut lesbar sein. Die Multiperspektivität und die komplexe Struktur des Werkes, die seiner Lesbarkeit allerdings keinen Abbruch tut und sich erst durch intensivere Auseinandersetzung mit den literarischen Verfahren erschließt, bieten vielfältige Möglichkeiten zur Ausbildung literarischer und ästhetischer Kompetenzen.

Aus der Perspektive einer politischen Literaturdidaktik bietet *Transit* vielfältige Möglichkeiten, sich mit politischen und sozialen Machtasymmetrien auseinander zu setzen, die sich allein durch das Vorhandensein oder Fehlen einer Staatsbürgerschaft ergeben. Schüler_innen können der Frage nachgehen, wie politische Entscheidungen gesellschaftliche Ausschlüsse und Einschlüsse hervorrufen und nachvollziehen, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse gemacht und nicht unveränderbar sind.

Ausgehend von der in *Transit* dargestellten konkreten Fluchtsituation und den zahlreichen Lebens- und Fluchtgeschichten der Figuren können in einem fächerübergreifenden Unterricht die zeithistorischen Ereignisse recherchiert werden und mögliche Parallelen zur aktuellen Situation hergestellt werden. Nicht zuletzt könnte eine historische Recherche auch beinhalten,

dass die Schüler_innen familienbiographischen Fluchterfahrungen, vor allem aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs, nachgehen. Hier bietet sich auch eine intensivere Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Menschenrechtspolitik an, wobei besonders die historische Entwicklung vermittelt werden sollte, also “wie Menschenrechte als Reaktionen auf Unrechtserfahrungen entstanden sind, welche Menschenrechte entwickelt wurden und dass der Entwicklungsprozess der Menschenrechte noch gestaltungsoffen ist” (Fritzsche 2012, 444).

Insgesamt bietet bereits die Auseinandersetzung mit dem historischen Hintergrund Ansatzpunkte für eine “Dezentrierung des Eigenen”, wenn sich die Schüler_innen damit beschäftigen, dass Diktatur, Vertreibung und Genozid historische Tatsachen des eigenen Herkunfts- bzw. Wohnsitzlandes sind und Menschen nicht nur nach Europa, sondern historisch auch aus Österreich bzw. Deutschland hinaus flüchteten. Diese Perspektive würde auch verdeutlichen, dass Flucht und Vertreibung sowohl historisch als auch literaturhistorisch anthropologische Konstanten sind, und Anlass für historische Vergleiche sein. Der Historizität des Textes kann mit den Schüler_innen sowohl auf inhaltlicher wie auch auf sprachlicher Ebene nachgegangen und die Fremdheit, die der Text dadurch erhält, thematisiert werden – wobei explizit auch diskutiert werden könnte, wo der Text gar nicht so fremd und historisch wirkt. Interessante Aspekte könnte in diesem Zusammenhang auch die filmische Adaption des Regisseurs Christian Petzold aus 2018 hinzufügen, der seinen Film zeitlich in der Schwebe hält und sowohl eindeutig aktuelle Bezüge aufweist wie auch zeithistorische Perspektiven zulässt.

Für Sabine Zelgers Anregung (vgl. 2015, 33), durch eine Kombination politiktheoretischer und literaturdidaktischer Konzepte neue “Denkräume” für den Literaturunterricht zu schaffen, könnte *Transit* ein interessantes Testfeld darstellen. Zum einen bietet sich aufgrund des gemeinsamen zeitgeschichtlichen Hintergrunds eine parallele Lektüre von Arendts *We Refugees* an, wo die theoretisch-essayistischen Beobachtungen von Arendt und die Figurendarstellung und Fluchtgeschichten des Romans vergleichend analysiert werden könnten. Die Auswirkungen, die Staatenlosigkeit auf die Flüchtlinge in *Transit* hat, können mit den explizit auf persönlichen Erfahrungen beruhenden Analysen Arendts kurzgeschlossen werden. Ein solcher Zugang würde auch eine Auseinandersetzung mit der Fiktionalisierung realer Ereignisse ermöglichen, ohne in eine vereinfachende autobiographische Lesart zu verfallen; Arendts Text, Seghers’ Roman und ihre Aussagen zur Entstehung von *Transit* könnten verdeutlichen, dass der Text “als experimentierfreudige, literarische Reaktion Seghers auf die Extremsituation der Flucht gelesen werden” kann (Mergen 2016, 36).

Giorgio Agambens Konzept des *homo sacer* ist aufgrund seiner Abstraktheit für Schüler_innen vermutlich schwer zugänglich. Allerdings wird seine Theorie vielleicht gerade mithilfe der Bilder von Flüchtenden als “lebenden Toten” und ihrer existentiellen Verstrickung in bürokratische Verfahren, wie sie Anna Seghers in *Transit* darstellt, konkretisier- und nachvollziehbar. Interessant könnte es sein, mit den Schüler_innen einerseits die Konstruktion von *homines sacri* im Roman zu analysieren, und in diesem Zusammenhang auch zu diskutieren, wo, trotz fehlender menschenrechtlicher Rahmenbedingungen, Überschreitungen dieses Status und alternative Formen von Souveränität zu finden sind. Feststellbar wäre dann aus der Perspektive Politischer Bildung, dass Widerstand gegen herrschende Verhältnisse nicht ausschließlich als unmittelbare Widerstandsakte gegen das herrschende (diktatorische) System, sondern auch als subtilere Momente des Nicht-Annehmens einer Zuschreibung von außen möglich sind.

Wie oben dargestellt wurde, ist Macht aus unterschiedlichen Perspektiven ein bestimmendes Thema des Romans und kann vielfältig, entsprechend dem Anspruch einer politischen bzw. der transkulturellen Literaturdidaktik, aus einer dominanzbewussten Perspektive gelesen werden. Wie Macht im Text konkretisiert wird, mit welchen Motiven und Metaphern Macht dargestellt wird und wie sich Machtverhältnisse im Text äußern, lässt sich auf vielfältige Weise herausarbeiten. So wird etwa die Beziehung von Macht und Integrität immer wieder im Zusammenhang mit Beamten, aber auch mit den – verhältnismäßig – mächtigen Mit-Flüchtenden Paulchen und Achselroth thematisiert. Welche Handlungsmöglichkeiten Machtausübende in einem von Machtstrukturen bestimmten System haben, wie Einzelne diese Handlungsspielräume nutzen und dadurch entweder die Verhältnisse stützen oder sie unterwandern bzw. Hilfesuchenden wohlwollend oder ablehnend begegnen, kann diskutiert werden und bietet auch die Möglichkeit, persönliches Verhalten und das eigene Verhältnis zu Autoritäten zu reflektieren.

Die ambivalente, immer wieder von unmittelbaren persönlichen Erlebnissen und Stimmungen geprägte Perspektive des Ich-Erzählers auf seine Mit-Flüchtenden veranlassen auch die Lesenden dazu, die Figuren, einschließlich des Erzählers, differenziert wahrzunehmen. Eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Perspektive bringt viele Aspekte der “Politik der Literatur” (vgl. Rancière 2008) zum Vorschein. So werden etwa die Flüchtenden nie nur als “Masse” oder “Strom” dargestellt, sondern immer wieder werden einzelne Figuren herausgenommen und als Individuen mit individueller Geschichte dargestellt. Dass der Erzähler nicht mit allen gleichermaßen sympathisiert bzw. seine “Mittransitäre” kritisch beobachtet, ermöglicht Schüler_innen auch zu durchschauen, dass einseitige Darstellungen

von Flüchtenden als “gute Menschen” diese viktimisiert und am Kern von Menschenrechtspolitik vorbeigeht: Menschenrechte haben für alle zu gelten und sind nicht nur auf Menschen anwendbar, die als sympathisch, moralisch integer, hilfsbedürftig etc. wahrgenommen werden. Die Charakterisierung des Ich-Erzählers selbst als widersprüchliche, fragmentierte Persönlichkeit kann als Folge ihrer “existentiellen Heimatlosigkeit” (vgl. Schulze Wessel 2017, 50f.) diskutiert werden, im Sinn einer transkulturellen Lesart aber auch als Realität einer “diasporischen” Identität positiv gewendet werden.

Positiv gewendet kann der Roman nämlich, wie oben dargestellt, mit Schüler_innen auch daraufhin gelesen werden, welche Bedeutung das Erzählen als anthropologische Konstante für die Konstituierung und das Aufrechterhalten individueller Identität hat. Angesichts der Ent-Individualisierung und Ent-Humanisierung der Figuren durch den Entzug der Bürgerrechte und die Folgen der Vertreibung wird in *Transit* “erzählend überlebt” (vgl. von Matt 1996, 325), genauso wie wohl auch für Anna Seghers das Erzählen während ihrer Flucht eine Überlebensstrategie war.

5.2 Julya Rabinowich: *Dazwischen: Ich* (2016)

Julya Rabinowich veröffentlichte mit *Dazwischen: Ich* (Rabinowich 2017⁹) 2016 ihren ersten Jugendroman, der, auch angesichts der noch stark nachwirkenden „Flüchtlingskrise“ im Sommer und Herbst 2015, unmittelbar sehr gut aufgenommen und vielfach preisgekrönt wurde (u.a. Österreichischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2017, Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis 2017, Friedrich-Gerstäcker-Preis für Jugendliteratur der Stadt Braunschweig 2018). Julya Rabinowich war als Kind 1977 mit ihren Eltern aus der UdSSR nach Wien geflüchtet und beschäftigt sich in vielen ihrer Romane und Theaterstücke mit Migration und Flucht. Auch als Publizistin und öffentliche Person setzt sie sich immer wieder aktiv für eine differenzierte und den Menschenrechten verpflichtete (sprachliche) Auseinandersetzung mit der Thematik ein, u.a. in ihren Kolumnen in der Tageszeitung *Der Standard*. Die Etikettierung „Migrationsliteratur“ sieht Rabinowich kritisch, während sie „gut gemeint“ sei, würde sie doch vielfach zu Ghettoisierung führen und die so kategorisierten Schriftsteller_innen lediglich im „Vorzimmer [...] der hehren deutschen Literatur“ platzieren (Schwens-Harrant 2014, 64f.). Ich stimme Hajnalka Nagy aber darin zu, dass die Perspektive einer Autorin bzw. eines Autors mit eigenen Migrationserfahrungen nicht völlig irrelevant ist:

Denn obwohl Herkunft und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bei der Produktion literarischer Texte nicht ausschlaggebend sein muss, macht es doch einen bedeutenden Unterschied aus,

⁹ Im Folgenden wird mit dem Kürzel “DI” aus folgender Ausgabe zitiert: Julya Rabinowich (2017³): *Dazwischen: Ich*. München: Hanser.

welche verinnerlichten Normvorstellungen und Argumentationsmuster AutorInnen transportieren. (Nagy 2017, 5)

Aus dieser Perspektive und angesichts ihres politischen Engagements scheint die Gestaltung der Erzählerin in *Dazwischen: Ich* durchaus politisch motiviert: Sie wird immer wieder als exemplarisches Beispiel für die differenzierte Darstellung geflüchteter Figuren und eine ungewöhnlich aktive und handlungsmächtige Protagonistin in der Kinder- und Jugendliteratur genannt (vgl. u.a. Strigl 2017, Roeder 2017). Der Tagebuch-Roman schildert aus der Perspektive des Mädchens Madina einige Monate aus dem Leben der fünfzehnjährigen Protagonistin, die mit ihrer Familie seit etwa zwei Jahren in einem Flüchtlingsheim auf ihren Asylbescheid wartet. Aus welchem Land die Familie vor einem Bürgerkrieg geflohen ist wird ebenso wenig spezifiziert wie das deutschsprachige Zielland genannt wird, „Nomenklatur und Vokabular deuten eher auf Deutschland als auf Österreich oder die Schweiz“ (Strigl 2017, 28). Das Ankommen in dem neuen Land, der Kampf um die Sprache und um Anerkennung in der *peer group* und die konflikthafte Emanzipation von der Herkunftsfamilie, das „Sichbehauptenlernen“ (Rabinowich 2017a, 36) auf allen Ebenen sind zentrale Themen des Romans. Trotz der eindeutigen internen Fokalisierung des Romans werden aber durch die empathische Beobachtung ihrer Umgebung auch die Perspektiven der anderen Figuren deutlich. Der Roman ist „multiperspektivisch und mehrschichtig angelegt [...], keine der Figuren [ist] eindimensional, sondern alle sind in einem komplexen sozialen Umfeld eingebettet“ (Nagy 2017, 8) und Rabinowich gelingt es so, soziale Wirklichkeit in ihrer Komplexität und Diversität darzustellen.¹⁰

5.2.1 "Der Stempel ist der Urknall"¹¹

Madina und ihre Familie leben mit zahlreichen weiteren Geflüchteten in einem Flüchtlingsheim, die Bewohner_innen warten, wie Madinas Familie, schon seit mehreren Monaten bzw. Jahren, auf ihren Asylbescheid bzw. fürchten die Abschiebung. Die Figuren, und das gilt insbesondere für die Erwachsenen, sind in diesem Zustand des Wartens in einem Transitraum gefangen. Solange ihr rechtlicher Status nicht geklärt ist, ist es ihnen unmöglich, im Zielland anzukommen und sich darauf in irgendeiner Form einzulassen, auch über eine Arbeitserlaubnis verfügen sie nicht; ihr unklarer rechtlicher Status verhindert dieses Ankommen geradezu. Dieser Standort außerhalb der Gesellschaft, wo diese Menschen tatsächlich alle Bezüge zur "von Menschen errichteten Welt und zu allen jenen Bezirken

¹⁰ In der folgenden Analyse greife ich auf meine Proseminararbeit aus 2018 zurück: VL: Die Darstellung von Geflüchteten in der Kinder- und Jugendliteratur am Beispiel von Jula Rabinowichs "Dazwischen: Ich". Proseminararbeit zum PS Fachdidaktik: Flucht im Kontext des Deutschunterrichts, 100065/2017W bei Dr.ⁱⁿ Sabine Zelger. Unveröffentlicht, 2018.

¹¹ Vgl. DI 29.

menschlichen Lebens, die das Ergebnis gemeinsamer Arbeit sind, verloren” haben (Arendt 1986, 467), wird durch den abgeschiedenen, von der Ortschaft durch einen Wald und einen Zaun getrennten Standort des Flüchtlingsheims symbolisiert (der häufig auch realen Verhältnissen entspricht). Obwohl sie sich frei bewegen dürften, verlassen die Erwachsenen kaum die unmittelbare Umgebung der Unterkunft, insbesondere die Frauen in der Familie, Madinas Mutter und ihre Tante Amina, halten sich ausschließlich dort auf. Dieser radikal eingeschränkte Bewegungsradius und das Warten auf den Asylbescheid bestimmen den Alltag, der als ein Schwebezustand beschrieben wird, dem die Begrenzung durch Struktur und Tätigkeit fehlt:

Alle hier warten. Niemand hat etwas anderes zu tun. Bis der Startschuss zum Hierbleiben fällt. Dieses Warten ist so schwerelos wie Gegenstände im Weltraum. Kein Boden. Kein Oben. Kein Unten. Die Erwachsenen kreisen um sich selbst, weil einfach nichts anderes da ist. (DI 29)

Unterbrochen wird dieses Warten durch den Gang auf Ämter, wo wiederum in schäbigen Räumen mit schlechter Luft stundenlang gewartet wird, um in “endlosen Befragungen [...] meine ganze Geschichte von vorne und und wieder von vorne” (DI 156) zu erzählen¹². Ähnlich wie in *Transit* wirkt der Staat in Bezug auf das Asylwesen zunächst übermächtig und unanfechtbar; die Beamten begegnen den Asylsuchenden mit einem “leicht misstrauische[n] Blick, der uns ständig in unserer Unvollkommenheit überführen will. In unserer Unaufrichtigkeit” (DI 230). Schon bei der Ankunft zeigt der Staat seine exekutive Macht, indem er die Ankömmlinge einsperrt, als “wären wir Verbrecher, die man schon überführt hat” (DI 19). Ein Unterschied zum Herkunftsland, in dem Bürgerkrieg herrscht und der Rechtsstaat längst nicht mehr funktioniert, scheint nicht auf den ersten Blick evident (vgl. DI 19f.). Der positive Asylbescheid wird als radikaler Einschnitt dargestellt, “[d]er Stempel, der auf das Papier geknallt wird, ist der Urknall, mit dem das Hier und Jetzt eines neuen Universums entsteht. Die Zeit beginnt erst dann zu existieren” (DI 29). In dieser Metaphorik ist die bürokratische Entscheidung nicht nur der Beginn eines neuen individuellen Lebens, sondern erhält eine geradezu kosmische Dimension, sie unterstreicht dadurch den existentiellen Unterschied zwischen dem Leben davor und danach. Der Bescheid “heißt hierbleiben. Rechte haben. Ein echter Mensch sein mit einem echten Leben” (DI 16): Rabinowich verbindet hier den rechtlichen Status unmittelbar mit einem Leben, das als gestaltbares, gelebtes Leben erst mit dem Asylstatus wieder beginnen kann.

