

Universität Potsdam

Philosophische Fakultät

Professur Didaktik des Englischen

Erstkorrektorin: Prof. Dr. Britta Freitag-Hild

Zweitkorrektorin: Dr. Sunčica Klaas

Abgabedatum: 6.12.2018

## **Unmapping the ‚Refugee Experiences‘ —**

Inter- und transkulturelles Lernen im englischen  
Literatur- und Kulturunterricht

### **Masterarbeit**

zur Erlangung des akademische Grades Master of Education

vorgelegt von Franziska Martin

Englisch und Politische Bildung

## **Teil I: Einführung**

### **1. Problemaufriss und Zielsetzung**

- 1.1 (Zwangs-)migration als historische, gegenwärtige und zukünftige Realität 1
- 1.2 Zielsetzung und Vorgehen der Arbeit 3

### **2. Begriffsklärung**

- 2.1 Menschen auf der Flucht - Rechtliche Terminologien und ihre Kritik 4
- 2.2 Inter- und transkulturelle Wahrnehmung von (Zwangs)migration 7
- 2.3 *Refugee and Forced Migration Studies, Postcolonial* und  
*Auto|Biography Studies* 8

### **3. Narratives of Forced Migration**

- 3.1 Definition 9
- 3.2 Themen und Schlüsselkonzepte 11
- 3.3 Didaktische Potenziale 14
- 3.4 Die Memoir *The Lightless Sky*
  - 3.4.1 Inhaltsangabe und Textauswahl 16
  - 3.4.2 Merkmale einer Memoir 19
  - 3.4.3 Gattungsspezifische Einstimmungsaufgaben 20

## **Teil II: Inter- und transkulturelle Literatur- und Kulturdidaktik**

### **1. Gemeinsame Prinzipien und Konzepte für den Literatur- und Kulturunterricht 22**

- 1.1 Interkulturelle Ziele, Ansätze und Methoden 23
- 1.2 Transkulturelle Ziele, Ansätze und Methoden 29

## **Teil III: Un-mapping the ‚Refugee ExperienceS‘ — im Dreiklang von Didaktik, Fachwissenschaft und Text 30**

### **1. Ethische Fragen im Umgang mit *Narratives of Forced Migration* 31**

- 1.1 Ethik des Lesens 32
- 1.2 Ethik des Konsums 36
- 1.3 Prinzipien für einen ethischen Umgang mit *Narratives of Forced Migration* 40
  - 1.3.1 Prinzipien
  - 1.3.2 Ethisches Lesen und Konsumieren 41
  - 1.3.3 Dilemmamethode 44
  - 1.3.4 Marketinganalyse von Buchcover und Text 45
  - 1.3.5 Zitatreflexion über ungehörte Stimmen 48

### **2. Flucht als Resultat einer verflochtenen Geschichte, Gegenwart und Zukunft**

- 2.1 *Connected Histories* 49

2.2 <i>History from Below</i>	54
2.3 Ein historisches Verständnis der Fluchtursachen	56
2.3.1 Prinzipien	
2.3.2 Historisches und kontextualisierendes Lesen	57
2.3.3 Die Kuration einer Ausstellung über Gulwalis Fluchtursachen	58
<b>3. Fluchterfahrungen aus der Perspektive geflüchteter Menschen nachvollziehen</b>	<b>62</b>
3.1 Pluralität der Fluchterfahrungen	
3.1.1 Kritik am Begriff der ‚Refugee Experience‘	
3.1.2 Intersektionalität	68
3.2 Trauma und (Zwangs)migration	73
3.3 Narrationen: Geschichten als erlebte Erfahrungen	76
3.4 (Zwangs)migration im Unterricht nachvollziehen und rekonstruieren	78
3.4.1 Prinzipien	
3.4.2 Ethnographisches, intersektionales und duales Lesen	80
3.4.3 Die Erfahrungen Gulwalis (Zwangs)migration rekonstruieren und vergleichen	81
<b>4. ‚The Politics and Poetics of Refugee Voices‘ in der EU</b>	<b>86</b>
4.1 (Post)koloniale Repräsentations- und Ideologiekritik	
4.2 <i>Rhetoric of Othering</i>	88
4.2.1 Repräsentationstechniken während der ‚Krise‘	
4.2.2 Misstrauete Stimmen in einer bürokratischen ‚Culture of Disbelief‘	91
4.3 <i>Writing Back</i>	93
4.3.1 Politik und Poetik der <i>Narratives of Forced Migration</i>	96
4.3.1.1 (Zwangs)migration als Alterität	97
4.3.1.2 (Zwangs)migration als Grenzüberschreitung und Hybridisierung	101
4.4 Neuverhandlung von Selbst- und Fremdbildern im Unterricht	105
4.4.1 Prinzipien	
4.4.2 Ideologiekritisches intertextuelles, poetologisch-rhetorisches und performatives Lesen	107
4.4.3 Performative Verhandlung der ‚politics‘ und ‚poetics‘ von <i>The Lightless Sky</i>	108
<b>Teil IV: Schluss</b>	
<b>1. Fazit und Ausblick</b>	<b>112</b>
<b>2. Literaturverzeichnis</b>	<b>121</b>



## Teil I: Einführung

### 1. Problemaufriss und Zielsetzung

#### 1.1 (Zwangs-)migration als historische, gegenwärtige und zukünftige Realität

In den Fluchtursachen und dem aktuellen Umgang des Westens mit geflüchteten Menschen offenbart sich die Kontinuität vieler kolonialer Praktiken, wie zum Beispiel die Invasion in andere Länder, die Ausbeutung ihrer Ressourcen ebenso wie das Ziehen und Durchsetzen von Grenzen sowie die Kategorisierung von Menschen und die Verweigerung ihrer Rechte (Castro Varela und Dhawan; Kerner). Die Praxis des *mappings* — die metaphorische und literarische Vermessung — ist eine zentrale Methode der Kolonialzeit, die von Ashcroft, Griffiths und Tiffin beschrieben wird als „means of textualizing the spatial reality of the other, naming or, in almost all cases, renaming spaces in a symbolic and literal act of mastery and control“ (*Post-Colonial Studies* 28). Diese Praxis lässt sich auch heute wiedererkennen, wenn das Phänomen der Flucht, lediglich von der Perspektive westlicher Industriestaaten ausgehend, als ‚nationales Problem‘ definiert wird, wenn Menschen als ‚Flüchtlingsströme‘ zu einer Masse stilisiert und visualisiert werden oder wenn der ‚Flüchtling‘ im westlichen Diskurs jegliche Subjektivität verliert und zu einem kontrollierbaren und de-humanisierten Objekt ohne Stimme, Ort und Gemeinschaft reduziert wird (ICAR, „Refugees and Media“; The Critical Refugee Collective; The Migration Observatory; Nyman). Der Titel „Unmapping the ‚Refugee ExperienceS‘“ verweist entsprechend auf das Ziel dieser Arbeit, das Thema (Zwangs)migration im englischen Literatur- und Kulturunterricht in den jeweiligen geschichtlichen, globalen und interdependenten Machtkonstellationen zu behandeln und unterschiedliche Menschen, die auf der Flucht sind oder waren, durch den Einsatz von *Narratives of Forced Migration* zu Wort kommen zu lassen, um einem homogenisierten, essentialistischen und eurozentrischen Verständnis (Malkki, „Speechless Emissaries“ 385) von (Zwangs)migration und geflüchteten Personen entgegenzuwirken. Der addierte und großgeschriebene Buchstabe ‚S‘ in dem Titel widerspricht folglich dem Trend der Objektivierung, indem er zum einen die Pluralität der Fluchterfahrungen hervorhebt und zum anderen jede individuelle Person als politisches Subjekt wahrnimmt.