Doch während der demokratische Rechtsstaat die Asylsuchenden durch langwierige Verfahren in diesem schwebenden Transitstatus festhält und Asylsuchende dabei nicht immer

¹² Dieses erzwungene Erzählen hat die entgegengesetzte Funktion zu demjenigen, das zur Identitätsvergewisserung dient, es stellt Identität in Frage.

als mit Rechten und Würde ausgestattete Menschen behandelt (vgl. z.B. DI 15, 19), sorgt er auch dafür, dass Kinder und Jugendliche Kindergärten bzw. Schulen besuchen und dadurch Möglichkeiten der Integration und – im Fall von Madina – der politischen und rechtlichen Selbstermächtigung erhalten. Im selben Ausmaß, in dem Madinas Sprachkenntnisse sich verbessern, durchschaut sie auch das Rechtssystem immer besser und weiß es für sich und ihre Familie zu nutzen (s.u.). Mit der Figur einer Schulpsychologin tritt der Staat auch als schützender und helfender Staat in Erscheinung, nachdem ihr Vater Madina öffentlich geschlagen hat. Die – explizit als untypische Vertreterin des Staates (vgl. DI 156) dargestellte – Figur unterstützt Madina bei der Durchsetzung ihrer Rechte und im Konflikt mit ihrem Vater, sie wird “mein mobiles Schutzschild” (DI 189) und “so eine feine rote Linie, die das Unaushaltbare vom Alltäglichen trennt” (DI 193). Die staatliche Institution Schule wird für Madina insgesamt ein *safe space*, wo sie die beengten, ärmlichen Wohnverhältnisse, ihre traumatisierte Familie, ihre eigenen Traumata und die Konflikte mit dem Vater zumindest zeitweise hinter sich lassen kann.

5.2.2 An die Gesellschaft “anwachsen”¹³

Dennoch wird auch die Schule als komplexes soziales System dargestellt, in dem Freundschaft und Nähe ebenso vorkommen wie Mobbing durch Mitschüler_innen aufgrund von Sprachproblemen, Kleidung und als unpassend wahrgenommenem Verhalten oder Aussehen (vgl. DI 93). Die Schule ist aber vor allem der Ort, den Madina aktiv und in vielfältiger Weise nutzt, um in der neuen Gesellschaft anzukommen, einerseits, indem sie sich intensiv darum bemüht, die Sprache zu lernen und sich schulisch zu integrieren (vgl. z.B. DI 7, 64, 67). Andererseits möchte sie sich auch sozial integrieren, sucht und findet Freundschaften und lebt ihre Sehnsucht, ein ganz normaler Teenager in einem friedlichen, wohlhabenden Land zu sein, in der *peer group* aus (vgl. z.B. DI 18, 138ff.). Die Kraftanstrengung und die Geduld, die nötig sind, um in diese Gemeinschaft eingeschlossen zu werden, wird wiederum metaphorisch dargestellt: “Ich wachse langsam an die Klasse an wie ein Stück transplantierte Haut, die endlich nicht mehr abgestoßen wird. Cool” (DI 142).

Das Verhältnis zwischen den Geflüchteten und den autochthonen Erwachsenen wird differenziert dargestellt. Wie schon in *Transit* ist es die Wirtin bzw. das Wirtspaar des Flüchtlingsheims, das den Bewohner_innen mit Respektlosigkeit begegnet, ihre Bedürfnisse nicht wahrnimmt und ihre prekäre Lebenssituation durch unzumutbare Rahmenbedingungen und absurde Regeln zusätzlich verschärft bzw. sie ausnutzt (vgl. z.B. DI 18f., 40f., 113). Doch genauso wie Madina erfährt, dass man sich gegen solche Zustände zur Wehr setzen kann (vgl.

¹³ Vgl. DI 142.

DI 189), lernt sie auch, sich dagegen zu behaupten, wenn ihr mit Hass oder Ekel begegnet wird: “Diese[r] Blick [...] fühlt sich an wie Abwaschwasser im Gesicht. Jetzt hebe ich meinen Kopf höher, wenn er mich trifft. Und straffe meine Schultern” (DI 19).

Die Klassenlehrerin King unterstützt Madina vor allem beim Erlernen der Sprache, zugleich wird in ihrer Figur die Ambivalenz dieser Unterstützung der Geflüchteten durch die autochthonen Bürger_innen deutlich. Sie erscheint als selbstaufgelegte gesellschaftliche Verpflichtung, nicht als selbstlose Hilfe, “die King [...] macht immer so ein besorgtes Gesicht, wenn sie mit mir zu tun hat. [...] als ob ich Zahnweh hätte und sie würde es mitspüren und ein wenig sauer sein, dass sie das spüren muss” (DI 62). Sie erwartet von der 15-Jährigen als Gegenleistung Gehorsam, Dankbarkeit und Interesse an ihrer eigenen (tragischen) Vergangenheit. Auf Augenhöhe mit den einheimischen Schüler_innen nimmt sie Madina trotz ihres Eifers und ihres Lernerfolges nicht wahr; sie weist dem geflüchteten Mädchen sehr deutlich ihren Platz in der Aufnahmegesellschaft zu, als Madina den Berufswunsch “Ärztin” äußert: “Die King runzelt ungläubig die Stirn und sagt: ‘Das ist doch nichts für dich. Das ist ... zu kompliziert. Wie wäre es denn mit Sekretärin?’” (DI 116).

Im Gegensatz zur Lehrerin King ist die Unterstützung, die Madina von ihrer besten Freundin Laura, deren Mutter und Bruder erhält, eine selbstverständliche Zuwendung. Madina ist als Freundin in den Alltag der Familie integriert und erlebt mit Laura die “Normalität” eines “westeuropäischen” Teenageralltags: große Nähe und Vertrauen, Freundschaftskrisen, Verliebtheit und Eifersucht, Unterstützung gegenüber mobbenden Mitschüler_innen, die Auseinandersetzung mit Modefragen und Haarschnitten, Probleme und Erfolge in der Schule. Zugleich werden schon bald Brüche in der Familienidylle sichtbar, was Laura und Madina unter anderem verbindet, ist die Erfahrung von Gewalt, Angst und Ausgrenzung, weil nach der Scheidung der Eltern “plötzlich der ganze Ort über uns geredet” hat: “Bin überrascht. Andere haben also auch Geheimnisse, die von Angst versiegelt sind. Ich bin nicht allein” (DI 62). Das Haus von Lauras Familie und die Zeit, die sie mit der Familie verbringt, sind für Madina ein Rückzugsraum, wo sie Auszeiten von den Sorgen und Schwierigkeiten im eigenen familiären Alltag nehmen und sich von der Überforderung durch die Verantwortung für ihre Familie erholen kann (vgl. z.B. DI 146ff.).

5.2.3 Das System Familie im Kontext von Fluchtnarrativen

Dem System Familie kommt im Zusammenhang mit Migration besondere Bedeutung zu, unter “dem Eindruck der Entwurzelung und Instabilität wird die Familie in ihrer Bedeutung erhöht und wird zu einer ‘mythologischen Matrix’”, wie Weertje Willms ausführt (2012, 125). Dem Genre des “interkulturellen” bzw. “transnationalen” Familienromans kommt

deshalb in der Literatur zum Thema Flucht und Migration große Bedeutung zu (vgl. Guenther 2017, 135f.). In *Dazwischen: Ich* sind die zentralen Konflikte und handlungstreibenden Ereignisse familiärer Natur. Sie bewegen sich alle in einem Spannungsverhältnis zwischen Madina, die sprachlich, sozial und im weitesten Sinn auch politisch im Zielland ankommen möchte bzw. angekommen ist, und den übrigen Familienmitgliedern, die ihren transitären Status nicht überwinden (können): „Die Wichtigkeit der Familienbindung gilt vor allem für die Eltern, die in der Regel größere Schwierigkeiten haben, sich zu integrieren, als ihre Kinder, woher auch die Konflikte rühren“ (Willms 2012, 125). Denn die alterstypischen Jugend- und Pubertätskonflikte scheinen im Migrationszusammenhang spezifisch ausgeprägt zu sein, was zu einer „Entfremdung zwischen Eltern und Kindern“ führt, wie Willms darstellt (ebd., 133): Weil „die Kinder die kulturellen Codes des Immigrationslandes [...] annehmen“ und die Eltern dies kaum tun, empfinden die Eltern den alterstypischen Abnabelungsprozess ihrer Kinder als „besonders radikal“ und sehen „das Migrationsland als verantwortlich für die Entfremdung“ (ebd.). In *Dazwischen: Ich* erhält diese Problematik eine zusätzliche Ebene, denn während der familiäre Zusammenhalt während der Flucht als überlebenswichtig dargestellt wird (vgl. DI 35f.), ist es im Zielland gerade die Entfernung Madinas von der Familie, die der Familie *de facto* das Überleben bzw. den Asylstatus sichern wird. Die innerfamiliäre Konfliktsituation ist ein wichtiger Aspekt der Konstruktion zweier Figuren in *Dazwischen: Ich*, die im Folgenden vor allem auch vor dem Hintergrund der Theorie des *homo sacer* von Giorgio Agamben analysiert werden sollen: Madina selbst und ihr Vater.

5.2.4 Geflüchtete zwischen *nacktem Leben* und Selbstermächtigung

Die Ich-Erzählerin Madina führt sich selbst in den ersten Zeilen des Buches zunächst als „exemplarisch angelegte Figur“ (vgl. Roeder 2017, 24) ein:

Wo ich herkomme? Das ist egal. 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 leben wollen. Jetzt nicht mehr. Zu gefährlich. (DI 7)

In diesem ersten Absatz sind bereits viele Aspekte enthalten, die den Roman prägen: Eine unmittelbare, lakonische Haltung sich selbst und der Welt gegenüber, die immer auch mit Ironie und Humor auf ihre Situation und – nicht zuletzt – auf die Stereotype blickt, die ihr stellvertretend für „die Geflüchteten“ entgegengebracht werden. Weiter charakterisiert sich Madina mit ihren wichtigen Attributen und Erfahrungen in der Vergangenheit, die zugleich Stärke signalisieren und auf kriegsbedingte Traumatisierung verweisen:

Ich habe langes Haar. Bis zur Hüfte. Ich habe früher viel gelacht. Ich habe einen kleinen Bruder und keine Angst vor wilden Hunden. Und ich habe schon Menschen sterben sehen. So. Wer das weiß, weiß mehr von mir als die meisten hier. (ebd.)

Unmittelbar darauf folgt eine gegenwartsorientierte Selbstdarstellung, die ihren wichtigsten „Ankerpunkt“ im neuen Land, die Freundin Laura, und ihren unbedingten Willen, sich gegen Widerstände durchzusetzen, beschreibt:

Ich mag es, wenn ich Laura umarme und sie vertraut riecht. Ich mag es, wenn ich Dinge schaffe, die ich mir vorgenommen habe. Und wenn mir jemand blöd kommt, dass ich dem übers Maul fahren kann. Weil ich die Sprache endlich beherrsche. Wer dann nämlich schweigt, hat schon verloren. (ebd.)

Damit wird die Hauptfigur und Erzählerin bereits auf der ersten Seite als unabhängige, selbstbestimmte und willensstarke Persönlichkeit eingeführt, an deren Durchsetzungsfähigkeit und Autonomie trotz tiefgreifender Krisen im Laufe der Erzählung keine Zweifel mehr aufkommen. Innerhalb des demokratischen Rechtsstaats, der in *Dazwischen: Ich* – wenn auch mit erheblichen Mängeln in der Asylpraxis – dargestellt wird, wird Madina als Figur präsentiert, die den Status des *nackten Lebens*, den Giorgio Agamben Geflüchteten zuschreibt, in Frage stellt bzw. unterläuft. Denn obwohl der staatliche Souverän immer noch über die Macht des Ein- oder Ausschlusses verfügt, den Asylstatus erteilen oder verweigern kann, so weiß Madina sich zur Wehr zu setzen und alle rechtlichen Möglichkeiten aktiv auszuschöpfen:

Ich weiß, welche Behörde für uns zuständig ist. Ich weiß, mit welchem Entscheider – so heißen die dort – wir sprechen müssen. Ich weiß, wie man da hinkommt. Ich weiß, was wir dort erzählen werden und wie. (DI 241)

Das „Flüchtlingsmädchen“ Madina ist kein Opfer der unveränderbaren Verhältnisse, sondern eine handlungsmächtige Figur, wie sie innerhalb der Dichotomie *homo sacer* – Souverän von Giorgio Agamben nicht vorgesehen ist.

Rabinowich präsentiert aber auch die Figur Madina nicht bruchlos. Sie hat mit Traumatisierungen aus dem Krieg und durch die Flucht zu kämpfen, sie trauert um die getötete Freundin und die zurückgebliebene Großmutter und gerät angesichts der familiären Konflikte in eine tiefe psychische Krise. Dennoch bleibt sie diejenige Figur, die die Handlung beharrlich und weitgehend unabhängig bestimmt und zukunftsorientiert an einem Leben im neuen Land festhält: „Wir sind noch nicht wirklich hier, aber ich arbeite daran“ (DI 13, Unterstreichungen VL). Madina „beherrscht“ die Sprache, und dieser Umstand ist die wichtigste Voraussetzung dafür, handlungsfähig und -mächtig in dem Sinn zu werden, dass sie ihr Schicksal und das ihrer Familie aktiv und autonom in die Hand nimmt. Dadurch wird Madina für ihre Familie die – beinahe ausschließliche – Verbindung zur „Welt da draußen“, denn sie ist die einzige, die keine Schwierigkeiten hat, das Leben in dem neuen Land zu verstehen und als ihre Zukunft anzunehmen:

Aus den ersten Worten wurden viele. Aus den ersten Behördengängen wurden ständige. Aus der Freude über das Neue wurde Angst vor der Zukunft, bei Papa und bei Mama. Bei mir eigentlich nicht. Es fühlt

sich nach Zukunft an hier. In dieser Sprache. In diesem Haus. An diesem Ort. Ich weiß, ich habe eine Zukunft hier. Die will ich nicht infrage stellen. (DI 77)

Madina kommt in der Schule gut zurecht, kann sich gegen ihre Mitschüler_innen durchsetzen und erhält durch die enge Freundschaft mit Laura und ihrer Familie einen direkten Zugang zur einheimischen Gesellschaft. Demgegenüber bleibt ihre Familie sprachlich, räumlich und gesellschaftlich isoliert: Angesichts ihres rechtlich prekären Status stellt der Asylbescheid das einzige Ziel dar, das die Familie überhaupt verfolgen *kann*. Bei den Behördengängen ist der Vater allerdings auf Madinas Sprachkenntnisse genauso angewiesen, wie zunehmend auf ihre rechtliche Expertise, wodurch Madina innerhalb der Familie eine dominierende Rolle zuwächst.