Als historische, gegenwärtige und zukünftige Realität, die das kommende Jahrzehnt in besonderem Maße bestimmen wird, ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler (SuS)

ein komplexes, vielschichtiges und multiperspektives Verständnis globaler (Zwangs)migration entwickeln. Während in aktuellen Debatten in den westlichen Industrienationen wie in Großbritannien, den USA, Italien und Deutschland die ‚Flüchtlingsfigur‘ vielfach politisch instrumentalisiert wird, um Ängste in der Bevölkerung hervorzurufen und Wahlen mit Versprechen der ‚Abschottung‘ (Hilz 75) zu gewinnen, verbreiten sich eurozentrische, essentialisierende, homogenisierende und polarisierende Sichtweisen und Einstellungen in der Bevölkerung (Georgia und Zaborowski 3). Vorurteile und Ängste behindern jedoch das gemeinsame Zusammenleben ebenso wie die Entwicklung langfristiger, gemeinsamer, humaner Strategien in der Prävention von (Zwangs)migration und ihren Ursachen (Fiddian-Qasmiyeh et al. 4). Hieraus ergibt sich ein klarer Bildungsauftrag für die Schulen, der insbesondere in den letzten Jahren angesichts der Dringlichkeit von vielen Fächern aufgegriffen wurde (Hope 13). Während es heute in Deutschland eine Vielzahl von entwickeltem Unterrichtsmaterial zum Thema Flucht gibt, sind diese meist von einer soziologischen, politischen oder ethischen Herangehensweise geprägt (siehe z.B. für Brandenburg: Deutscher Bildungsserver). Allerdings kann gerade der englische Literatur- und Kulturunterricht, für den es noch nicht viel entwickeltes Unterrichtsmaterial gibt, einen ganz eigenen Beitrag durch die Behandlung von *Narratives of Forced Migration* leisten:

[F]actual content and statistics on the refugee situation . . . need to be brought to life in the form of individual stories, which autobiography, personal testimony and sustained works of fiction are well placed to do. (Hope xvi)

Laut Julia Hope, den Studien von Oulton et al., sowie von Paula Cowan und Henry Maitles fühlen sich Lehrkräfte ungenügend ausgebildet, um mit kontroversen, gewalttätigen und emotionalen Inhalten im Unterricht konstruktiv umzugehen und Vorurteile und Diskriminierung effektiv in Frage zu stellen (xv; 489; 5). Auch im Umgang mit dem Thema der (Zwangs)migration mangelt es gemäß Sadia Habib Lehrkräften und SuS am Zugang zu alternativen Diskursen über Fluchterfahrungen (51). Nachdem Julia Hope in ihrem Buch *Children's Literature About Refugees* Kinderbücher über das Thema für die Primarstufe in Großbritannien für den Unterricht erschließt, zielt diese Arbeit darauf ab, autobiographische *Narratives of Forced Migration* für den englischen Literatur- und Kulturunterricht der Sekundarstufe II zugänglich zu machen. Hierfür sollen neben didaktischen inter- und transkulturellen Theorien, Ansätzen und Methoden auch die wissenschaftlichen Studien,

Diskurse, Konzepte und Lesarten der *Refugee and Forced Migration Studies*, der *Postcolonial Studies* und der *Auto|Biography Studies* eingebunden werden. Eine Auseinandersetzung mit den Diskursen, Theorien, Konzepten, *Methoden* und Lesarten der Fachwissenschaften und deren Aufbereitung für die Englischdidaktik sind essentiell für einen selbstkritischen Umgang mit dem Thema (Zwangs)migration im Unterricht.

## **1.2 Zielsetzung und Vorgehen der Arbeit**

Die Arbeit verfolgt das Ziel, zu untersuchen und zusammenzutragen, wie der englische Literatur- und Kulturunterricht durch den Einsatz von autobiographischen Texten geflüchteter Menschen das inter- und transkulturelle Verständnis von (Zwangs)migration fördern kann. Hierzu werden mittels einer umfassenden Literaturrecherche relevante Diskurse, Ansätze, Konzepte, Lesarten und Methoden aus der inter- und transkulturellen Didaktik sowie aus den *Postcolonial Studies*, den *Refugee and Forced Migration Studies* und den *Auto|Biography Studies* identifiziert, im Hinblick auf ihren Nutzen für die Behandlung von autobiographischen Texten geflüchteter Menschen und zur Vermittlung einer inter- und transkulturellen Wahrnehmung von Flucht kritisch begutachtet, zusammengeführt und in Form von Prinzipien und Lesarten für den englischen Literatur- und Kulturunterricht aufbereitet.

In einem ersten Schritt steht die Beschreibung der Charakteristika, Themen, Schlüsselkonzepte und der didaktischen Potenziale der steigenden Zahl autobiographischer Texte geflüchteter Menschen — *Narratives of Forced Migration*. Zur Erschließung dieser Texte für den Unterricht in der Sekundarstufe II wird die Memoir *The Lightless Sky* von Gulwali Passarlay und Nadene Ghouri exemplarisch für die konkreten Erläuterungen der Ansätze, Konzepte, Lesarten und Methoden mittels möglicher Aufgabenstellungen am Ende eines jeden Kapitels genutzt.

In einem zweiten Schritt werden die inter- und transkulturellen Lernziele im Fremdsprachenunterricht ebenso wie gemeinsame Konzepte von Kultur, Identität und didaktische Prinzipien erörtert. Darauf aufbauend werden die verschiedenen Ansätze und Methoden der Didaktik des Fremdverstehens, kulturwissenschaftlich inspirierte sowie transkulturelle Ansätze, ihre Schwerpunkte und Methoden erläutert. Im Einklang mit diesen Zielen, Konzepten, Ansätzen und Methoden werden spezifische Prinzipien, Lesarten und

Aufgabenformate entwickelt, um ein inter- und transkulturelles Verständnis von (Zwangs)migration mittels der *Narratives of Forced Migration* im fremdsprachlichen Literatur- und Kulturunterricht zu fördern und das didaktischen Potenzial der Texte zu untersuchen.