Madina erzählt in ihrem Tagebuch ihre doppelte Emanzipationsgeschichte, sie emanzipiert sich einerseits von ihrer Herkunftsfamilie, andererseits entwickelt sie ein emanzipiertes politisches Bewusstsein. Dieser Emanzipationsprozess wird durch ihre Lebenssituation als Geflüchtete paradoxerweise verstärkt: Sowohl ihre dominante innerfamiliäre Position, wie auch ihre Orientierung an einer aktiveren Geschlechterrolle, die ihr im neuen Land zur Verfügung steht, intensivieren diesen Prozess – genauso wie die daraus resultierenden familiären Konflikte.

Die Figur des Vaters in *Dazwischen: Ich* ist ein ambivalenter, sehr differenziert dargestellter Protagonist, dessen Handlungsmöglichkeiten, in einer Gegenbewegung zur Tochter Madina, im Laufe der Handlung zusehends eingeschränkt werden. Der Vater legt offenbar Wert darauf, die Tochter in ihrer Entwicklung zu einer selbstbewussten, willensstarken Persönlichkeit zu unterstützen (“Ich habe es wieder geschafft. Papa sei Dank. Er beweist es immer und immer wieder, dass ich es schaffe, wenn ich etwas wirklich will.” (DI 37)) und ist stolz auf ihre Sprachkenntnisse und dankbar für ihre Unterstützung bei Behördengängen. Schon im Herkunftsland hatte die beiden eine enge Beziehung verbunden; Madina hatte den Vater, einen Krankenpfleger, dort in einer Art Geheimlazarett im Keller des Wohnhauses der Familie bei der Versorgung von Verletzten unterstützt (vgl. DI 50) – was letztlich der Fluchtgrund für die Familie ist. Er hatte dort offenbar Verletzte beider Bürgerkriegsparteien versorgt und damit “schließlich auch eine Entscheidung getroffen. [...] Dass er nicht mitmacht. Das kann man. Das geht” (ebd., 188). Die Figur wird mit Eigenschaften wie Mut, Willenskraft, Beharrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Hilfsbereitschaft beschrieben, als politisch bewusst und moralisch Handelnder und liebevoller und fördernder Vater.

Im neuen Land ist der Vater aber durch die Untätigkeit und das lange Warten auf den Asylbescheid zermürbt, er hat – auch aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse (“er ist in seiner Luftblase der Sprachlosigkeit eingeschlossen” (DI 137)) – Schwierigkeiten, das Leben im

Zielland zu verstehen. In seiner Identität ist er zutiefst verunsichert; Rabinowich lässt den Vater zwei Aspekte ansprechen, die sich auch bei Arendt finden: die Abwertung durch die Gesellschaft (“‘Schau dir doch an, wie sie mich behandeln! Als ob ich nichts könnte! Als ob ich nichts wert wäre!’” (DI 176)) und den Identitätsverlust durch den Verlust der eigenen Geschichte (“‘Was bist du schon ohne deine Vergangenheit? Nur ein Nichts hat keine Geschichte.’” (DI 162)). Sicherheit scheint er nur im Rückgriff auf traditionelle Werte und Verhaltensweisen gewinnen zu können, die im Leben der Familie bis zur Flucht wenig Rolle gespielt hatten, was “eine häufige Reaktion auf Unsicherheit und äußere Instabilität” darstellt (Willms 2012, 133). Der Vater war “nur mit Mühe und Not davon abzuhalten [...], mir plötzlich ein Kopftuch aufzusetzen. Im Sommer! Das habe ich zu Hause auch nie getragen. Aber hier ist auf einmal alles anders” (DI 18): “Wir werden jetzt traditionell, damit keiner vergisst, wer wir sind” (DI 112). Die Konfliktlinien laufen nicht zufällig entlang der Geschlechtergrenzen; der Angst, dass das neue Land die Tochter sowohl dem Vater als auch der Herkunftskultur restlos entfremden könnte (vgl. DI 26), begegnet er mit geradezu absurden Gegenreaktionen, er stellt Madina etwa ihren siebenjährigen Bruder als “Aufpasser” zur Seite. Dennoch wird der Vater nicht undifferenziert als verständnisloser Patriarch dargestellt, sondern “die Bemühungen des Vaters [...] sensibilisieren auch für den Konflikt von Eltern, die diese ‘neuen’ Freiheiten ihrer Töchter als Gefahr oder Unschicklichkeit zu deuten gelernt haben und dies nicht einfach abstreifen können” (Seidel 2017, 27).

Was aber das familiäre Gleichgewicht restlos zum Kippen bringt, ist die zusehends prekäre Situation der im Herkunftsland zurückgebliebenen Eltern und Brüder. Das humanitäre Engagement von Madinas Vater im Herkunftsland hat, wie sich herausstellt, die gesamte Familie in Gefahr gebracht; sie wird bedroht und von ihm wird verlangt, sich zu stellen. Der Versuch, innerhalb des Bürgerkrieges moralisch integer zu bleiben, stellt sich als Bedrohung für die gesamte Familie heraus. Der Vater befindet sich, so betont Rabinowich, in einer “unauflösliche[n] Situation, die, egal wofür man sich entscheidet, im Unglück endet” (Schwens-Harrant 2014, 71): “Wenn Papa nicht zurückgeht, stirbt meine Oma. Wenn Papa zurückgeht, stirbt Papa” (DI 226). Madinas Vater verliert zusehends an Handlungsfähigkeit, nachgezeichnet werden kann dies auch mit Rückgriff auf Agambens *homo sacer*-Theorie. Mit der Handlungsfähigkeit verliert er nach und nach Souveränität auf allen Ebenen und kann sich am Ende nicht einmal mehr auf die Menschenrechte berufen, weil sie im Extremfall des Krieges eben keine universell umgesetzten Rechte sind, sondern an nationalen Grenzen scheitern. Indem er im Herkunftsland durch seine aktive, unparteiische Hilfeleistung politische Stellung bezieht, fordert er den Souverän – die Regierung als eine der Kriegsparteien –

heraus; der Souverän reagiert darauf durch Ausschluss aus dem Schutz, den die Staatsbürgerschaft gewährt, der Vater – und mit ihm seine ganze Familie – wird zum “bloßen Leben” (“Wenn Krieg ist, gibt es immer mindestens zwei Seiten, und wenn man dazwischengerät, bleibt nicht viel von einem übrig.” (DI 50)). Während er auf der Flucht als patriarchaler Souverän die Familie zusammenhält und heil ins friedliche Zielland bringt (vgl. DI 35f.), wird er dort auf jeder Ebene zum *homo sacer*. Er verfügt, wie Geflüchtete bzw. Asylsuchende generell, weder über politische Partizipationsrechte, noch über soziale Teilhaberechte (etwa durch soziale Anerkennung durch Arbeit) und verliert auch innerhalb des Familiensystems sukzessive seine souveräne Macht als Familienoberhaupt. Die Bedrohung der Familie im Herkunftsland nimmt ihm schließlich jeden Handlungsspielraum, der Krieg erreicht ihn auch in dem Land, das ihm – schließlich – Asyl gewährt: “*Da ist kein Ausweg... Nur Gewalt. Überall Gewalt. Wenn ich hierbleibe: Gewalt. Wenn ich nicht hierbleibe: Gewalt. Kannst du mir erklären, wie man das lösen soll?*” (DI 239, Kursivsetzung im Original). Die souveräne Macht im Herkunftsland hat ihn buchstäblich zum *homo sacer* gemacht, der – vermutlich – getötet werden wird: “Zurückgehen heißt sterben, glaube ich” (DI 221).

In einer Gegenbewegung wird Madinas Handlungsspielraum, wie gezeigt wurde, im Zuge ihres persönlichen und politischen Selbstermächtigungsprozesses größer; als der Vater am Ende des Romans tatsächlich ins Herkunftsland zurückgeht, ist Madina “*die Steuerfrau* [, die] weiß, was zu tun ist” (DI 243, Kursivsetzung im Original), sie “führt alle an” (vgl. DI 251). Sie hat die souveräne Position als Familienoberhaupt übernommen und findet einen Weg, die rechtliche Situation der Familie – die ihre Asylbegründung mit dem Vater verliert – abzusichern, unterläuft also auch gegenüber dem Zielstaat ihre Position als *homo sacer*. Zu Enthusiasmus gibt diese Übernahme der Souveränität allerdings keinen Anlass, Madina übernimmt die Verantwortung, an der der Vater schwer getragen hatte (vgl. DI 215), weil sie “weiß, dass außer mir keiner mehr da ist, um etwas zu unternehmen” (DI 237).

5.2.5 Erzählen und Imaginieren zum Identitätsgewinn

Was Madina in diesen Phasen der existentiellen Krise und Überforderung stabilisiert und ihr die Möglichkeit gibt, diese Krisen gestärkt und, letztlich, mit einer gefestigten Identität hinter sich zu lassen, ist die Imagination. Rabinowichs Geschichte weist “das Fiktionsbedürfnis und die Imaginationsfähigkeit als Konstanten aus, die menschliches Handeln und Denken maßgeblich prägen” (Nagy 2017, 9). Die Flucht als anthropologische Konstante und das Erzählen als anthropologische Konstante zur Vergewisserung der eigenen Identität, werden, wie schon in *Transit*, auch in *Dazwischen: Ich* eng aufeinander bezogen. Dies geschieht

einerseits über Madinas “Märchenwalderzählung”, andererseits über die Struktur des Tagebuchromans.

Schon im ersten Teil des Romans verweist Madina immer dann auf die Imagination als Ausweg aus unerträglichen Situationen, wenn sie von besonders angstbesetzten Erlebnissen in der Heimat, etwa einem Bombenangriff, erzählt: “Dann blieb mir kein anderer Ausweg als der, meinen Märchenwald zu öffnen und hineinzugehen” (DI 25). Nachdem ihr Konflikt mit dem Vater eskaliert ist, erscheint die Märchenwalderzählung als eigenständige, durch Kursivsetzung vom Rest des Romans bzw. der Tagebucheintragen abgesetzte, Fiktion innerhalb der Fiktion (vgl. DI 168). Die zahlreichen intertextuellen Bezüge in Madinas “Märchenwald” verweisen neben der europäischen Märchentradition und griechischen Göttersagen auch auf Michael Endes Jugendliteraturklassiker *Die unendliche Geschichte* und vor allem auf die klassische „Heldenreise“, auf Erzählungen von der Tapferkeit und vor allem Willensstärke der Helden. Während sich die Konflikte und Spannungen in der Realität des Romans zuspitzen, wird der Märchenwald für Madina ein Ventil, in dem sie eine “Heldinnenreise” erlebt, die sowohl auf der Märchen- wie auf der Ebene der realen Textwelt in ihrer Selbstermächtigung endet: *“Ich habe ein Schiff zu steuern. In meinen Händen liegt das Rad, fügt sich in meinen Willen. [...] Ich bin die Steuerfrau.”* – “Als ich aufwache, weiß ich, was zu tun ist” (DI 243, Kursivsetzung im Original).

Der Märchenwalderzählung kommt im Text eine doppelte Funktion zu: Auch wenn Madina bereits am Anfang des Romans ihre Identität zwischen den verschiedenen Bezugsgruppen verortet, so löst die Eskalation des familiären Konflikts dennoch eine massive persönliche Krise aus, die als Identitätskonflikt gelesen werden kann. Im Ergebnis beugt sich Madina aber keinem der angebotenen – und nur an der Oberfläche “eindeutigen” – Identitätsangebote, sondern erkämpft sich sowohl in der Realität des Romans als auch in der Fiktion des Märchenwaldes einen eigenen Raum, die hybride Identität des “Dazwischen”. Zugleich bewirkt das spezifische intertextuelle Bezugsnetz, das auf jugendlichen Leser_innen bekannte Texte und Traditionen verweist, Irritationen, die die hybride, “diasporische” Identität Madinas zusätzlich glaubhaft machen. Die Parallelsetzung der Geschichte einer – weiblichen – Heldin auf der Heldenreise mit der Emanzipationsgeschichte eines Mädchens mit Fluchterfahrung lädt diese Erzähltradition “mit neuer Bedeutung auf, indem sie sie ihrem Selbstbild anpasst” (Nagy 2017, 8). Rabinowich gelingt es, damit “ein grundlegendes Hinterfragen bisheriger Vorstellungs- und Denkstrukturen zu provozieren” (ebd., 5) – etwa wenn Madina fragt: *“Wieso war der Mann mit dem Stierkopf denn ein Monster? Der hatte einfach... wie soll ich*

sagen ... der hatte eben ein Außenseiterproblem. So wie ich [...] Der Minotaurus hat mir jedenfalls immer sehr leidgetan" (DI 210f., Kursivsetzung im Original).

Wie in *Transit* übernimmt die Imagination bzw. die Literatur die Rolle des Erzählens und des Erinnerns, die den Geflüchteten in der Realität verweigert wird, weil niemand – weder die anderen Flüchtenden, und schon gar nicht die Gesellschaft des Ziellandes – an den Erzählungen, Erfahrungen und Erinnerungen der Geflüchteten interessiert ist, die ihnen ihre Identität vergewissern würden. "We were told to forget", so Hannah Arendt in *We Refugees* (1994, 11), die Persönlichkeit der Geflüchteten löst sich auf, weil sie, ohne Erinnerungen und die Möglichkeit, sie auszutauschen, den Bezug zu sich selbst verlieren (vgl. Schulze Wessel 2018, 17).

Auch in *Dazwischen: Ich* wird dieses Bedürfnis, erzählen zu können, die traumatischen Erinnerungen und die eigene Geschichte teilen und sich dadurch der eigenen Identität vergewissern zu können, vielfach thematisiert. Madina erinnert sich etwa, als im Geschichteunterricht der Zweite Weltkrieg durchgenommen wird, an eigene Kriegserfahrungen: "Ich will einfach nur teilen, was ich gesehen habe. Es sagen dürfen. Vor anderen" (DI 130). Dieses Bedürfnis wird aber von der Lehrerin brüsk unterbunden. Madina wird zwischen Erzählenwollen und Nicht-Erzählenkönnen hin und her gerissen, das Tagebuch, das sie von Lauras Mutter geschenkt bekommt, gibt ihr die Möglichkeit, sich selbst – und uns als Leser_innen – ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Reflexionen zu erzählen.

Rabinowich bleibt durchgängig bei Tagebuchform und Ich-Perspektive, gleichzeitig nimmt sie aber "die Wahl des Genres nicht ganz ernst. Denn manches, was sie Madina notieren lässt, enthält Informationen zu ihrer Person, ihrem Umfeld, ihrer Vorgeschichte, die eine Tagebuchschreiberin nicht sich selbst mitteilen würde" (Strigl 2017, 28). Während die Kapitel grundsätzlich chronologisch angeordnet sind und sich die Erzählung auch chronologisch entwickelt, ermöglicht die Feingliederung der Kapitel in einzelne Abschnitte der Autorin „allerlei Zeitsprünge, Vor- und Rückverweise und Reflexionen“ (ebd.). Ein – immer noch vages und bruchstückhaftes – Bild von Madinas Leben in ihrem Herkunftsland und traumatischen Erfahrungen im Bürgerkrieg erhalten die Lesenden so erst nach und nach. Parallel dazu erfährt Madina selbst erst nach und nach Details ihrer Familiengeschichte. Auch die krisenhafte Entwicklung und die allmähliche Zuspitzung der Konflikte in der Gegenwart des Romans wird durch solche retardierenden Momente immer wieder unterbrochen; zugleich treiben diese Reflexionen und Rückverweise die Zuspitzung voran, weil sie immer mehr Details und Informationen liefern, die die Handlungen und Reaktionen der Figuren historisch und psychologisch nachvollziehbar machen. Die Bruchstückhaftigkeit und Sprunghaftigkeit

in der Struktur des Romans entspricht damit der Darstellung eines durch die Erfahrung von Krieg und Flucht traumatisierten Bewusstseins (vgl. ebd.) ebenso, wie den assoziativen Bewegungen des Erinnerns und der Reflexion zeitnaher Ereignisse und Erfahrungen.

5.2.6 Didaktischer Kommentar

Als Jugendroman wendet sich *Dazwischen: Ich* explizit an eine jugendliche Zielgruppe und Schüler_innen ohne und mit eigener Migrations- bzw. Fluchterfahrung können vielfach Identifikationspunkte im Text finden. Der Text eignet sich für Schüler_innen ab der 8. bzw. 9. Schulstufe, an ihm lassen sich schon relativ früh literarische und ästhetische Analysen üben und politische Perspektiven aus der eigenen Lebenssituation heraus entwickeln.

Dazwischen: Ich ist vage in der Gegenwart angesiedelt, die Lebenswelt der Protagonist_innen scheint vertraut und deshalb eine Auseinandersetzung mit den aktuellen außerliterarischen Rahmenbedingungen sinnvoll. Die rechtlichen Voraussetzungen, die für Geflüchtete im Asylverfahren relevant sind, sowie Unterbringungs- und Lebensverhältnisse können im fächerübergreifenden Unterricht recherchiert und so die Rahmenbedingungen für die Figuren mit der Realität abgeglichen werden. Diese Recherchen müssen aber jeweils mit dem literarischen Text in Verbindung gebracht werden, um nachvollziehbar zu machen, welche Auswirkungen die rechtlichen Rahmenbedingungen auf konkrete Figuren haben (können), wie etwa langwierige Asylverfahren mit ungewissem Ausgang Menschen lähmen, Depressionen auslösen oder Aggression hervorrufen (können). Darüber hinaus bietet sich ein Vergleich mit den medialen Darstellungen des Lebens von Asylwerber_innen an, um für die unterschiedlichen Perspektiven und Darstellungsweisen in Literatur und (unterschiedlichen) Medien zu sensibilisieren. Nicht zuletzt ist auch hier ein Zugang über die Menschenrechtsbildung sinnvoll, sowohl für Schüler_innen mit, wie auch ohne eigene Fluchterfahrungen ist eine Stärkung des Bewusstseins der Relevanz von Menschenrechten für das eigene Leben und die Frage, was passiert, wenn sie fehlen, wichtig (vgl. Fritzsche 2012, 445) – ebenso wie die Frage, wie im Roman die Menschenrechte in konkreten Situationen greifen oder auch nicht. Im Zusammenhang mit den Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die im Roman dargestellt werden, bietet sich auch eine Auseinandersetzung mit Kinderrechten an.

Ein Zentrum der Auseinandersetzung mit *Dazwischen: Ich* bildet aus der Perspektive einer politisch orientierten, transkulturellen Literaturdidaktik die Frage: Wer spricht? Herauszuarbeiten wäre, dass hier durchgängig aus der Perspektive einer Betroffenen erzählt wird, und auch die Perspektiven der anderen Figuren nur vermittelt über diesen Erzählstandpunkt dargestellt werden. Mit der Wahl einer selbstbewussten, aktiven und sich

im Lauf der Romanhandlung weiter emanzipierenden Geflüchtetenfigur erzählt Julia Rabinowich aus einer bewusst politischen Perspektive und wendet sich damit gegen eine kinder- und jugendliterarische Erzähltradition, in der Migrant_innen und Geflüchtete vor allem als passive, hilfsbedürftige “Opfer” dargestellt werden (vgl. Nagy 2017, 5). Auch das Erzählen selbst bzw. die literarische Perspektive kann so als Teil von gesellschaftlichen Machtstrukturen transparent gemacht und die Frage der Repräsentation zur Diskussion gestellt werden. Zur Frage “Wer spricht?” käme hier auch die Frage der Handlungsfähigkeit bzw. der Wirkungsmacht von Handlungen von Jugendlichen und ihre Verstricktheit in Machtstrukturen, als literarische Figuren genauso wie als reale Personen. Interessant ist in diesem Zusammenhang gerade auch die „Umkehrung“ gegenüber traditionellen Darstellungen, die dazu beitragen kann, bekannte Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen und diesen Text zum Thema Flucht dazu zu nutzen “tradierte[] Konzepte, Haltungen und Erwartungen, vor deren Hintergrund das Lesen und Wahrnehmen eben stattfindet” (Nagy 2017, 9) zu reflektieren.

Diese Erzählpositionen, vor allem aber auch die – für die jugendliche Zielgruppe u.U. ungewohnt drastische – Darstellung von Erlebnissen und Erfahrungen des Krieges und der Flucht machen es aber auch notwendig, dass den Erfahrungen und Reflexionen der Schülerinnen und Schüler selbst Raum gegeben wird. Rabinowich betont selbst,

dass es mir bitterernst war mit der Vermittlung der Erfahrung Krieg, mit den Aggregatzuständen, in die Kriegshandlungen die Menschen versetzen, in das Chaos, die Gewalt, das dennoch Sichbehauptenlernen. Alles Dinge, die es sich zu wissen lohnt. Für die eigene Zukunft, und für die gemeinsame. (Rabinowich 2017a, 36)

Der Text kann von Jugendlichen mit und ohne eigenen Gewalt- und Fluchterfahrungen sehr unterschiedlich rezipiert werden, die jeweiligen Rezeptionserfahrungen müssten im Unterricht Platz finden und diskutiert werden. Jugendlichen mit eigenen Gewalt- und Fluchterfahrungen bietet der Text eine Identifikationsfläche und ermöglicht ihnen zugleich, über den Text vermittelt eigene Erfahrungen zu teilen, denn “in der gesprächsweisen Auseinandersetzung mit literarischen Figuren können Schülerinnen und Schüler implizit auch über sich sprechen, ohne dabei explizit von sich sprechen zu müssen” (Wrobel/Mikota 2017b, 12). Die Anbindung des Textes an die eigene Lebensrealität bietet auch für autochthone Schüler_innen Identifikationsmöglichkeiten, zugleich werden sie aber dadurch konterkariert, dass sie mit der Erfahrungs- und Erlebniswelt einer geflüchteten jugendlichen Protagonistin konfrontiert werden. Das Unvertraute wird hier im Vertrauten präsentiert. Im Sinn der transkulturellen Literaturdidaktik kann diese Textbegegnung einerseits zu einer Dezentrierung der eigenen Perspektive beitragen und ein Bewusstsein dafür schaffen, dass die eigene Lebensumgebung und der eigene Lebensalltag aus vielfältigen Positionen wahrgenommen werden kann.

Zugleich sind gerade die geschilderten traumatisierenden Kriegs- und Fluchterfahrungen für die Schüler_innen Fremdheitserfahrungen, die durch Perspektivenkoordination zu Empathie führen können. Allerdings besteht, wie Wintersteiner u.a. betonen, dabei immer die Gefahr, diese Fremdheitserfahrung damit einzuebnen und sie, ohne sie ja tatsächlich nachempfinden zu können, zu vereinnahmen. Ein wichtiges Ziel der transkulturellen Literaturdidaktik ist “aber gerade das Erlernen eines Umgangs mit dem Unverständlichen, dem Fremden, das fremd bleibt“ (Wintersteiner 2006b, 136).

Als Text, der so unmittelbar an die Lebenswelt der Schüler_innen andockt und in dem das Erzählen als anthropologische Konstante eine so wichtige Rolle einnimmt, eignet er sich aber auch besonders gut dazu, die Frage zu diskutieren, wozu wir literarische Texte überhaupt brauchen (vgl. Ernst/Spitaler 2015, 111). Dazu könnte der Text sowohl auf inhaltlicher wie auf ästhetischer Ebene daraufhin untersucht werden, wie er gesellschaftliche Komplexität darstellt und wie er differenzierte, ambivalente Figuren – sowohl Geflüchtete wie auch “Einheimische” – konstruiert. Daran lässt sich vor allem zeigen, dass Literatur dazu beitragen kann, politische, gesellschaftliche und individuelle Komplexität zu erkennen und damit für Populismus und Vereinfachung aller Art zu sensibilisieren.

5.3 Elfriede Jelinek: *Die Schutzbefohlenen* (2013/2018)

Elfriede Jelinek veröffentlichte den Theatertext *Die Schutzbefohlenen* erstmals im Juni 2013 auf ihrer Website¹⁴. Auslöser für seine Entstehung waren die Proteste von etwa dreißig Asylwerbenden, die sich Ende 2012/Anfang 2013 gegen die Zustände im Erstaufnahmezentrum Traiskirchen zur Wehr setzten. Sie errichteten zunächst mit Unterstützung von Aktivist_innen ein Zeltlager im Sigmund Freud Park in Wien, nach dessen Räumung suchten einige von ihnen Schutz in der Votivkirche, wo sie mit Hungerstreiks weiter protestierten. Die Asylwerbenden übersiedelten schließlich ins nahe gelegene Servitenkloster, wo sie ihren Widerstand fortsetzten, dennoch wurden die Asylanträge abgelehnt, einige der Protestierenden wurden in umstrittenen Prozessen wegen “Schlepperei” verurteilt (vgl. u.a. Österle 2017, 139f.; Reitani 2015, 55f.). Jelinek änderte den auf der Website veröffentlichten Text bis Herbst 2015 noch dreimal, nicht zuletzt im November 2013, nachdem vor der Mittelmeerinsel Lampedusa ein Flüchtlingsboot gesunken und dabei fast 400 Menschen ertrunken waren (vgl. Reitani 2015, 60). In der Printfassung (Jelinek 2018)¹⁵ wurde der Text um fünf weitere Texte ergänzt, die auf der Website derzeit (Februar 2020)

¹⁴ <https://www.elfriedejelinek.com/fschutzbefohlene.htm>

¹⁵ Ich zitiere im Folgenden mit dem Kürzel “DS” aus dieser Printfassung: Elfriede Jelinek (2018): *Die Schutzbefohlenen*. In: dies.: *Die Schutzbefohlenen*. Wut. Unseres. Theaterstücke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 7-225.

nicht mehr auffindbar sind (*Appendix; Coda; Europas Wehr. Jetzt staut es sich aber sehr! (Epilog auf dem Boden); Ende (04.03.2016)* sowie *Philemon und Baucis (05.04.2016)*). Die folgende Analyse konzentriert sich auf den nach wie vor auf der Website abrufbaren “Kerntext”.

Jelinek schreibt und veröffentlicht regelmäßig Texte, die sich auf tagespolitische Ereignisse beziehen; auch wenn sie sich als Person vom öffentlichen politischen Engagement zurückgezogen hat¹⁶, so ist sie als Schriftstellerin eine beharrliche politische Stimme. Artur Pelka meint sogar, “[n]icht das – wie auch immer Begriffene – Ästhetische steht im Vordergrund von Jelineks Texten, sondern eine durch ‘Verpflichtung’ und ‘Moral’ motivierte, als ‘Aufgabe’ verstandene, nach ‘Wahrheit’ strebende Botschaft im Namen der Sprach- bzw. Rechtlosen” (2016, 151f.). Der konkrete Schreibanlass steht bei *Die Schutzbefohlenen*, so Luigi Reitani, “nur am Anfang einer komplexen Reflexion über die Figur des Flüchtlings in der europäischen Gesellschaft, die zu einer Reflexion über die Menschenrechte, ja sogar zu ontologischen Problemen führt” (2015, 60).

5.3.1 Ein "postdramatisches Textgeflecht"¹⁷

Die Schutzbefohlenen wird häufig als “postdramatischer Theatertext” (vgl. Pelka 2016, 74) bezeichnet; dieser von Hans-Thies Lehmann (vgl. ebd., 72) geprägte Begriff benennt primär Tendenzen im zeitgenössischen Theater, die die traditionellen Dramenelemente Figur, Dialog und Handlung zugunsten einer “Aufführung als Ereignis” (Pelka 2016, 74) auflöst. Der Text tritt in seiner Bedeutung zurück, andere theatrale Mittel werden als gleichwertig betrachtet. Die Performativität des Textes und insbesondere die körperliche Präsenz der Schauspieler_innen wird hervorgehoben (vgl. ebd., 73), Präsenz ersetzt Repräsentation (vgl. ebd., 93). Jelineks Theatertext verzichtet auf Figuren, Rolleneinteilung, Handlung oder auch Regieanweisungen, ersetzt werden sie durch ein “postdramatisches Textgeflecht” (Österle 2017, 140). Durch die Montage, Veränderung und Verknüpfung von Prätexten werden verschiedene Diskurse kombiniert, es entstehen vielstimmige “Textflächen”, wie Jelinek sie selbst bezeichnet (Jelinek 2013). Es geht ihr dezidiert um das Vermeiden jeglicher dramatischer Illusion, auch der Illusion von personalem Sprechen:

Es geht letztlich darum, daß nicht die Illusion erzeugt werden darf, es ständen Entitäten auf der Bühne, Einheiten ihres eigenen Orts, ihrer eigenen Zeit, ihrer eigenen Handlung. Sie sind keine Herren über ihr Schicksal, keine Ganzheiten. Sie konstituieren sich nur durch das Sprechen, und sie sprechen, was sie sonst nicht sprechen. (zit. nach Roeder 1989, 151)

¹⁶ Zum politischen Engagement von Elfriede Jelinek s. Janke/Kaplan 2013.

¹⁷ Österle 2017, 140

Es spricht ein Kollektiv, das Sprechen dieses Chors besteht aus Zitaten und Bezügen zu Prätexten, die von "kalauerndem Sprachwitz" geprägt sind (Wicke 2017, 182), sowie ineinander montierten alltags- und mediensprachlichen Zitaten und entspricht Jelineks "Technik des vielstimmigen und polyphonen Zitierens" (Haß 2013, 63). Die Prätexte nennt die Autorin am Ende des Textes: Aischylos' Drama *Die Schutzflehenden*, die "Wertebroschüre" des österreichischen Innenministeriums *Zusammenleben in Österreich*, Ovids *Metamorphosen* "und eine Prise Heidegger, die muß sein, denn ich kann es nicht allein" (vgl. DS 97f.). Innerhalb dieses chorischen Sprechens arbeitet Kyung-Ho Cha vier verschiedene Narrative heraus, "die mit bestimmten gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen identifiziert werden können" (2016, 364): das Narrativ der "ausländerfeindlichen Bürger_innen", "das kulturelle Narrativ des österreichischen Staates", "die Narrative empörter Menschen, die sich für die Flüchtlinge einsetzen" sowie das "Narrativ der Flüchtlinge" selbst (vgl. ebd.). Chas Narrative decken sich weitgehend mit den Analyseebenen dieser Arbeit (s. Kapitel 4.2.1), weshalb ich mich im Folgenden auf diese Narrative als Analysekonstrukt stützen werde. Allerdings weist u.a. Pelka darauf hin, dass mit der "Autorin-Instanz" (2016, 153f.) noch eine weitere Sprecherinstanz ins Spiel kommt, eine Schreibende meldet sich immer wieder zu Wort. Die unterschiedlichen Narrative sind ineinander verschränkt, die Sprecherpositionen wechseln plötzlich innerhalb eines Satzes. Cha bezeichnet das Verhältnis zwischen den Narrativen als "Erzählspiel", in dem sich die Narrative "ergänzen oder in Konkurrenz zueinander eintreten. Dieses Erzählspiel wird durch die strukturelle Asymmetrie in Bewegung gehalten, die im Text zwischen einem 'Wir' und einem 'Sie' besteht", wobei sich die Personalpronomen "entweder auf die Flüchtlinge oder die Europäer" beziehen (Cha 2016, 364).