In einem dritten Schritt werden wichtige Forschungsfragen, Ansätze, Konzepte und Methoden in den *Refugee and Forced Migration Studies*, *Postcolonial Studies*, und der *Auto|Biography Studies* erörtert, um mittels der *Narratives of Forced Migration* ein inter- und transkulturelles Verständnis von Fluchtursachen, -erfahrungen und -auswirkungen zu entwickeln. Am Ende jedes Kapitels werden aus den fachwissenschaftlichen Diskursen und Ansätzen wichtige Prinzipien für die Repräsentation und den Umgang mit Lebensgeschichten von Menschen auf der Flucht im Unterricht abgeleitet. Für die Lernenden werden relevante Lesestrategien identifiziert, die in exemplarischen Aufgabenformaten zu dem Memoir *The Lightless Sky* zusammengeführt und praktisch umgesetzt werden.

Am Ende werden die wichtigsten Erkenntnisse der Literaturrecherchen zusammengefasst zur Beantwortung der Fragestellung sowie auf der Arbeit aufbauende und weiterführende Fragestellungen für die weitere Erschließung der *Narratives of Forced Migration*, zur Vermittlung eines inter- und transkulturellen Verständnisses von (Zwangs)migration sowie die für die Weiterentwicklung fremdsprachendidaktischer Ansätze zum inter- und transkulturellen Lernen erörtert.

## 2. Begriffsklärung

### 2.1 Menschen auf der Flucht - Rechtliche Terminologien und ihre Kritik

„*In the first place, we don't like to be called ,refugees'. We call ourselves ,newcomers' or ,immigrants'. With us the meaning of the term ,refugee' has changed.*“

(Hannah Arendt 110)

Die Ursachen und Erfahrungen von Menschen auf der Flucht sind dem Wandel der Zeit unterworfen — damals wie heute. Dennoch hat sich die rechtliche Definition von geflüchteten Menschen in der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 nicht gewandelt. In einem ersten Schritt wird in diesem Kapitel geklärt, wen die Definition der Flüchtlingskonvention als Geflüchteten anerkennt und wen nicht. In einem zweiten Schritt werden die Bezeichnungen



„Geflüchtete“, „Binnenvertriebene“, „Migrantinnen und Migranten“, „Zwangsmigranten und -migrantinnen“ und „Asylsuchende“ voneinander unterschieden, da diese in der öffentlichen und medialen Debatte oftmals als Synonyme unklar und falsch benutzt werden. Im Anschluss daran soll die eigene Begriffsverwendung in der Arbeit erläutert werden.

Auf Basis des Artikels 1 Abs. 2 der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951, der 148 Staaten angehören, haben Geflüchtete ein Recht auf Sicherheit in einem anderen Land. Dieser definiert **Geflüchtete** als Personen, die

aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befinden, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzen, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen können oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen wollen. („Rechtsstellung der Flüchtlinge“ 6)

Da die Konvention ursprünglich als Reaktion auf den Zweiten Weltkrieg und geflüchtete Menschen im Nachkriegseuropa formuliert wurde und neuere universelle Fluchtursachen- und -formen nicht mit einschließt, werden zahlreiche Menschen, die aus anderen Gründen fliehen müssen, nicht als Geflüchtete anerkannt (Malkki, „National Order of Things“ 498; Nobel, „Refugees, Law, and Development“ 262; Zetter, „More Labels“ 176). Roger Zetter spricht diesbezüglich von einem Instrument der Exklusion („Labelling Refugees“ 5). Gegenwärtige Fluchtbewegungen werden heute oftmals durch Kriege, Bürgerkriege und die Verfolgung durch nichtstaatliche Akteure wie Milizen oder Rebellen verursacht, die in der Definition nicht explizit erwähnt werden. Der UNHCR vertritt zwar den Standpunkt, dass „Personen, die aus diesen Gründen fliehen und deren Staat sie nicht schützen kann oder will, als Flüchtlinge anzusehen sind“ (UNHCR, „FAQ“), wie es auch schon in regionalen Konventionen und Erklärungen in Afrika und Lateinamerika anerkannt ist (Nobel, „Refugees, Law, and Development“ 258). Es gibt jedoch Länder, die deren Flüchtlingsstatus nicht anerkennen. Die allgemeine Definition schließt auch keine **Binnenvertriebenen** ein, die innerhalb der Grenzen ihres Landes geflohen sind (BMZ, „Begriffsbestimmungen“). Menschen, die vor Naturkatastrophen, Hungersnot, den Folgen des Klimawandels oder vor sexueller Gewalt und geschlechtsspezifischer Verfolgung fliehen, werden ebenso nicht als geflüchtete Menschen

anerkannt, da sie theoretisch den Schutz ihres Landes in Anspruch nehmen könnten (UNHCR, „FAQ“; Scheel und Squire 3).

Die Definition der Genfer Flüchtlingskonvention basiert auf einer klaren Trennung politischer und ökonomischer Migration und charakterisiert erstere als unfreiwillig und letztere als freiwillig (Scheel und Squire 2). **Migranten** werden definiert als Menschen, die ihr Land ‚freiwillig‘ verlassen, um ihre Lebenschancen zu verbessern (UNHCR, „FAQ“). Von vielen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen wird diese Trennung kritisiert (Chimni 12; Scheel und Squire 2). Alternativ verstehen diese freiwillige und gezwungene Migration als zwei Pole eines Kontinuums und verwenden seit den 1990er Jahren den Begriff der **(Zwangs)migration**, um die Dichotomie zwischen Flüchtling/Nicht-Flüchtling zu überwinden. Im Jahr 2018 soll auch für die Menschen, die bisher nicht von der Definition erfasst werden, aber gezwungen sind zu fliehen, ein globales Abkommen entwickelt werden (BMZ, „Begriffsbestimmungen“). Als **Asylsuchende** werden die Personen bezeichnet, die einen Asylantrag gestellt haben, über den noch nicht entschieden wurde (BMZ, „Begriffsbestimmungen“). In einem nationalen Verfahren wird überprüft, ob eine Verfolgung gemäß der Flüchtlingskonvention vorliegt.

In dieser Arbeit werden die Begriffe der ‚Flucht‘ und ‚(Zwangs)migration‘ als Synonyme verwendet, um die vielfältigen Gründe zu fliehen mit einzubeziehen, die von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen wahrgenommen, aber von der rechtlichen Definition der Genfer Flüchtlingskonvention nicht berücksichtigt werden (Chimni 12). Zetter hat schon früh darauf hingewiesen, dass die rechtlichen Kategorien nicht nur als Instrument der Inklusion, sondern auch der Exklusion dienen („Labelling Refugees“ 5). Dem soll hier folglich entgegengewirkt werden.