5.3.2 Das "Narrativ der Flüchtlinge"¹⁸

Die Chorfigur thematisiert bei Jelinek häufig "negierte[...], verweigerte[], verstellte[] Zugehörigkeiten" (Haß 2013, 67), wie dies auch der polyphone Chor der Flüchtlinge in *Die Schutzbefohlenen* tut. Bereits in den ersten Sätzen des Flüchtlingschors werden die zentralen Zuschreibungen benannt, durch die die Figur des "Flüchtlings" konstruiert wird und die eine andere, über diese Zuschreibungen hinausgehende personale Identität verunmöglicht. Mit den Eingangssätzen "Wir leben. Wir leben. Hauptsache, wir leben, und viel mehr ist es auch nicht als leben nach Verlassen der heiligen Heimat" (DS 9) verweisen die Geflüchteten auf ihr auf das bloße Existieren reduziertes Leben und präsentieren sich als *homines sacri* im Sinn von Agamben: "Keiner schaut gnädig herab auf unseren Zug, aber auf uns herabschauen tun sie

¹⁸ Cha 2016, 364.

schon. Wir flohen, von keinem Gericht des Volkes verurteilt, von allen verurteilt dort und hier" (ebd.). Sie sind aus der religiösen und der politischen Gemeinschaft, aus jedem metaphysischen und staatlichen Schutz ausgeschlossen, nachdem niemand "gnädig auf sie herabschaut". Und sie sind aus der rechtlichen und gesellschaftlichen Gemeinschaft ausgeschlossen, nachdem sie zwar von keinem Gericht, aber von der Allgemeinheit sowohl im Herkunfts- wie im Zielland "verurteilt" wurden: im Zielland zu "Flüchtlingen" ohne individuelle Identität, der gesellschaftliche Ausschluss wird durch "auf uns herabschauen tun sie schon" auf einer alltäglichen Ebene etabliert. Ihr Leben ist zwar, nach Agamben, außerhalb des Rechts angesiedelt, aber es wird bereits in den ersten Zeilen deutlich, dass sie durch diese Ausschließung als "zur Flucht Verurteilte" zumindest in das Rechtssystem des Ziellandes auch wieder eingeschlossen sind: "Wir versuchen, fremde Gesetze zu lesen. Man sagt uns nichts, wir erfahren nichts, wir werden bestellt und nicht abgeholt, wir müssen erscheinen [...]. Wir werden wieder weggeschickt" (ebd.). Auch die bürokratischen Zumutungen und die unverständliche, endlose und sich wiederholende Maschinerie der staatlichen Anforderungen an die Geflüchteten kommen bereits am Anfang des Textes zur Sprache. Schließlich beklagen die Geflüchteten auch, dass ihre individuellen Leben, das, was man über ihr Leben wissen und woraus sich eine Identität ableiten ließe, verloren gegangen bzw. unter der Zuschreibung "Flüchtling" verschwunden ist: "Das Wißbare aus unserem Leben ist vergangen, es ist unter einer Schicht aus Erscheinungen erstickt worden, nichts ist Gegenstand des Wissens mehr, es ist gar nichts mehr" (ebd.).

Die verschiedenen Ebenen, auf denen sich der Ausschluss und der Identitätsverlust der Geflüchteten vollzieht, werden in *Die Schutzbefohlenen* gleich am Beginn etabliert. Auch wenn aus dem Flüchtlingschor keine individuellen Einzelfiguren heraustreten, so beklagt der Chor doch den Verlust von Individualität und Identität. Die Möglichkeit, sich der eigenen Identität durch das Erzählen der eigenen Geschichte zu versichern, stößt auf das Desinteresse der Immigrationgesellschaft, sowohl der Beamt_innen wie der Bürger_innen:

[...] wir dürfen ja nicht, aber wir würden, würden wir, wies Fremdlingen ziemt, verständig unsere blutschuldlose Flucht erzählen, bereitwillig jedem erzählen, er müsste ein Stellvertreter gar nicht sein, wir würden das machen, Ehrenwort, wir erzählen es jedem, wir erzählen es allen, die es hören wollen, aber es will ja keiner [...] (DS 16)

Der Text selbst verweigert dieses Erzählen: Zum einen scheint den Geflüchteten angesichts ihrer Traumatisierungen das Erzählen zu misslingen; zugleich kritisiert der Text mit dieser Verweigerung implizit den öffentlichen Flüchtlingsdiskurs, in dem "sentimentale Erzählung für mediale Aufmerksamkeit" getauscht wird (Cha 2016, 368). Charakteristisch für den Flüchtlingschor ist der stakkatohafte Rhythmus der Klage und die laufenden Wiederholungen von Sätzen oder Satzteilen, die um ein Wort oder Motiv kreisen. Das Sprachregister wird

immer wieder gewechselt, übergangslos von umgangssprachlichen zu antiquiert wirkenden Wortgruppen und grammatikalischen Verschiebungen gesprungen und die Bedeutungsebenen vermischt bzw. ebenso unvermittelt von einer semantischen Ebene zur nächsten gependelt. Der Chor unterstreicht dadurch die Dringlichkeit genauso wie die Aussichtslosigkeit der Klage. Sich wiederholende Motive des Identitätsverlusts der Geflüchteten sind etwa die Klage eines “Ich”, das seine getötete Familie betrauert (z.B. DS 12, 14, 19, 91); die Wahrnehmung der Geflüchteten nicht als Individuen sondern als “Menschenkuchen” (DS 32) oder ihr Verschwinden im Meer – womit sowohl auf das buchstäbliche Ertrinken als auch das Verschwinden der Individuen in der “Flüchtlingsflut” angespielt wird (vgl. z.B. DS 56, 60, 63f., 72): “die Subjekte gelten nichts, die Toten gelten nichts” (DS 14). Cha beschreibt die unruhige, “zusammenbrechende” Syntax als “traumatisiertes Sprechen” (vgl. 2016, 365), die Versuche, von ihren traumatischen Kriegs- und Fluchterlebnissen zu berichten, misslingen aufgrund der Traumatisierungen und weil es dafür keine Adressant_innen gibt. Es wird immer wieder erfolglos an die Aufnahmegesellschaft appelliert, sich um Verstehen und Zuhören zu bemühen (z.B. DS 11, 31), und als Individuen mit Bedürfnissen nach einem alltäglichen, sinnerfüllten Leben (vgl. z.B. DS 22, 34, 93) und Zugehörigkeit wahrgenommen zu werden (vgl. z.B. DS 33, 70): “Wir wollen sein” (DS 35). Ähnlich wie Arendt die “Weltlosigkeit” (vgl. Arendt 1986, 470) eines Lebens als Flüchtling beschreibt, die den Verlust der Individualität bedeutet, verknüpft Jelinek an verschiedenen Stellen (z.B. DS 52) ihre Bedürftigkeit und Angewiesenheit auf Almosen, das Fehlen sinn- und gemeinschaftsstiftender Tätigkeit und die Frage nach Mitbestimmung miteinander:

[...] man will uns nicht sehen, den Fraß nicht sehen, den wir kriegen, die geschenkten durchgesessenen Sofas, [...] alles nicht sehen, nichts sehen, wie wir uns vorbereiten auf die Mitbestimmung in der Demokratie, wenn wir die nur einmal sehen könnten, wenigstens anschauen!, verblüht Schultern und Hände, unsere Hände vom Nichtstun verdorrt, eine Demokratie, ihre Hufe, die hinwegeilen über uns, aber immerhin, das wäre fein, dann wüßten wir, was uns bevorsteht und auf was wir uns vorbereiten sollen [...] (DS 54)

Die wiederkehrende Bezeichnung ihrer selbst als “lebende Tote” (DS 81), immer wieder als “Tiere”, “Brut” (DS 22) oder auch “Abschaum” (DS 65), “Parasiten” (DS 73), “Menschenmißgestalten” (DS 86), die man im Meer ertrinken lassen kann, ohne dass das Konsequenzen hätte (vgl. z.B. DS 71ff), verweist auf den Status der Geflüchteten als *homines sacri*, für deren Schutz sich letztlich niemand zuständig fühlt: “das Letzte, das sind wir” (DS 90). Der Flüchtlingschor übernimmt hier den dehumanisierenden Diskurs (extrem) ausländerfeindlicher bzw. flüchtlingskritischer Bürger_innen, die die Flüchtlinge nicht nur aus der Gesellschaft ausschließen, sondern tatsächlich “weg, bloß weg!” (DS 13) haben wollen.

Jelinek bleibt interessanterweise bei der Beschreibung des Status der Geflüchteten als “bloßes Leben” stehen, der Versuch, Widerstand zu üben oder ihn durch Protest zu überwinden kommt im Text praktisch nicht vor – obwohl die Protestbewegung von Geflüchteten der außerliterarische Ausgangspunkt und Schreibanlass war. Der reale Ausgang der Protestbewegung gibt zwar keinen Anlass zur Hoffnung darauf, dass zivilgesellschaftlicher Protest Einfluss auf Asylverfahren bzw. die Asylgesetzgebung nehmen könnte, nachdem die meisten beteiligten Geflüchteten kurz nach Ende des Protests in ihre Herkunftsländer abgeschoben wurden. Allerdings bleiben die Geflüchteten dadurch in einer absolut passiven Rolle, über Handlungsfähigkeit verfügt der Flüchtlingschor nicht: “Um selbst einzugreifen, fehlt uns die Erlaubnis, wir sind nie diejenigen, welche eingreifen, wir sind diejenigen, die abgegriffen werden” (DS 84f.). Dem entspricht auch das Ende des Textes, das von Resignation gekennzeichnet ist:

Daß uns Recht geschieht, darum beten wir, das erfülle mein Gebet um freies Geleit, um ein Los, das gewinnt, um ein besseres Los, aber es wird nicht geschehen. Es wird nicht geschehen. Es ist nicht. Wir sind gar nicht da. Wir sind gekommen, aber wir sind gar nicht da. (DS 97)

Anders als Luigi Reitani denke ich nicht, dass die Geflüchteten damit “auf ihr Recht, das auch ein Recht zum Zu-Wort-kommen ist” bestehen (2015, 69), das Beten ist kein auf etwas Bestehen, nicht einmal ein Hoffen, es ist von vornherein als umsonst definiert, es geht ins Leere, zu ihrem (Menschen-)Recht kommen sie nicht: “Es wird nicht geschehen. Es ist nicht.”

5.3.3 Das “Staatsbürgerschafts-Wir”¹⁹

Der Flüchtlingschor übernimmt, wie oben dargestellt, an vielen Stellen den Diskurs ausländerfeindlicher bzw. flüchtlingskritischer Mitglieder der Ankunftsgesellschaft. Österle betont, dass “systematische soziale und politische *Begrenzungen* innerhalb des Nationalstaats, etwa die Aberkennung des Anspruchs auf soziale, politische und gesellschaftliche Teilhabe [...] ein spezifisches flüchtlingspezifisches Sprechen begründen” (2017, 141, Kursivsetzung im Original). Das Sprechen des Flüchtlingschors ist durch solche Diskurse von außen bestimmt, denn die “Identität der Asylwerber muss sich ständig mit den Bildern konfrontieren, die die Gesellschaft von ihnen gibt” (Reitani 2015, 64). Die Geflüchteten können nicht Teil dieser Gesellschaft sein, sondern gefährden die Sicherheit der Gesellschaft bzw. stellen Ansprüche, die die Gesellschaft bedrohen: Jelinek gibt die Essenz dieses ausländerfeindlichen Diskurses wieder und verfremdet ihn, indem sie den moralischen Anspruch einer vorgeblich an christlicher Tradition orientierten europäischen Gesellschaft unmittelbar damit in Beziehung bringt:

¹⁹ Österle 2017, 140

Wenn Sie einen Menschen in Not sehen, fassen Sie sich ein Herz und tun Sie etwas! Wenn Sie uns sehen, fassen Sie uns! Ergreifen, fassen Sie uns und gewähren Sie Sicherheit Ihrem Staat, Ihren Mitbürgern, Ihren Nachbarn und schmeißen Sie uns hinaus. Entfernen Sie uns wie einen Fettfleck. Entfernen Sie uns, machen Sie uns weg! Retten Sie sich vor uns! [...] Nur so können Sie aus sich eine sichere Gesellschaft machen, indem Sie uns entfernen. Raus mit uns! (DS 85)

Der Ausschluss der Geflüchteten aus der Gesellschaft wird mit solchen, “freilich grotesken” (Reitani 2015, 64), Stimmen scheinbar rational und, an anderer Stelle, religiös (vgl. z.B. DS 88) begründet: “Heute verlangen Sie vielleicht noch nichts oder nicht viel, aber morgen wird es viel sein, das wissen wir schon” (DS 16). Was sich hier äußert, ist die “xenophobe Kommunikationsgemeinschaft des ‘Staatsbürgerschafts-Wir’” (Österle 2017, 140), gegen das das Bemühen der Geflüchteten, sich zu integrieren, von vornherein aussichtslos ist: “wir haben es versprochen, dass wir uns bemühen werden, wir wissen bloß nicht, um was, worum, wozu, wir tun, was wir können, [...] aber zu euch dürfen wir nicht gehören, ihr hütet euch vor uns” (DS 95f.). Die Rechte, die das “Staatsbürgerschafts-Wir” für sich in Anspruch nimmt, gesteht es selbstverständlich den Geflüchteten nicht zu, das veranschaulicht Jelinek vor allem an den bürgerlichen Freiheiten: “Sie können ertrinken, ersticken, erfrieren, verhungern, erschlagen werden, alles schöne Freiheiten, wenn auch nicht Ihre” (DS 27). Diese flüchtlingskritischen Diskurse sind, wie Österle nachweist, das Produkt “nationalstaatliche[r] Ordnungspraktiken” (2017, 140), die Jelinek im Text auf vielfältige Weise zitiert.

5.3.4 Zusammenleben in Österreich²⁰

Der Flüchtlingschor ist zunächst vor allem auf der Suche nach einer öffentlichen Instanz, an die er sich mit dem Wunsch nach Aufnahme in den Staat wenden könnte: “Können Sie uns bitte sagen, welcher Gott hier wohnt und zuständig ist [...] es gibt einen Präsidenten, einen Kanzler, eine Ministerin” (DS 10). Diese Suche zieht sich durch den gesamten Text, bis er in der Resignation endet; und parallel dazu suchen die Geflüchteten jemand, der sie anhört: Angehörige der Gesellschaft bzw. die Öffentlichkeit und (“Stell-“)Vertreter der Behörden. “Gerade diese Bezugslosigkeit ist für den sprechenden Chor konstitutiv und führt zum Problem seiner labilen Verortung im Raum. Wer mit keinem Ansprechpartner rechnen kann, wird aus dem Gesellschaftsvertrag ausgeschlossen” (Reitani 2015, 64). Für den Chor ist dieser Ausschluss auch von Anfang an klar: “gibt es diesen Herrn Präsidenten oder was er ist, gibt es den Herrn, den allaufnehmenden? Nein, es gibt ihn nicht. Es gibt keinen Allaufnehmenden” (DS 13). Im Text wird dieser Ausschluss insbesondere durch zwei Motive symbolisiert, die beide einen prominenten Stellenwert im Text haben und durch die das “kulturelle Narrativ des österreichischen Staates, der sich als weltoffen präsentiert” (Cha

²⁰ BMI 2013

2016, 364), gekennzeichnet ist: durch die intertextuellen Bezüge zur als “Broschüre” bezeichneten Publikation des österreichischen Integrationsstaatssekretariats *Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden* (BMI 2013); und durch die Auseinandersetzung mit der “Blitz-Einbürgerung” zweier prominenter russischer Staatsbürgerinnen.