In dieser Arbeit werden passive Begriffe wie ‚Flüchtling‘ und ‚Geflüchtete‘ vermieden und mit vorwiegend aktiven Umschreibungen wie ‚Personen auf der Flucht‘, ‚geflüchtete Menschen‘, ‚Betroffene‘, ‚Menschen, die Asyl suchen‘ ersetzt, um sprachlich essentialisierenden Kategorisierungen zu begegnen und um ins Bewusstsein zu rufen, dass es sich um eine Vielzahl an unterschiedlichsten Menschen handelt, die eine gemeinsame rechtliche Definition ihrer vielfältigen Erfahrungen eint. Die Erfahrungen der (Zwangs)migration machen jedoch nur einen Teil ihres Lebens und ihrer Person aus und sollten nicht als gemeinsame Kultur oder Identität aller konstruiert werden (Malkki). Das ist

lediglich ein provisorischer und vorläufiger Versuch, die Kritik, die unter anderem Heike Niedrig und Louis Henri, Jürgen Staub, Lisa Malkki und Hannah Arendt an der sprachlichen Verwendung der Begriffe geübt haben, in der Arbeit zu berücksichtigen. Da der Begriff ‚Flüchtling‘ mit wichtigen Rechten einhergeht, sollen diese mittels der verwendeten Begriffe nicht verschleiert oder entkräftet werden.

## **2.2 Inter- und transkulturelle Wahrnehmung von (Zwangs)migration**

Das erklärte Ziel der Arbeit ist die Förderung des inter- und transkulturellen Verständnisses von (Zwangs)migration und die Überwindung eurozentrischer, eindimensionaler und essentialisierender Sichtweisen.

Eine interkulturelle Wahrnehmung von Flucht beinhaltet, dass die SuS dazu bereit und fähig sind, (Zwangs)migration aus der Perspektive der Menschen, die flüchten müssen, nachzuvollziehen und zu rekonstruieren, welche Auswirkungen (Zwangs)migration auf die Betroffenen hat. Hierzu gehört auch, geflüchtete Personen als politische Subjekte wahrzunehmen sowie die Pluralität und Vielstimmigkeit an Ursachen und Erfahrungen nachzuvollziehen. Neben dem Perspektivwechsel ist auch eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen, Sichtweisen, Selbst- und Fremdbildern, Vorurteilen und Stereotypen sowie mit der medialen und politischen Darstellung des Themas und der Personen wichtig (Burwitz-Metzler 24; Freitag-Hild 22). Ziel ist eine Perspektivenkoordinierung im Sinne einer „Erweiterung eigener und fremder Sichtweisen im Dialog zwischen Eigenem und Fremden“ (Freitag-Hild 24). Des Weiteren ist ein Verständnis für die asymmetrischen Machtkonstellationen und Interdependenzen wie (Neo-)Kolonialismus, (Neo-)Imperialismus und die Globalisierung, die die Fluchtursachen und -erfahrungen sowie den Asylprozess in den Ankunftsändern wesentlich beeinflussen, für eine interkulturelle Wahrnehmung von (Zwangs)migration unabdingbar (Delanoy, „Transkulturalität“ 104-5; Schulze-Engler, „Von ‚Inter‘ zu ‚Trans‘“ 46).

Für ein transkulturelles Verständnis von Flucht ist es wichtig, dass die SuS ein Bewusstsein entwickeln für den Einfluss der (Zwangs)migration auf die dynamische Transformation und Hybridisierung von Heimat- und Identitätskonzepten der Menschen, die fliehen müssen, sowie auf die Gesellschaften der Aufnahmeländer (Matz et al. 8). Gleichermäßen gehört hierzu eine differenzierte Wahrnehmung von Transkulturalität und

ihren verschiedenen Funktionen und Kontexten. Im Rahmen von (Zwangs)migration ist Transkulturalität oft keine freiwillige Entscheidung, doch gleichzeitig nutzen viele ihre Transkulturalität später als Ressource (Alter 54). Darüber hinaus beinhaltet es ein Verständnis von (Zwangs)migration als veränderbare und dynamische Realität, die durch Diskurse repräsentiert wird und von geflüchteten Personen und den SuS beeinflusst und verändert werden kann (Hallet, „Intertextualität“ 43).

### ***2.3 Refugee and Forced Migration Studies, Postcolonial und Auto|Biography Studies***

Die interdisziplinären Diskurse, Ansätze, Konzepte, Lesarten und Methoden der *Refugee and Forced Migration Studies* sowie der *Postcolonial* und *Auto|Biography Studies* sollen für die Englische Literatur- und Kulturdidaktik für autobiographische Narrative geflüchteter Menschen kritisch begutachtet und aufbereitet werden, da sie sich in ihrer Forschung mit Fluchursachen, (Zwangs)migration und Narrativen der Flucht beschäftigt. Ihre Forschungsschwerpunkte sollen hier kurz dargestellt werden. Die Arbeit ist so strukturiert, dass ihre Erkenntnisse und Herangehensweisen nicht in einzelnen Kapiteln erörtert werden, sondern jeweils in den Unterkapiteln zum inter- und zum transkulturellen Verständnis von (Zwangs)migration mit einfließen.

Die *Refugee and Forced Migration Studies* sind ein multidisziplinäres Forschungsfeld, das in den 1980er Jahren entstanden ist und sich insbesondere mit den Fragen auseinandersetzt, wer ein ‚Flüchtling‘ ist, und wie man die menschliche Erfahrung von (Zwangs)migration definieren und verstehen kann (Fiddian-Qasmiyeh et al. 4). Hierfür erforschen und dokumentieren sie unter anderem mit anthropologischen und soziologischen Methoden die erlebten Erfahrungen von Binnenvertriebenen und Menschen, die fliehen müssen und Asyl suchen, sowie von Personen, denen ein solcher Status verwehrt wird. Ebenso werden die staatlichen und internationalen institutionellen Antworten auf (Zwangs)migration vor allem aus der rechtlichen Perspektive untersucht. Hierbei wird häufig ein *mixed-methods approach* genutzt, der unterschiedliche Methoden, wie zum Beispiel qualitative und quantitative Arbeitsweisen, aus den verschiedenen Forschungstraditionen zur Erhebung und Auswertung von Daten nutzt.

Bei den *Postcolonial Studies* handelt es sich um „ein lose definiertes interdisziplinäres Feld von Perspektiven, Theorien und Methoden . . .“, das sich mit der Analyse der nicht-

materiellen Dimension kolonialer Herrschaft befasst und gleichzeitig die Demonstration von bis in die Gegenwart hinein wirkmächtigen kolonialen Diskursen und Denkmustern postuliert“ (Fischer-Tiné 1). Mithilfe theoretischer Instrumente und Methoden beschreiben und analysieren sie asymmetrische Machtkonstellationen und gewaltvolle Repräsentationstechniken wie die Geschlechterverhältnisse und die Klassegegensätze in den kolonialisierten und den kolonialen Gesellschaften (ebd.). Beide Forschungsrichtungen — die diskursive historische Kolonialismusanalyse und das breiter gefasste diskurskritische Projekt zur Überwindung eurozentrischer Wissensordnungen und Repräsentationssysteme im Rahmen von aktuellen politischen Agenden — haben Relevanz für die Literatur- und Kulturdidaktik von *Narratives of Forced Migration* (ebd.).

Die *Auto|Biography Studies* untersuchen als formelle Disziplin die Wege, Leben zu erzählen, sowie Formen der Identitätskonstruktion und -repräsentation seit 1985 (Chansky xx). Dank eines sehr weit gefassten multimodalen Verständnisses von Text analysiert das Forschungsfeld „the diverse ways in which we construct, share, and disseminate auto/biographical narratives“ (Chansky xxi) auch von unterrepräsentierten Stimmen mit einem kritischen Bewusstsein gegenüber Sexualität, *gender*, *race* und Klasse bei Identitätskonstruktionen. Der Oberbegriff *life writing* steht hierbei für die vielfältigen Genres von Lebensgeschichten (ebd.).

Aufgrund der Verbreitung von Diskussion über Lebensnarrative innerhalb einer Vielzahl von Disziplinen wie unter anderem Anthropologie, Soziologie, Psychologie, Archäologie, Geschichte und Literaturstudien beeinflussen sich Ansätze und Methoden in diesen Feldern gegenseitig. Dementsprechend befasst sich die Forschung auch immer mit übergreifenden Themen und Konzepten wie *agency*, *silencing*, *voice*, *marginality*, *postcolonialism*.

### **3. Narratives of Forced Migration**

#### **3.1 Definition**

Im Fokus dieser Arbeit steht die Verwendung von Texten im englischen Literatur- und Kulturunterricht, die von Menschen, die nach Europa geflüchtet sind, selbst verfasst wurden und von ihren Erfahrungen der (Zwangs)migration erzählen. Die Auswahl ist dem Lernziel verpflichtet, die europäischen sowie insbesondere die nationalen Praktiken, Diskurse und

Repräsentationen der (Zwangs)migration in dem Vereinigten Königreich und in Deutschland mit den SuS näher zu erörtern und zu reflektieren. Da Menschen auf der Flucht noch immer als politische Subjekte zu selten Gehör finden innerhalb dieser Diskurse, werden mittels der Texte die Perspektiven und Stimmen von Personen, die selber fliehen und in Europa Asyl beantragen mussten, zur Grundlage des Unterrichts gemacht und als Zugang zu dem Thema genutzt.

Aufgrund der in Europa wahrgenommenen Aktualität und langfristigen Dringlichkeit der gegenwärtigen (Zwangs)migration findet diese Thematik seit den 1990er Jahren immer größeren Einzug in vielfältige literarische Genres wie Romane, Gedichte, Kurzgeschichten, Kinderbücher, Bilderbücher und autobiographische Lebensgeschichten (Hope 16-25). Als Subgenre der Migrationsliteratur eint diese Texte ein gemeinsamer thematischer Fokus auf den sozialen Kontext der Migrationsursachen, auf die Erfahrungen der Migration, den Empfang im Ankunftsland einschließlich rassistischer und fremdenfeindlicher Erlebnisse sowie auf Fragen kultureller Identität und Heimat (Hope 17; Temple 601). Trotz der Gemeinsamkeiten haben Narrative der (Zwangs)migration laut Julia Hope andere Absichten (ebd.) und problematisieren gemäß Jopi Nymans Buch *Displacement, Memory, and Travel in Contemporary Migrant Writing* kulturelle Begegnungen und Übergänge weit mehr (20).

Mit dem Zuzug geflüchteter Menschen in Europa steigt auch die Zahl an selbstproduzierten nicht fiktionalen Lebensgeschichten über (Zwangs)migration in den unterschiedlichsten Genres wie autobiographische Erzählungen, Memoiren, Zeitungsartikel, Kollektionen, Anthologien, Essays, Briefe, Tagebücher und Gedichte (Bergland 637). Jopi Nyman's Bezeichnung dieser Texte als *Contemporary Narratives of Forced Migration* wird in dieser Arbeit übernommen. Laut Nyman folgen die Geschichten oft der (Zwangs)migration des Subjekts von ihrem Herkunftsort bis nach Europa und schildern verschiedene Wege der Grenzüberschreitung sowie die Aufnahmeländer als widersprüchliche Orte. Während sie einerseits Sicherheit versprechen sowie die Chance, dort Heimat, Freundschaft und Identität zu rekonstruieren, sind sie andererseits Orte des Rassismus und der sozialen Exklusion (Nyman 27). Manche Texte fokussieren stärker auf die Erfahrungen in Ankunftsländern, andere Narrative heben stärker die Ursachen der Flucht, die Folgen politischer Tumulte sowie die Erfahrungen während der (Zwangs)migration hervor (Nyman 22). Gemeinsam ist den Narrativen „the problematization of home, trauma and recuperation, limited subjectivity and a

lack of agency“ sowie eine politisch-ethische Botschaft (12). Die Menschen auf der Flucht sowie ihre Texte stellen die vermeintliche Geschlossenheit und Reinheit der Nationen in Frage durch ihre Grenzüberschreitungen, transnationale Identitäten und alternative Räume der Identität und liefern so Argumente für eine inklusivere Gesellschaft (Bergland 637; Nyman 13-4).

Die Texte lassen sich unter anderem als transkulturell, transnational und postkolonial beschreiben und lesen. Als transkulturelle und transnationale Literatur hinterfragen sie unter anderem kollektive Identitäten von Gemeinschaften, demonstrieren den Einfluss der Grenzüberschreitung und Transnationalität auf das Identitäts- und Heimatverständnis und bringen so traditionelle Vorstellungen von Heimat und Nation ins Wanken (Helft 83). Nach April Shemak und ebenso nach Gillian Whitlock handelt es sich bei den Texten auch um *postcolonial refugee narratives*, wenn die Nationen, von denen die Menschen flüchten mussten, ihren Ursprung in der Geschichte des europäischen Kolonialismus haben oder die Krisen in dem Land die Folge kolonialer Herrschaft, des Neokolonialismus oder der Dekolonisation sind (*Postcolonial Life Narratives* 1). Als solche problematisieren sie die Menschenrechtssituation staatenloser Menschen (ebd.).

Über die Verarbeitung persönlicher Trauma hinaus dienen die Texte dazu, als politische Subjekte mit den eigenen persönlichen Geschichten eine Stimme zu beanspruchen und mit der Welt zu kommunizieren (Shemak 1; Sigona 371). Ebenso fungieren sie als Gegendiskurse und Interventionen, um dominanten gesellschaftlichen und medialen xenophoben und rassistischen Vorurteilen und Stereotypen zu widersprechen (Nyman 217.). Laut Nyman intervenieren sie in die dominante Geschichtsschreibung, indem sie ihr die Grenzerfahrungen der marginalisierten Menschen einschreiben und entsprechend hybridisieren (ebd.).