Die Zitate aus der “Broschüre” bzw. Bezugnahmen auf sie “konfrontieren das kollektive Subjekt der Asylwerber mit einer österreichischen (und europäischen) Integrationspolitik, die vor allem darauf aus ist, die vermeintlichen Werte der westlichen Kultur abzusichern” (Reitani 2015, 66). Auf der Basis von sechs “Prinzipien” (Freiheit, Rechtsstaat, Demokratie, Republik, Föderalismus, Gewaltenteilung) soll die Broschüre 18 “Werte” vermitteln, als “Grundlage” steht über allem die “Menschenwürde”. Dass diese “Prinzipien” und “Werte” gerade den Geflüchteten gar nicht zur Verfügung stehen – beispielsweise Selbstbestimmung, Gerechtigkeit, Anerkennung, Respekt, Teilnahme, Eigenverantwortung, Leistung – ist ein zentrales Thema des Textes:

[...] so wie Vergeblichkeit unser aller Los ist, leider, denn Mitbestimmung, Teilnahme, bedeutet nicht nur, seine Stimme bei Wahlen abgeben, besser, man hat gar keine, dann muß man gar nicht erst hingehen, denn Demokratie ist sowieso mehr als das, das hast du erkannt mit deiner Partei, wir haben gar nichts erkannt, das ist aber egal, wir dürfen sowieso nicht wählen, wir dürfen nicht einmal wählen, wo wir unser Bett aufstellen [...] (DS 50f.)

Der Aufruf zu Teilnahme und Mitbestimmung wird dort völlig absurd, wo Menschen durch gesetzliche Rahmenbedingungen und behördliche Entscheidungen von allen Möglichkeiten der Mitbestimmung und Teilnahme an der Gesellschaft ausgeschlossen sind. Der Chor entlarvt die in der Broschüre propagierten Werte als leere Floskeln, die gerade für die nicht zutreffen, an die sich die Publikation richtet. Mit belehrendem Ton richtet sie sich an den “Barbarenschwarm, [den] Schwarm Wilder” (DS 21), dem die Grundlagen menschlichen Zusammenlebens, das “Fundament der gemeinsamen Werte” (DS 33) überhaupt erst vermittelt werden müssen. Im Text werden diese hehren Ziele verballhornt und mit profanen Alltäglichkeiten in Verbindung gebracht; Menschenrechte und Menschenwürde bleiben für die Asylwerbenden ungreifbar und unerreichbar:

[...] wir halten sie hoch, unsere Phones, so wie der Staat die Gleichbehandlung aller Bürger hochhält, alle halten was hoch, was ist das, was Sie da hochhalten, die Handycam, die ist die Grundlage für Ihre Entscheidung, wohin Sie fliegen, fahren oder essen gehen. [...] und damit machen Sie jetzt auch noch ein Foto, Achtung, die Menschenwürde! Achtung, die Menschenwürde kommt jetzt auch, da kommt sie!, machen Sie ein Foto, schnell, bevor sie wieder weg ist! Die Würde, Achtung, die sollen Sie achten, die Würde, achten Sie auf die Würde, sonst versäumen Sie sie, halten Sie ihr Gerät bereit, die Würde, ja, die hier, gleich ein Foto machen!, gebietet es dem Staat, Personen, die sich in derselben Situation befinden, auch gleich zu behandeln [...] (DS 25f.)

Wie schwer sich gerade die Vertreter_innen des Staates mit dem menschenwürdigen und respektvollen Umgang mit Asylwerbenden tun, geht aus einer Passage der Broschüre zum Prinzip “Rechtsstaat” hervor, die ausgerechnet mit Text und Bildern von zwei

Schwimmerinnen Werte wie “Fairplay”, die Anerkennung von Leistungen und gegenseitigen Respekt darstellen soll:

[Der Staat] respektiert das Zusammenleben, aber er bestimmt, mit wem, er sagt, wer zusammenleben darf und wer nicht, und dann respektiert er das, aber nur bis zu einer bestimmten Grenze [...]. Zum Beispiel beim Schwimmen. Dieses Beispiel wurde hier ausdrücklich gewählt, doch was will es ausdrücken? Nein, das ist mir jetzt zu blöd. Was ist das beim Schwimmen? Ein Kopf-an-Kopf-Rennen? Damit wir uns danach gegenseitig unsere Wertschätzung ausdrücken können? Wieso müssen wir zuerst ins Wasser gehen, glitschig vom ausgeronnenen Diesel, untergehn, aus fremden Fingern rutschen wie Fische, um uns zu schätzen? Wir können doch gleich ertrinken [...]. (DS 29)

Jelinek versucht in diesen Passagen, “die Widersprüche von Theorie und Praxis politischen Handelns offenzulegen” (Österle 2017, 144) und verweist auch hier darauf, dass die Anerkennung der Individualität und der persönlichen Erfahrungen der Geflüchteten durch die staatlichen Akteur_innen nicht vorgesehen ist. Sie entlarvt eine Sprache der Macht, die ausschließlich aus der Perspektive des Nationalstaats argumentiert und von einer selbstverständlichen moralischen Überlegenheit der Bürger_innen dieses Staates ausgeht.

“Gerechtigkeit” und “Gleichwertigkeit” werden schließlich vollends zu hohlen Phrasen, wenn das Recht auf Freiheit, Mitbestimmung und Sicherheit selbstverständlich jenen zugestanden wird, die über ausreichend ökonomisches oder kulturelles Kapital verfügen. Am Beispiel der Einbürgerung der Tochter des ehemaligen russischen Präsidenten Jelzin und der ebenfalls aus Russland stammenden Opernsängerin Anna Netrebko wird deutlich, dass die Gewährung von Rechten und die Aufnahme in die politische, rechtliche und soziale (National-)Gemeinschaft durch den Staat nicht primär von menschenrechtlichen Verpflichtungen, sondern vielmehr von ökonomischen Interessen bestimmt ist.

Man sieht sie nicht, aber sie bekommt eine Stimme und ist blitzeingebürgert, ist Staatsbürger, mit allen Rechten und Pflichten, mitzugestalten, mißzugestalten, Missen zu gestalten und umzugestalten, Verzeigung, falscher Film, aber wenn man als Frau schön ist, ist alles gleich viel leichter, das ist ein schönes Gefühl, wenn auch nicht für uns, und ich weiß jetzt auch nicht, welches Gefühl ich meine, doch jeder Beitrag und jeder Betrag, ich sagte es schon, und gern!, weil es hier steht, ist wertvoll für unsere Mitmenschen, auch wenn man sie nicht sieht, für unsere Gemeinschaft wichtig, auch wenn sie gemein ist wie diese, auch wenn wir nicht gemeint sind unter Gemeinschaft, alles wertvoll, alles wird bereichert, alle bereichern sich, klar, diese Stimme ist gekauft [...]. (DS 79)

Jelinek räumt dieser Thematik überraschend viel Platz ein und kommt immer wieder auf konkrete wirtschaftliche Hintergründe für die Blitzeinbürgerung der Präsidententochter zurück, die in krassem Gegensatz zu den Beschwörungen rechtsstaatlicher Prinzipien, als genuin “europäisch” verstandener Werte und damit verbundener Verhaltensanweisungen an Asyl- bzw. Staatsbürgerschaftswerber_innen stehen. Sie macht damit deutlich, dass wirtschaftliche Macht (hier: eines Konzerns und seines prominenten Eigentümers) bzw. die Aufwertung der “Musiknation”, also kulturelles Kapital, für den Staat einen höheren Stellenwert haben, als die Inklusion von vor bewaffneten Konflikten geflüchteten Menschen. Der entrüstete Flüchtlingschor beharrt zwar auf den staatlichen Phrasen, die er zu

verinnerlichen hat: “denn hier beruht alles, hier stehts, hier gehts, beruht alles auf Teilnahme, lebt vom Mitreden, Mitmachen, Mitgestalten, Mitentscheiden und Mitverantworten” (DS 56). Doch letztlich entscheidet die souveräne Macht auch in der Demokratie über Exklusion und Inklusion, Rettung oder – wenn überhaupt – “bloßes Leben”: “da werden Sie gerettet, nein, Sie sind tot! Nicht gerettet. Kommt darauf an, was Sie sind, ob Ihr Schicksal ist das Nein, und Sie müssen nicht mehr behandelt werden, überflüssig wie das Wasser über Ihnen wäre jede Behandlung, jede Handlung, die Antwort ist nein” (DS 82).

5.3.5 Wer spricht hier eigentlich?

Neben dem Chor der Asylwerber_innen und an manchen Stellen einzelner Geflüchteter als Sprecherinstanz erscheint im Text mehrmals noch eine weitere, die Pelka als “Autorin-Instanz” bezeichnet (2016, 152). Mit kurzen Einwüfen wie “Verzeihung, das habe ich sicher schon irgendwo gesagt” (DS 24) oder “Entschuldigung, das habe ich vorhin vergessen” (DS 25) bringt sich eine Erzählinstanz ins Spiel, die sich an mehreren Stellen als den Text entwerfende Schreibende identifiziert: “ich glaube aber nicht, da müßte ich nachrechnen” (DS 36), “kann ich jetzt nicht nachschlagen, hab keine Zeit, muß ja schreiben” (DS 76), “Nein, da habe ich mich jetzt total geirrt, sogar diesen armen kleinen Satz verloren, zumindest seinen Anfang, der ohnedies sein wird wie das End, bitte um Entschuldigung” (DS 70) – diese Autorin-Instanz tritt fast ausschließlich als eine auf, die sich für Fehler oder Versäumnisse entschuldigt, einmal sogar dafür, nicht noch mehr intertextuelle Bezüge einzuarbeiten (ebd.). Auch wenn Pelka betont, dass diese Autorin-Instanz nicht mit der realen Autorin Jelinek gleichzusetzen ist, so verleiht dieses “sprachliche Maskenspiel der Selbstinszenierung [dem Text] eine fiktionalisierte Authentizität bzw. authentifizierte Fiktion, die die Autorschaft als markante ‘Verbindungsline zur Welt’ notgedrungen aufwertet” (Pelka 2016, 152)²¹. Vor allem aber macht dieses “Maskenspiel” eine literaturimmanente Machtkonstellation deutlich, die die oben dargestellte passive Haltung des Flüchtlingschors tatsächlich noch verstärkt: “[D]ie Autorin-Instanz als Schreibprotagonistin ermöglicht das Auftreten des rechtlosen Kollektivs und gewährt ihm als ihrem ‘Schutzbefohlenen’ [...] ein symbolisches Asyl im theatertextuellen Raum” (ebd., 155).

Diese Haltung kann positiv gewendet als Unterstützung des politischen Empowerment verstanden werden, in dem Sinn, in dem es Elfriede Jelinek selbst in einer Stellungnahme zur Asyl- und Aufenthaltsgesetzgebung in den 1990er Jahren formulierte: “für diejenigen sprechen, für die kein anderer spricht” (vgl. Abdullah et al. 2015, 288). Auch Österle weist

²¹ Pelka meint, dass diese Betonung der Autor_innenschaft die Zurechnung von Jelineks Theatertexten zur Theorie des postdramatischen Theaters in Frage stellt (vgl. ebd. 153). Zur Autorin-Instanz in Jelineks Theatertexten she. auch Haß 2013, 67.

darauf hin, dass die Flüchtlinge “(sozial) sprachlos bleiben, obwohl es der Chor ist, der vordergründig das Wort führt, dass sie als *Akteure* abwesend [...] keine Handelnden” sind (2017, 147, Kursivsetzung im Original). Die Anwesenheit der Flüchtlinge auf der Bühne mache, so Österle weiter, ihre Abwesenheit in der Gesellschaft deutlich und zeige ihren “hybriden Status nationalterritorialer Anwesenheit bei politisch-sozialer Abwesenheit, d.h. eine Art gesellschaftlicher Obdachlosigkeit” (ebd., 143).

In diesem Zusammenhang stellt Sladja Blazan eine relevante Frage: Ist das Auslöschen der Anwesenheit der Flüchtlinge in einem dramatischen Text ein sinnvoller Weg, die Defizite der Asylpolitik in den westeuropäischen Ländern zu entlarven? (vgl. 2016, 177).

Blazan vertritt die Ansicht, dass in der Flüchtlingsrede in *Die Schutzbefohlenen* nicht die Flüchtlinge für sich sprechen, sondern Bürger_innen ihren Staat und seine Asylpolitik anklagen (vgl. ebd., 178f.), was, wie ich meine, insbesondere in den Passagen zur “Blitzeinbürgerung” der beiden russischen Frauen deutlich wird. In dieser Perspektive ist nicht nur die Haltung, in der die Flüchtlinge sprechen, eine passive, sondern die Flüchtlingsrede insgesamt ist eine “Stellvertreterrede”. So wird der Text, trotz bester Intentionen, wie Blazan betont, in doppelter Hinsicht Teil der Konstruktion “des Flüchtlings” als passiver, abhängiger, macht- und hilfloser Figur. Insgesamt fehle es den Geflüchteten bzw. ihrer Notlage ja nicht an öffentlicher Sichtbarkeit; woran es ihnen fehle sei “agency”, politische und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit (vgl. ebd., 179). Den Geflüchteten (auch) in literarischen Texten diese Handlungsfähigkeit abzusprechen, ist, so Blazan, “an extremely rigid form of disempowerment. It is through this act of disempowerment that the refugee subject is produced” (ebd., 187) – und zwar als aus Recht und Gesellschaft ausgeschlossener *homo sacer* (vgl. ebd., 189). Werden Geflüchtete in literarischen Texten als Figuren ohne persönliche Geschichte, ausschließlich in ihrer “Eigenschaft” als Geflüchtete, in ihrer Beziehung zur staatlichen Macht des Gastlandes, als “bloßes Leben” dargestellt, dann verzichtet die Literatur auf die Möglichkeit politischer Veränderung und entpolitisiert in letzter Konsequenz auch den Diskurs über Geflüchtete: “*Die Schutzbefohlenen* depoliticizes the refugee movement and leaves its subjects in a vulnerable public space, in which the characters appear disconnected from the cultural entanglements that lead to their existence to begin with” (ebd., 187). Blazan plädiert, im Anschluss an Arendt, für eine Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft, die Andere ausschließt oder einschließt, und sieht “den Flüchtling” in dieser Relation nicht als “a category to be investigated [but only as] a source of information, which inevitably might be complex and difficult to understand” (ebd., 190). Das Spannungsverhältnis zwischen einem politisch motivierten, engagierten Schreiben

über Rechtlose in unserer Gesellschaft und der Frage nach Repräsentation und politischem Empowerment muss auch bei der Auseinandersetzung mit dem Text im Unterricht einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

5.3.6 Didaktischer Kommentar

Die Schutzbefohlenen wird, wie viele Texte von Elfriede Jelinek, Schüler_innen zunächst einmal überfordern, mit dieser “*Wortflut* [, die] die *Grenzen* des Wohlempfindens überschreitet” (Österle 2017, 155, Kursivsetzung im Original). Geeignet ist dieser anspruchsvolle Text wohl erst ab etwa der 11. Schulstufe, und auch hier würde es zu Frustrationen führen, würde er als reiner Lesetext und Ganzschrift verwendet. Um den Text unmittelbar zu erschließen, muss von den Schüler_innen seine Struktur und Jelineks Montagetechnik nachvollzogen werden; es empfiehlt sich, das anhand von Textausschnitten zu machen und mithilfe der verschiedenen Prätexte die intertextuellen Bezüge herauszufinden. Ist die Konstruktionsweise erst einmal entschlüsselt, kann der Text – ausschnittsweise – von Schüler_innen mit Gewinn und durchaus auch Freude am Sprachwitz und an der beißenden Ironie gelesen und bearbeitet werden.

Die Auseinandersetzung mit den Prätexten, insbesondere mit der Broschüre des Integrationsstaatsekretariats (BMI 2013) sowie den Bezügen zur Medien- und Alltagssprache kann bereits zu einer Sensibilisierung der Wahrnehmung von Machtstrukturen in (politischer) Sprache beitragen. Es bietet sich an, in einem fächerübergreifenden Unterricht das in der Broschüre präsentierte Konstrukt des “kulturellen Narrativs des österreichischen Staates” (vgl. Cha 2016, 364) zu hinterfragen und dekonstruieren. Neben die Analyse der Konstruiertheit einer einheitlichen, geschlossenen kulturellen Identität sollte hier auch die Frage gestellt werden, von welchem Standpunkt aus der Text sich eigentlich an wen wendet und von welchen (fehlenden) kulturellen, moralischen etc. Voraussetzungen bei den Adressat_innen er ausgeht. Eine solche Lesart kann Bewusstsein für Diversität innerhalb der eigenen Gesellschaft genauso schaffen bzw. verstärken, wie sie einen unvoreingenommenen, offenen Blick auf die vermeintlich “Anderen” ermöglicht. Die Auseinandersetzung mit den antiken Prätexten ermöglicht ein Verständnis von Flucht als anthropologischer Konstante in der Literatur genauso wie in einer historischen Perspektive.

Auch wenn die Konstruktionsweise durchschaut wurde, behält der Text großes Irritationspotential, das für einen politisch orientierten Literaturunterricht genutzt werden kann. Insbesondere die zum Teil vulgärsprachlichen ausländerfeindlichen Aussagen und die Bezüge zu Gewalterfahrungen und Traumatisierungen der Geflüchteten konterkarieren die Leseerwartungen der Schüler_innen an einen Text der “Höhenkammliteratur”. Der Text tut

der Sprache durch die erwähnte unruhige, “zusammenbrechende” Syntax und das “traumatisierte Sprechen” (vgl. Cha 2016, 365) sozusagen Gewalt an, und diese spezifische Ästhetik wird von den Lesenden zwangsläufig wahrgenommen. Bönninghausen et al. meinen mit Bezug auf Kleists *Penthesilea*, die Gewalt werde “in diesem Drama durch die Sprache selbst erzeugt; diese Gewaltförmigkeit von Sprache ästhetisch wahrzunehmen, ist [...] die Voraussetzung, um nachhaltige Reflexionsprozesse anzuregen” (2013, 71). Die Ästhetik des Textes wird die Schüler_innen irritieren, und diese Irritation kann zu einer Dezentrierung der eigenen Perspektive beitragen. Der Text unterwandert sowohl sprachlich als auch inhaltlich Lese- und Wahrnehmungsgewohnheiten und eignet sich deshalb besonders gut für Bildungsprozesse, die daran interessiert sind, aus den Teilnehmenden “eigenständige Personen mit individuellen Positionen zu machen”. Für solche Prozesse, so betont Thomas Ernst, “eignen sich Texte, die sich in ein Verhältnis zu Diskursen der Subversion setzen, sehr gut. Denn sie enthalten keine klaren Botschaften, sie arbeiten oft mit Doppeldeutigkeiten, und als Leserin kann ich gar nicht anders, als mich zu ihnen zu positionieren” (Ernst/Spitaler 2015, 111).

Im Prozess einer solchen Positionierung müssen Schüler_innen sich mit den sprachlichen und gesellschaftlichen Machtstrukturen auseinander setzen, die der Text bloßlegt. Zugleich ermöglicht der Text kein abschließendes Verstehen und schließt durch seine Ästhetik die Möglichkeit der Identifikation oder eines empathischen Fremdverstehens aus; er wird, genauso wie der Chor der Geflüchteten, fremd bleiben und bietet so auch ein Übungsfeld, das Fremde, das fremd bleibt, auszuhalten und anzuerkennen (vgl. Wintersteiner 2006b, 136). Die Auseinandersetzung mit der Frage “Wer spricht?” sollte, wie oben dargestellt, in diesem Positionierungsprozess eine prominente Rolle einnehmen, wenn ein politisch verstandener Literaturunterricht zu umfassender Reflexions- und letztlich gesellschaftspolitischer Handlungsfähigkeit der Schüler_innen führen soll.

Es wäre aber wenig sinnvoll, sich bei einem postdramatischen Theatertext allein auf die Textvorlage zu konzentrieren und die Aufführungspraxis völlig außer Acht zu lassen. *Die Schutzbefohlenen* ist ein an deutschsprachigen Theatern nach wie vor häufig aufgeführtes Stück und im Internet stehen zahlreiche Videos zur Verfügung, die Einblicke in die verschiedenen Inszenierungen geben. Darauf, dass gerade auch die politisch engagierten, von vielen als Provokation empfundenen Theaterarbeiten von Elfriede Jelinek immer wieder eine Wirkung weit über den unmittelbaren Kontext von Theater- bzw. Literaturinteressierten hinaus entfalten und diese Form der “Performativität von Literatur” auch im Literaturunterricht reflektiert werden sollte, weist Krammer hin:

Gerade solche Texte, die mit all ihren politischen, sozialen und moralischen Konflikten in die Mitte der Gesellschaft platziert werden, sind prädestiniert dafür, nach den politischen Diskursen zu fragen, die die Schriftsteller/-innen in ihre Texte einbringen und dadurch auch verändern. Politische Literatur spricht diesbezüglich oftmals 'Klartext', auch wenn die Antworten nicht immer so einfach sind, wie sie programmatisch erscheinen. (2015, 214)

Dies gilt gerade auch für *Die Schutzbefohlenen*: 2016 wurde eine Aufführung durch ein Kollektiv von Geflüchteten im Audimax der Universität Wien von Mitgliedern der rechtsextremen "Identitären Bewegung Österreich" gestürmt und durch Transparente, Flugblätter und das Verspritzen von Kunstblut gestört²². Darauf folgte eine breite, über Österreich hinausgehende öffentliche Debatte zur Freiheit der Kunst, Meinungsfreiheit und zum demokratischen Diskurs, die auch im Unterricht nachvollzogen und diskutiert werden kann. Darüber hinaus haben die verschiedenen Inszenierungen und besonders die Auswahl der Schauspieler_innen immer wieder Anlass zu (medien-)öffentlichen Diskussionen gegeben, was, wie Balzan darlegt (2016, 179), die Problematik der Repräsentation und die Frage nach politischem Empowerment, die oben angesprochen wurde, offenbart: Ob ausschließlich professionelle Schauspieler_innen, eine Mischung aus professionellen mit – geflüchteten oder "einheimischen" – Laienschauspieler_innen oder ausschließlich Geflüchtete den Text aufführen, ist jeweils eine politische Entscheidung und bietet Anlässe für die Auseinandersetzung mit Repräsentation, Präsenz und gesellschaftlicher und politischer Handlungsfähigkeit von Geflüchteten in europäischen Gesellschaften.

²² Vgl. z.B. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-04/identitaere-bewegung-wien-theater-elfriede-jelinek-die-schutzbefohlenen>; <https://www.derstandard.at/story/2000035879204/identitaere-klettern-aufsburgtheater>; <https://www.diepresse.com/5127068/identitare-wegen-audimax-storaktion-verurteilt> (Zuletzt aufgerufen am 13.02.2020)

6 Fazit

Wir sind gar nicht da.
Wir sind gekommen, aber wir sind gar nicht da. (DS 97)

Ich habe mich hier zunächst mit der Frage auseinandergesetzt, wie in literarischen Texten zum Thema Flucht gesellschaftliche Machtverhältnisse und Exklusionsmechanismen und ihre Auswirkungen auf flüchtende Menschen dargestellt werden. Als politiktheoretische Basis habe ich die Arbeiten von Hannah Arendt und Giorgio Agamben zur politischen Figur des Flüchtlings herangezogen, um Kategorien herauszuarbeiten und zu untersuchen, ob diese für die Analyse ausgewählter literarischer Texte fruchtbar gemacht werden können.

Aus einer zweiten Perspektive wurden Konzeptionen einer politischen Literaturdidaktik dahingehend untersucht, wie sie für einen Literaturunterricht genutzt werden können, der dazu beiträgt, dass Lernende sich im Kontext des Themas Flucht ihrer Verstrickung in diese Machtverhältnisse und Exklusionsmechanismen bewusst werden. Dafür wurden zentrale Aspekte der transkulturellen Literaturdidaktik von Werner Wintersteiner (2006b) adaptiert, durch die ein dominanzkritischer Blick insbesondere auf politische und gesellschaftliche Machtverhältnisse und eine kritische Reflexion des eigenen Standpunkts in der Gesellschaft eingeübt werden kann.

Der Zugang von Hannah Arendt, die ausgehend von der rechtlichen Exklusion durch den Verlust der Staatsbürgerschaft darstellt, wie Geflüchtete eine Reihe von Verlusten erleben, die sie letztlich in ihrer individuellen Identität zutiefst erschüttern, hat sich für die Textanalyse als sehr ergiebig erwiesen: Der dem prekären Rechtsstatus folgende Ausschluss aus allen Möglichkeiten politischer Partizipation, gesellschaftlicher Anerkennung und Sichtbarkeit kann in den Texten ebenso nachvollzogen werden wie das sich aus der sozialen Exklusion ergebende Zerbrechen der persönlichen Identität.

Es zeigte sich auch, dass Giorgio Agambens Konzeption des *homo sacer*, das aus allen rechtlichen und gesellschaftlichen Bezügen ausgeschlossene nackte Leben, eine Perspektive auf die Figuren eröffnet, die die Darstellung von Geflüchteten als "lebende Tote" ins Zentrum rückt und ihre aussichtslose Lage zusätzlich verdeutlicht. Über Agambens als zu geschlossen kritisierte Perspektive hinaus kann aber auch gezeigt werden, dass die Figuren in den Texten selten auf den Status des *homo sacer* reduziert werden, sondern dass sie in verschiedenen (Lebens-)Situationen zwischen dem Status des nackten Lebens und dem des Souveräns wechseln. Darüber hinaus zeigten sich in den Texten verschiedene Formen und Möglichkeiten, wie der Status des *homo sacer* überwunden und die souveräne Macht dadurch unterwandert und in Frage gestellt werden kann. Auf diese Weise ergeben sich in den Texten

unvermutete Handlungsmöglichkeiten und handlungsmächtige Figuren ebenso wie subtiler Widerstand.

Das Erzählen als Topos der Exilliteratur und die Literatur über Flucht und Exil als “existenzielle und ästhetisch-politische Versuche, dem Ausnahmezustand des Exils eine Form und eine Deutung zu geben” (von der Lühe 2018, 112) sind vielfach Gegenstand der literaturwissenschaftlichen Analyse. Die Perspektive des *homo sacer* eröffnet diesem Topos aber eine weitere Dimension, die es sich zu verfolgen lohnte: Vor allem in *Transit*, aber auch in *Dazwischen: Ich* dienen das Erzählen, die Literatur und die Imagination der Überwindung des Status der handlungsunfähigen, hilf- und machtlosen Figur des “Flüchtlings”, nicht nur der Vergewisserung von Identität sondern auch dem Widerstand gegen als unveränderbar wahrgenommene Umstände. Dem gegenüber steht die Perspektive in *Die Schutzbefohlenen*, wo Erzählen durch das “traumatisierte Sprechen” des Flüchtlingschors nicht gelingen kann und eine Überwindung des nackten Lebens nicht möglich ist.

Für den Zugang aus der politischen Literaturdidaktik erwies sich der Blick auf die drei Ebenen der Exklusion – die rechtlich-politische, die gesellschaftliche und die individuelle – als sinnvoll: Werden Machtkonstellationen auf diese Ebenen aufgefächert, können auf den unterschiedlichen Ebenen Machtstrukturen untersucht und dominanzkritische Zugänge erprobt werden. Dabei wird eine kritische Selbstreflexion angestrebt, die die Fremdheit der dargestellten Figuren und Umstände nicht verstehend auflöst, sondern als eine Perspektive auf Fremdes, das fremd bleiben darf, stehen lässt. Die didaktischen Kommentare geben Ansatzpunkte und Hinweise auf eine mögliche Umsetzung im Unterricht. Diese Ansatzpunkte weiter zu vertiefen und konkrete Unterrichtsvorschläge zu erarbeiten, wäre eine lohnende Aufgabe.

Auf welche Weise auch politiktheoretische Zugänge wie die von Hannah Arendt und Giorgio Agamben selbst im Unterricht vermittelt werden könnten, wäre eine interessante Forschungsaufgabe, nicht zuletzt auch für einen politisch akzentuierten Literaturunterricht. Sabine Zelger fragt, ob “sich die theoretisch gedachten Denk- und Handlungsmöglichkeiten im Literaturunterricht ausschöpfen” und dadurch politische Verhältnisse unterwandern lassen könnten (2015, 33). In diesem Sinn könnte auch die (adäquate) Vermittlung von theoretischen Modellen im Unterricht dazu beitragen, die Kompetenz zur dominanzkritischen Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit vorherrschenden Diskursen zu fördern und damit politisches Bewusstsein zu bilden.

7 Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Jelinek, Elfriede (2018): Die Schutzbefohlenen. In: dies.: Die Schutzbefohlenen. Wut. Unseres. Theaterstücke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 7-225. bzw. <https://www.elfriedejelinek.com/fschutzbefohlene.htm> (zuletzt aufgerufen 15.02.2020)

Rabinowich, Julia (2017³): Dazwischen: Ich. München: Hanser.

Seghers, Anna (2018²): Transit. Berlin: Aufbau.

Sekundärliteratur:

Abdullah, Ali M. / Brenner, Eva / Felber, Silke / Misik, Robert (2015): "Für diejenigen sprechen, für die kein anderer spricht". Elfriede Jelineks politisches Theater. Gespräch. In: Janke, Pia (Hg.): Jelinek-Jahrbuch. Elfriede Jelinek Forschungszentrum 2014-2015. Wien: Praesens. S. 288-296.

Abraham, Ulf / Kepser, Matthias (Hg., 2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Agamben, Giorgio (2006²): Mittel ohne Zweck. Noten zur Politik. Zürich/Berlin: Diaphanes.

Agamben, Giorgio (2016¹¹): Homo sacer 1. Die souveräne Macht und das nackte Leben. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

Aistleitner, Judith / Lorenz, Laurin / Wallerberger, Thomas (2015): Grenzüberschreitungen. Didaktische Materialien zur Exilliteratur. In: dies. (Hg.): Grenzüberschreitungen. Didaktische Materialien zur Exilliteratur. Wien: Verein zur Förderung und Erforschung der antifaschistischen Literatur in Kooperation mit der Theodor Kramer Gesellschaft. S. 5-7.

Arendt, Hannah (1964): Hannah Arendt im Gespräch mit Günter Gaus (28.10.1964). Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=J9SyTEUi6Kw> (zuletzt abgerufen am 15.02.2020)

Arendt, Hannah (1986): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München/Zürich: Piper.

Arendt, Hannah (1989): Gäste aus dem Niemandsland. In: dies.: Nach Auschwitz. Essays und Kommentare 1. Hg.v. Eike Geisel und Klaus Bittermann. Berlin: Edition Thiamat. 1989. S. 150-153.

Arendt, Hannah (1994): We Refugees. In: Marc Robinson (Hg.): Altogether Elsewhere. Writers on Exile. Boston/London: Faber and Faber. S. 110-119.

Assmann, Aleida (2017): Menschenrechte und Menschenpflichten. Auf der Suche nach einem neuen Gesellschaftsvertrag. Wien: Picus.

BMBF (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzpapier 2015. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (zuletzt abgerufen am 15.02.2020)

BMI (2013): Zusammenleben in Österreich. Werte, die uns verbinden. Wien: Bundesministerium für Inneres, Staatssekretariat für Integration. Abrufbar unter: http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/fileadmin/user_upload/Broschuere/RWR-Fibel.pdf (zuletzt abgerufen am 15.02.2020)

Blazan, Sladja (2016): Literature and the Agency of the Refugee. An Analysis of Narrative Structures Employed by Elfriede Jelinek's *Die Schutzbefohlenen* and Viet Thanh Nguyen's *The Refugees*. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht XLIX, 2-3/2016. S. 177-192.

Bönninghausen, Marion / Hankeln, Jennifer / Zimmer, Ilonka (2013): Ästhetische Erfahrung und kritische Reflexion im Deutschunterricht. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hg.): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 61-77.