### **3.2 Themen und Schlüsselkonzepte**

Zwar gibt es bereits Anthologien und Kollektionen mit unterschiedlichen literarischen Texten zur (Zwangs)migration; man kann jedoch nicht von deren systematischen Erforschung sprechen. Es finden sich in zahlreichen Disziplinen einzelne Aufsätze, doch diese fokussieren sich meist auf bestimmte Sub-genres. Jopi Nyam hat in seinem Buch *Displacement, Memory, and Travel in Contemporary Migrant Writing* (2017) die Themen von Texten zur Flucht von

Menschen, die nach Europa geflüchtet sind, tiefgründiger untersucht, weshalb die folgenden Ausführungen sich viel auf ihn beziehen werden. Ihm zufolge behandeln *Narratives of Forced Migration* Themen wie die Ursachen und Auswirkungen der Flucht, die besonderen sozialen und psychischen Herausforderungen unterschiedlicher Phasen der (Zwangs)migration, die Ankunft in einem Aufnahmeland und die vielfältigen und widersprüchlichen Erlebnisse dort — Heimweh und Erinnerung sowie die Transformation des Identität- und des Heimatverständnisses der Menschen und der Nationen (217).

Als **Ursachen** werden neben den unmittelbaren Gründen wie z.B. Kriege, Konflikte oder Armut ebenso die langfristig dafür mitverantwortlichen gesellschaftlich-politischen Strukturen zwischen „Europa und seinen Anderen“ in Form des (Neo-)Kolonialismus, (Neo-)Imperialismus und der Globalisierung und ihre historischen Einflüsse ergründet, indem die Texte den spezifischen politischen und historischen Kontext der Flucht beschreiben (Nyman 5). Indem die Narrative beschreiben, wie sich historische und gegenwärtige transnationale Prozesse und Entwicklungen auf ihre lokale Lebenssituation auswirken, untersuchen sie entsprechend die Beziehung zwischen diesen unterschiedlichen Ebenen (Nyman 194).

Die **Erfahrungen an den Grenzübergängen** und die Reaktionen auf die eigenen Grenzüberschreitungen spielen in *Narratives of Forced Migration* eine wichtige Rolle (Nyman 75). Zum einen schildern die Erzählungen die gegenwärtigen Praktiken, den Zugang zu den Nationalstaaten zu verwehren, indem man Grenzüberschreitung von Migrierenden kriminalisiert und sie hierfür inhaftiert, während die Grenzüberschreitung von Waren und Touristen nicht infrage gestellt wird (ebd.). Gleichzeitig stellen ihre Grenzüberschreitungen die Geschlossenheit der nationalen Räume sowie die allumfassende Kontrolle über diese in Frage und demonstrieren die Willkürlichkeit kolonialer Grenzziehungen (ebd.). Die Narrative bereichern unser dominantes Verständnis von Grenzen als Symbol kultureller und nationaler Unterschiede, indem sie diese und die Grenzgebiete — *borderlands* — ebenso als dynamische Orte des kulturellen Austauschs und der Beziehungen beschreiben (Nyman 76). Darüber hinaus untersuchen die Narrative die Rolle transnationaler Räume für die Identitätskonstruktion und -transformation der Menschen und der Nationen (Nyman 74-5).

Die Texte schildern die Erlebnisse, in einem sicheren Land **Schutz zu suchen**. Hierzu gehört das Asylverfahren, der Umgang mit den traumatischen Erlebnissen, die Konfrontation



mit Fremdenhass und Rassismus, der Verlust, die Erinnerung und das Heimweh ebenso wie die Veränderung, Rekonstruktion und Hybridisierung des Heimat- und Identitätsverständnisses der Nation und der Menschen, die dort Schutz suchen.

Die Texte offenbaren den **rechtlich prekären Status** von geflüchteten und asylsuchenden Menschen in den Aufnahmeländern, die über keinerlei Bürgerrechte verfügen und deren Menschenrechte durch populistische und xenophobe Diskurse verschlossener Nationen gefährdet werden (Nyman 48-9). Sie illustrieren die Kriminalisierung der Menschen als ‚Illegale‘ ebenso wie die fortwährenden Strategien des *otherings*, durch die die Menschen als solche nicht mehr wahrgenommen werden, sondern lediglich als Gefahr für die Nation und Demokratie gelten. Gerade auch in den Institutionen berichten die Menschen, die Asyl beantragen, von einer Kultur des Misstrauens.

In den *Narratives of Forced Migration* werden ebenso die **Auswirkungen und Reaktionen auf die traumatischen Erlebnisse** während der Flucht und im Ankunftsland illustriert und erläutert. Die Texte schildern, wie soziale Isolation, Alltagsrassismus und Mobbing die Verarbeitung des Verlusts der Heimat und vieler Familienmitglieder das Ankommen für die Personen erschweren sowie mentale Krankheiten wie Depression und posttraumatische Belastungsstörungen verschlimmern (Nyman 48-9). Gleichzeitig heben sie die Relevanz sozialer Beziehungen auf transnationaler Ebene mit der weiteren Diaspora und Familienmitgliedern sowie auf lokaler Ebene innerhalb sozialer, religiöser und schulischer Netzwerke und Freundschaften für die Entwicklung von Widerstandsfähigkeit und Hoffnung hervor (Nyman 29-30).

Zugleich demonstrieren solche Texte, die Möglichkeit der **Rekonstruktion und Transformation des Heimat- und Identitätsverständnisses** der Nationalstaaten und der Menschen, die dort Asyl beantragt haben. Als Folge der kulturellen Begegnungen und der *in-betweenness* der Menschen, können diese neue, dynamische, transnationale und hybride Identitäten entwickeln, die sich den konventionellen und statischen Kategorien und Nationalismen entziehen und diese infrage stellen (Nyman 34). Narrative hierüber stellen somit Gegenerzählungen zum Narrativ einer reinen und geschlossenen Gesellschaft dar (ebd.). Die Texte dienen entsprechend als Forderung, ausschließende Ideen der Nation zu überwinden und inklusive und hybride Konzepte der Nation zu entwickeln, um der Vielfältigkeit der Gesellschaft gerecht zu werden (Nyman 212).