Boney, Kristy R. / Marston William, Jennifer: Introduction. The Social, Political, and Personal Dimensions of Storytelling. In: dies. (Hg.): Dimensions of Storytelling in German Literature and Beyond. "For once, telling it all from the beginning". Rochester, New York: Camden House. S. 1-10.

Brunkhorst, Hauke (2012): Die Französische Revolution und die Erklärung der Rechte des Menschen und des Bürgers von 1789. In: Pollmann, Arnd / Lohmann, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 99-105.

Bruns, Oliver (2008): Vorbemerkungen zur politischen Dimension der Menschenrechte. In: Grunenberg, Antonia (Hg.): Perspektiven politischen Denkens. Zum 100. Geburtstag von Hannah Arendt. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang. S. 133-152.

Cha, Kyung-Ho (2016): Die literarische Darstellung der Flüchtlinge und die Kritik des medialen Menschenrechtsdiskurses in Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen*. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4/2016. S. 358-369.

Dawidowski, Christian (2015): Inter-, Transkulturalität und Literaturdidaktik. Einführender Forschungsüberblick. In: ders. / Hoffmann, Anna R. / Walter, Benjamin (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang. S. 17-41.

Dudnik, Natalia (2014): Gendering 'Bare Life': Marlene Streeruwitz's Novels Kreuzungen. and Entfernung. In: Monatshefte 106 (3/2014). S. 472-487.

Ernst, Thomas / Spitaler, Georg (2015): Subversion durch Literatur? Politikwissenschaft und Literaturwissenschaft im Gespräch. In: Krammer, Stefan / Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 93-115.

Fritzsche, K. Peter (2012): Menschenrechtsbildung. In: Pollmann, Arnd / Lohmann, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 443-448.

Guenther, Christina Eiko (2017): Julia Rabinowich's Transnational Poetics. Staging Border-Crossings in Theater and Fiction. In: Women in German Yearbook 33/2017. o.O.: University of Nebraska Press. S. 128-156.

Haß, Ulrike (2013): Theaterästhetik. In: Janke, Pia (Hg.): Jelinek-Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 62-68.

Hellmuth, Thomas (2015): "Je vous fais une lettre ...". Subjekttheoretische Grundlagen einer politischen Literaturdidaktik. In: Krammer, Stefan / Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 67-92.

- Hilziger, Sonja (2018): Nachwort. In: Seghers, Anna (2018²): Transit. Berlin: Aufbau. S. 301-309.
- Horn, Eva (2002): Der Flüchtling. In: dies./ Kaufmann, Stefan / Bröckling, Ulrich (Hg.): Grenzverletzer. Von Schmugglern, Spionen und anderen subversiven Gestalten. Berlin: Kadmos. S. 23-40.
- Iljassova-Morger, Olga (2009): Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2009. S. 37-57. Abrufbar unter: https://wort.daad.ru/wort2009/Iljassova-Morger_Transkulturalitaet.pdf (zuletzt abgerufen am 15.02.2020)
- Janke, Pia / Kaplan, Stefanie (2013): Politisches und feministisches Engagement. In: Janke, Pia (Hg.): Jelinek-Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 9-20.
- Jelinek, Elfriede (2013): Textflächen. Abrufbar unter: <http://www.elfriedejelinek.com/> (zuletzt abgerufen am 15.02.2020)
- Jöris, Lisa (2015): Wider den Begriff "Flüchtling". Zu den Hintergründen eines scheinbar neutralen Begriffs. Diskussionspapier. Halle/Saale: Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt. Abrufbar unter: <http://www.boell-sachsen-anhalt.de/wp-content/uploads/2015/10/2015-Diskussionspapier-Fl%C3%BChtlingsbegriff-web.pdf> (zuletzt abgerufen am 15.02.2020)
- Jötten, Sara / Tams, Christian J. (2012): Die Charta der Vereinten Nationen und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. In: Pollmann, Arnd / Lohmann, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 116-122.
- Klein, Eckart (2012): Die völkerrechtliche Entwicklung nach 1948. In: Pollmann, Arnd / Lohmann, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 123-128.
- Kothen, Andrea (2016): Sagt man jetzt... In: PRO ASYL, Bundesweite Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge (Hg.): Menschenrechte kennen keine Grenzen. Tag des Flüchtlings 2016. Frankfurt/Main: Förderverein PRO ASYL e.V. Abrufbar unter: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2015/12/PA_TdF_Heft_2016_web_END.pdf (zuletzt abgerufen am 15.02.2020)
- Krammer, Reinhard (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Abrufbar unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf (zuletzt abgerufen am 15.02.2020)
- Krammer, Stefan (2015): Literatur als politische Akteurin. Anregungen für eine Politische Bildung im Literaturunterricht. In: ders. / Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 197-217.
- Krammer, Stefan / Zelger, Sabine (2015): Literatur und Politik vermitteln oder wie sich ein Unterrichtsprinzip realisieren lässt. In: dies. (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 5-17.
- Lechte, John / Newman, Saul (2012): Agamben, Arendt and human rights. Bearing witness to the human. In: European Journal of Social Theory 15(4)/2012. S. 522- 536.
- Marston William, Jennifer (2018): Filling the Void with Stories. Anna Segher's Conceptual Metaphors. In: Boney, Kristy R. / Marston William, Jennifer (Hg.): Dimensions of Storytelling in German Literature and Beyond. "For once, telling it all from the beginning". Rochester, New York: Camden House. S. 95-107.
- Menke, Christoph / Pollmann, Arnd (2007): Philosophie der Menschenrechte zur Einführung. Hamburg: Junius.

- Menke, Christoph (2016): Philosophiekolumne. Zurück zu Hannah Arendt – die Flüchtlinge und die Krise der Menschenrechte. In: Merkur 7/2016. S. 49-58.
- Mergen, Thorsten (2016): “Alles war auf der Flucht, alles war nur vorübergehend”. Literarische Gestaltung des Flucht-Ortes Marseille in Anna Seghers Exilroman *Transit*. In: Praxis Deutsch 257/2016. S. 36-42.
- Meyer, Thomas (2016): “Es bedeutet den Zusammenbruch unserer privaten Welt”. In: Arendt, Hannah: Wir Flüchtlinge. Stuttgart: Reclam. S. 41-59.
- Mills, Catherine (2011): Giorgio Agamben. In: Ritzer, George / Stepinsky, Jeffrey (Hg.): The Wiley-Blackwell Companion to Major Social Theorists. o.O.: Wiley-Blackwell. S. 464-479.
- Müller, Maik Martin (2001): Das Verschwinden des Erzählers hinter der Sprache. Zu Anna Seghers’ *Transit*. In: Argonautenschiff 10/2001. S. 261-272.
- Müller, Karl (2015): Exilliteratur als Erbe und Auftrag. Die Verantwortung von Schule und Universität im Österreich von heute. Ein Bericht. In: Aistleitner, Judith et al. (Hg.): Grenzüberschreitungen. Didaktische Materialien zur Exilliteratur. Wien: Verein zur Förderung und Erforschung der antifaschistischen Literatur in Kooperation mit der Theodor Kramer Gesellschaft. S. 10-13.
- Nagy, Hajnalka (2017): Im Niemandsland. Überlegungen zu Bildern und Vorstellungen von Flucht und Migration in der Kinder- und Jugendliteratur. In: 1001 Buch 2/2017. S. 4-9.
- Ohl, Hans-Willi (2017): “Alles war auf der Flucht...”. Anna Seghers und ihr Roman *Transit*. In: Argonautenschiff 25/2017. S. 57-66.
- Österle, David (2017): “...die Sprache zum Sprechen bringen”. Sprachkritik in Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen*. In: Hardtke, Thomas / Kleine, Johannes / Payne, Charlton (Hg.): Niemandsbuchten und Schutzbefohlene. Flucht-Räume und Flüchtlingsfiguren in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Göttingen: V&R unipress. S. 139-155.
- Paule, Gabriele / Rösch, Heidi (2016): Flucht und Migration. In: Deutschunterricht 6/2016. S. 4-11.
- Pelka, Artur (2016): Das Spektakel der Gewalt – Gewalt des Spektakels. Angriff und Flucht in deutschsprachigen Theatertexten zwischen 9/11 und Flüchtlingsdrama. Bielefeld: Transcript.
- Rabinowich, Jula (2017a): Kinder- und Jugendliteratur – ein leichtes Spiel? In: 1001 Buch 2/2017. S. 36.
- Rancière, Jacques (2008): Politik der Literatur. Wien: Passagen.
- Reitani, Luigi (2015): “Daß uns Recht geschieht, darum beten wir”. Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen*. In: Janke, Pia (Hg.): Jelinek-Jahrbuch. Elfriede Jelinek Forschungszentrum 2014-2015. Wien: Praesens. S. 55-71.
- Reitani, Luigi (2016): Flucht in der Literatur – Flucht in die Literatur. Wien: Picus.
- Roeder, Anke (1989): “Ich will kein Theater, ich will ein anderes Theater”. Gespräch mit Elfriede Jelinek. In: dies. (Hg.): Autorinnen. Herausforderungen an das Theater. Frankfurt: Suhrkamp. S. 143-160.
- Roeder, Caroline (2017): Bindestrich-Existenzen oder “Ich war der Vielen-nicht-ähnlich-Mensch”. In: 1001 Buch 2/2017. S. 23-25.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: Metzler.

- Schneider, Florian (2002): Der Fluchthelfer. In: Horn, Eva / Stefan Kaufmann / Ulrich Bröckling (Hg.): Grenzverletzer. Von Schmugglern, Spionen und anderen subversiven Gestalten. Berlin: Kadmos. S. 41-57.
- Schrade, Andreas (1993): Anna Seghers. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Schwens-Harrant, Brigitte (2014): Ankommen. Gespräche mit Dimitré Dinev, Anna Kim, Radek Knapp, Jula Rabinowich. Michael Stavarič. Wien et al.: Styria.
- Schulze Wessel, Julia (2017): Grenzfiguren. Zur politischen Theorie des Flüchtlings. Bielefeld: Transcript.
- Schulze Wessel, Julia (2018): Unmögliche Gemeinschaften. Hannah Arendts *Wir Flüchtlinge*. In: Der Deutschunterricht 1/2018. S. 14-20.
- Schuster, Jörg (2015): Anna Seghers *Transit* (1944). In: Sonja Klein / Sikander Singh (Hg.): Die deutsche Exilliteratur 1933 bis 1945. Perspektiven und Deutungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 204-213.
- Seidel, Nadine (2017): Papa oder Peergroup. Nadine Seidel über Romane, in denen die besonderen Herausforderungen an jugendliche Migrantinnen zur Sprache kommen. In: 1001 Buch 2/2017. S. 26-28.
- Strigl, Daniela (2017): Die Geschichte einer Selbstermächtigung. Über "Dazwischen: Ich" von Jula Rabinowich. In: 1001 Buch 2/2017. S. 28f.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Zwischen ästhetischer Erziehung und moralischer Bildung – Anmerkungen zu Chancen und Gefahren des Literaturunterrichts. In: Lecke, Bodo (Hg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt/Main et al.: Peter Lang. S. 95-100.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18/2005, S. 4-13.
- Spinner, Kaspar (2015): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Friedrich Verlag.
- Thüring, Hubert (2010): Die Sprache, das Leben. Giorgio Agamben denkt in der Fluchtlinie der Literatur. In: Boris Previšić (Hg.): Die Literatur der Literaturtheorie. Bern: Peter Lang. S. 101-115.
- Thurn, Nike / Pavlik, Jennifer (2018): Einleitung. In: Der Deutschunterricht 1/2018. S. 2-4.
- von der Lühe, Irmela (2018): Vom "Herzasthma des Exils". Flucht und Emigration in der deutschsprachigen Literatur nach 1933. In: Bremerich, Stephanie / Burdorf, Dieter / Eldimagh, Abdalla (Hg.): Flucht, Exil und Migration in der Literatur. Syrische und deutsche Perspektiven. Berlin: Quintus. S. 99-121.
- von Matt, Peter (1996): Ein Zeichen aus der Tiefe. Peter von Matt über Anna Seghers: *Transit* (1944). In: Reich-Ranicki, Marcel (Hg.): Romane von gestern – heute gelesen. Band III. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag. S. 322-328.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Doronska, Lucyna / Lüttenber, Thomas / Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transcript. S. 39-66.
- Wicke, Andreas (2017): Elfriede Jelinek: *Die Schutzbefohlenen* (2013). Ein Klagechor zwischen Aktualität und Antike. (Sekundarstufe II). In: Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hg.): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 2: Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 179-185.

- Willms, Weertje (2012): "Wenn ich die Wahl zwischen zwei Stühlen habe, nehme ich das Nagelbrett". Die Familie in literarischen Texten russischer MigrantInnen und ihrer Nachfahren. In: Holdenried, Michaela / Willms, Weertje (Hg.): Die interkulturelle Familie. Literatur- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: Transcript. S. 121-141.
- Wintersteiner, Werner (2006a): Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Wintersteiner, Werner (2006b): Transkulturelle literarische Bildung. Die "Poetik der Verschiedenheit" in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2013): "Verstehen und Selbstvergewisserung". Literaturdidaktik und Gesellschaftskritik. In: Daniela A. Frickel / Jan M. Boelmann (Hg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/Main: Lang. S. 413-430.
- Wintersteiner, Werner (2015): Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik. In: Krammer, Stefan / Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 43-65.
- Wintersteiner, Werner (2017): Das Thema Flucht in der Literatur. Vorschläge für den Unterricht. In: *ide* 1/2017. S. 161-175.
- Wrobel, Dieter (2016): Flucht-Texte – Flucht-Orte. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 257/2016. S. 4-13.
- Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hg., 2017): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 1: Primarstufe und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hg., 2017a): Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 2: Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (2017b): Flucht erzählen – Flucht verstehen: Flucht-Literatur im Unterricht. Zur Einführung In: Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 1: Primarstufe und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9-16.
- Zehl Romero, Christiane (2000): Anna Seghers. Eine Biographie 1900–1947. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Zelger, Sabine (2015): Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: Krammer, Stefan / Zelger, Sabine (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 21-41.

8 Anhang

8.1 Abstract

Flucht und Vertreibung sind Themen, die Politik, Medien und Gesellschaft aktuell intensiv beschäftigen; sie sind aber auch anthropologische Konstanten, mit denen sich die Literatur seit der Antike auseinandersetzt. In der Arbeit werden die Zusammenhänge zwischen Recht, Individuum und Gesellschaft im Kontext der Fluchtthematik untersucht und danach gefragt, welche Auswirkungen der Verlust der Staatsbürgerrechte durch Flucht auf die gesellschaftliche Positionierung und die individuelle Identität von Geflüchteten hat. Sie nähert sich Narrativen zum Thema Flucht aus der Perspektive der politischen Theorie und greift auf die Konzepte von Hannah Arendt und Giorgio Agamben zurück, die die “politische Figur des Flüchtlings” vor allem aus einer kritischen Perspektive auf die Menschenrechte betrachten und die damit verbundenen Ausschlüsse von Betroffenen aus politischer und gesellschaftlicher Partizipation in den Blick nehmen. Darüber hinaus wird auf Basis der transkulturellen Literaturdidaktik eine politische Perspektive für den Unterricht entwickelt, die einen dominanzkritischen und selbstreflexiven Zugang vorschlägt, der Schüler_innen für die eigene Verstrickung in Machtstrukturen sensibilisiert. Anhand von Analysen von Anna Seghers’ Roman *Transit* (1944), Jülya Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen: Ich* (2016) und Elfriede Jelineks Theatertext *Die Schutzbefohlenen* (2013/2018) wird dargestellt, wie die Figur des “Flüchtlings” in Narrativen zum Thema Flucht konstruiert wird und wie sich rechtliche, politische und gesellschaftliche Exklusionsmechanismen auf die individuelle Identität der Figuren auswirkt.