### 3.3 Didaktische Potenziale

Mit dem Vorschlag, selbstproduzierte Lebensgeschichten von geflüchteten Menschen im englischen Literatur- und Kulturunterricht zu behandeln, soll die Öffnung des schulischen Kanons weiter vorangetrieben werden (Hallet und Nünning 5). Ihre Erschließung mithilfe der folgenden Arbeit ist eine logische Konsequenz gegenwärtiger gesellschaftlicher und literarischer Trends. Nichtfiktionales *life writing* ist unheimlich populär und setzt sich nicht nur auf dem Buchmarkt durch, sondern auch in der digitalen Alltagskommunikation und Selbstdarstellung über Facebook, Twitter oder Instagram (Chansky xxi). Nachdem sich auch Literaturkritiker dem *life writing* angenommen haben, findet man hierzu auch an Universitäten immer mehr Kurse (McNeill and Douglas und Barnett 5; Kirby und Kirby 22). Gleichzeitig steigt die Anzahl an Narrativen von Menschen, die (zwangs)migriert sind und ihre Erfahrungen und Perspektiven mit der europäischen und globalen Öffentlichkeit teilen wollen (Brant, Heinrich, und Soeting 627; Schaffer und Smith 5). Für ihre Behandlung im englischen Literatur- und Kulturunterricht gibt es wie für Literatur im Allgemeinen zahlreiche didaktische Gründe.

*Narratives of Forced Migration* haben das Potenzial, die Bereitschaft und Fähigkeit der SuS zur Perspektivübernahme zu begünstigen (Freitag- Bild 26). Sie ermöglichen den Leserinnen und Lesern die Erfahrungen der (Zwangs)migration sowie die Weltansichten, Gedanken und Gefühle geflüchteter Personen nachzuvollziehen (Bredella, „Der gute Leser“ 46; Delanoy, „Transkulturalität“ 8). Laut Marjorie Coughlan ermöglichen Bücher den Bau einer Brücke zwischen den SuS und den Erfahrungen von Menschen auf der Flucht: „Books provide an answer, a bridge into the newness, and towards empathy and understanding and welcome.“ Literatur, so schreibt Wolfgang Hallet, „vermag . . . kulturell unterdrückte, marginalisiert oder alternative Formen der Existenz, des Denkens und der ethischen Wertung zum Leben zu erwecken und . . . der Erfahrung zugänglich zu machen“ („Literatur, Bildung und Kompetenzen“ 16). Wie im Roman können die SuS das Verhältnis zwischen dem Individuum und der Gesellschaft ethnographisch genau betrachten, untersuchen und reflektieren — einschließlich dem „Verhältnis zu ihren Gesetzen und Regeln“ und dem „Kampf um seinen Platz in ihr“ (Hallet und Nünning 7). Autobiographische Erzählungen über Erlebnisse der Diskriminierung ermöglichen den SuS exemplarische Einblicke in gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen (Freitag-Hild 30). Die Erzählenden treten als

politische Subjekte ebenbürtig mit den SuS in einen Dialog, anstatt als ‚Andere‘ oder ‚Massen‘ ohne eigene Stimmen und Lebensgeschichten repräsentiert zu werden (Brant, Heinrich, Soeting 627). Die Texte veranschaulichen die Bedeutung von Kategorien wie *gender*, *race*, sexuelle Orientierung, Ethnie und Klasse sowie von Konzepten wie *agency* und Macht ( McNeill und Kate Douglas 5).

Indem Personen, die geflohen sind und Grenzen überquert haben, von ihren Erlebnissen, Ansichten, von ihrem alternativen und transnationalen Identitäts- und Heimatverständnis erzählen, stellen sie ein wichtiges Korrektiv zu europäischen und nationalen Rahmungen von (Zwangs)migration als Krise und Sicherheitsproblem der Europäischen Union dar (Brant, Heinrich, und Soeting 627; Nyman 75). Hubert Zapf schreibt der Literatur die Fähigkeit zu, die Grenzen des Unsagbaren innerhalb einer diskursiven Ordnung zu überschreiten (72). Als kulturkritischer Metadiskurs können *Narratives of Forced Migration* „naturalisierte lebensweltliche Erfahrungen“ (Hallet, „Literatur, Bildung und Kompetenzen“ 16) wie die der Grenzen und der reinen, statischen und abgeschlossenen Nationen und Identitäten kritisch hinterfragen und „Defizite, Einseitigkeiten und Widersprüche dominanter Systeme zivilisatorischer Macht“ (Zapf 67) offenlegen. Laurie McNeill and Kate Douglas halten die Selbstdarstellungen für einen wichtigen Zugang für eine dekoloniale Pädagogik (5), indem sie unter anderem Vorurteile und Stereotype entkräften (Douglas und Barnett; Nyman 18) und, wie es Paul Gilroy fordert, die SuS dazu anregen, zu erforschen und reflektieren, „how distinctive dynamics of Europe’s imperial history . . . shape its cultural and political habits and institutions“ (157).

Ähnlich wie Exil-, Diaspora- oder Migranten-Literatur, „die sich einer eindeutigen kulturellen Zuordnung entziehen“, versprechen *Narratives of Forced Migration*, „den Blick über interkulturelle Begegnungen und Konflikte hinaus auch auf interne kulturelle Differenzen, transkulturelle Vernetzungen, hybridkulturelle Phänomene und multiple, transkulturelle Identitätsentwürfe“ (Freitag-Hild 56) zu richten. Ebenso illustrieren die Texte laut Jogi Nyman die Konstruktion, Dynamik und Hybridität der europäischen Identität: „[M]igrant identity emerges as a site of critical intervention forcing us to address the historical and hybridized constructions of European identity. . . it shows the extent to which Europeanness is always transforming and constantly negotiated“ (156). All diese Differenzerfahrungen regen entsprechend zur kritischen Reflexion der eigenen Weltdeutung

(Hallet, „Literatur, Bildung und Kompetenzen“ 18) und zur Integration der neuen Perspektive in ihr Denken und Handeln (Hallet, „Romandidaktik“ 32) an.

Das übergeordnete Ziel im englischen Literatur- und Kulturunterricht ist es, die Teilhabe- und Problemlösungsfähigkeit der SuS an einem der wichtigsten globalen und europäischen politischen Aufgaben und Diskurse der Gegenwart und Zukunft über (Zwangs)migration zu fördern (Klafki 5). Dazu ist es vor allem wichtig, Sachverhalte, Praktiken und Diskurse multiperspektiv und interdisziplinär zu betrachten und eurozentrische und eindimensionale Sichtweisen zu überwinden (Nyman 156). Hierfür erscheinen *Narratives of Forced Migration* besonders geeignet. Trotz des Fokus dieser Arbeit, die interkulturellen und transkulturellen Kompetenzen der SuS durch den Einsatz der Texte zu fördern, werden gleichzeitig ihre narrativen Kompetenzen und Fähigkeiten der Imagination, Empathie, Urteilsbildung, Kritik und Anschlusskommunikation sowie ihr Wissen über Literarizität gefördert. Sie erlauben eine Verknüpfung von Literaturdidaktik und gegenwärtigen kulturellen und gesellschaftlichen Themen (Hallet, „Romandidaktik“ 29-30). Wie Romane, die bereits einen festen Platz im Englischunterricht haben (Hallte und Nünning 2), lassen sich eine Vielzahl an Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen ganzheitlich durch solche Narrative fördern (Hallet und Nünning 7; Kirby und Kirby 22). Aus Platzgründen wird diesen Potenzialen leider weniger Aufmerksamkeit in der Arbeit geschenkt.

### **3.4 Die Memoir *The Lightless Sky***

#### **3.4.1 Inhaltsangabe und Textauswahl**

Die Arbeit nutzt das Memoir *The Lightless Sky* von Nadene Ghouri und Gulwali Passarlay, um beispielhaft die identifizierten Theorien, Ansätze und Konzepte im Umgang mit *Narratives of Forced Migration* im englischen Literatur- und Kulturunterricht am Ende jeden Kapitels anzuwenden, relevante Stellen im Buch zu identifizieren und passende Aufgaben anzudeuten, die die entwickelten Prinzipien und Lesarten für den Umgang mit den Texten widerspiegeln.

Das Memoir *The Lightless Sky* von Gulwali Passarlay und Nadene Ghouri erzählt von den vielen Stationen und Umwegen seiner Flucht als unbegleiteter, zwölfjähriger Junge von Afghanistan nach Großbritannien, von den traumatisierenden Erlebnissen, aber auch den Faktoren, die ihm auf der Reise und im Ankunftsland Halt und Kraft gegeben haben. Das

Buch lässt sich mit Lernenden gut in Auszügen lesen, da die Kapitel von einzelnen Erlebnissen erzählen und die Entwicklung der Figurenbeziehungen für das Verständnis hier keine große Rolle spielt.

### Inhaltsangabe

Die ersten vier Kapitel beschreiben seine Familie, die Pashtun Kultur und die Taliban Herrschaft als Quellen seiner Identität und die Ursachen für seine Flucht: die US Invasion und Besetzung im Kampf gegen den Terror und den Mord an seinem Vater und Großvater. Die Mutter trifft die schwere Entscheidung, um ihn und seinen Bruder nicht als Spitzel an die US Soldaten oder als Freiheitskämpfer an die Taliban und letztlich an die feindliche Partei zu verlieren.

Gulwali beschreibt (Zwangs)migration als ständige Entmenschlichung in der Gewalt von Schmugglern und der Polizei mit flüchtigen Momenten der Solidarität durch seine Wegbegleiter, die auf ihn aufpassen, andere Muslime, die mit ihm beten, sowie Ausnahmen mitfühlender Schmuggler.

Nachdem Gulwali es in einem zweiten Anlauf von der Türkei nach Griechenland über Calais nach Großbritannien geschafft hat, stößt er auf eine Kultur des Misstrauens in der Asylbehörde. Aufgrund seiner physischen und psychischen Reife wird Gulwali sein Alter nicht geglaubt, und er wird als zwei Jahre älter eingeschätzt, was weitreichende Folgen für seine Behandlung hat. Er wird mit jungen Männern untergebracht, darf nicht zur Schule gehen, wird in dem Asylverhör als Erwachsener sehr viel ruppiger behandelt und in seiner Glaubwürdigkeit vor dem Gericht infrage gestellt, was letztlich zu einer Ablehnung seines Gesuchs führt. All das verstärkt seine Depression und führt dazu, dass er zweimal versucht, sich das Leben zu nehmen.

Einen entscheidenden Wendepunkt stellen das Wiedersehen mit seinem Bruder sowie ein erstes Telefonat mit seiner Mutter dar. Beides gibt ihm wieder Antrieb, um sich selber um Hilfe zu bemühen und sein Asylverfahren anzufechten. Erst nachdem Gulwali seine Situation selbst in die Hand nimmt und Verbündete in der Institution Starting Point findet, die ihm Glauben schenken, sein Alter neu begutachten und Einspruch einlegen, wird seine Revision angenommen. Seine Pflegefamilie, Freunde sowie sein Engagement in der Schule und in

politischen Organisationen helfen ihm, in Großbritannien anzukommen – trotz Heimweh und Verbundenheit zu seiner Familie und zu Afghanistan.

### Textauszüge

Für die Lektüre empfiehlt sich das gemeinsame Lesen der Textstellen der Kapitel zu Beginn und am Ende (A und B). Einige der vielen Kapitel, die Erlebnisse von Gulwalis Fluchterlebnissen erzählen, können ausgewählt und in Gruppenarbeit bearbeitet werden (siehe Kap. 3.4.3 für die entsprechende Aufgabe). Die vorgeschlagene Auswahl ist in keinerlei Hinsicht bindend, versucht aber einen ganzheitlichen Blick der vielfältigen Erfahrungen Gulwalis zu vermitteln.

#### A: Gulwalis Childhood and the Causes for his Flight

- Einfluss seiner Familie und der Pashtun Kultur (Kap. 1)
- Taliban Herrschaft (Kap. 2)
- US Invasion und Besatzung, Ermordung des Vaters und Großvaters (Kap. 3)
- Gulwalis Mutter und ihre Entscheidung, ihre Söhne nach Europa zu schicken (Kap. 4)

#### B: On the Move — at the Mercy of Smugglers and Police Authorities

- In der Gewalt von Schmugglern: Inhumane Unterbringung, gefährliche Grenzüberquerungen, humane Ausnahmen und Freundschaften, Transformation (Kap. 4; 8-10; 18)
- In der Gewalt der bulgarischen und türkischen Polizei (Kap. 12)
- Vielfältigkeit der Erfahrungen (Kap. 10; 13; 19)
- Calais, Momente der Humanität in einem inhumanen Spiel (Kap. 26-27)

#### C: Seeking Asylum and Integrating into British Society

- Asylprozess (Kap. 28-30)
- Integration, Hürden und Unterstützung (Kap. 31-32)
- Reflexionen über Identität, Heimat, Jihad und den Zweck des Buchs (Epilogue)

### 3.4.2 Merkmale einer Memoir

Während im Verlauf der Arbeit die bereits identifizierten Merkmale, Funktionen, Themen und Schlüsselkonzepte anhand der Memoir noch genauer erarbeitet werden, sollen hier die besonderen Charakteristika des Genres der Memoir erörtert werden.

Die New York Times spricht 1996 von dem Triumph („The Age of the Literary Memoir“) und 2015 von dem Zeitalter („Legacy of the Confessional Mode“) der Memoiren. Laut Helen M. Buss ist das Genre in den letzten 200 Jahren allgegenwärtig geworden (596), und gemäß Thomas Larson verzeichnet es kontinuierlich steigende Publikations- und Verkaufszahlen: „It’s the literary form of our time.“

Das autobiographische Genre repräsentiert eine Vielzahl gewöhnlicher Leben, verwischt die Grenzen zwischen Privatem und Öffentlichem und gibt ungehörten Geschichten eine Stimme. Ein Memoir kann über jegliche Lebensumstände der Gegenwart geschrieben werden (Smith und Watson 198). Laut Buss personalisieren Memoiren Geschichte und historisieren zugleich das Persönliche (595). Die individuellen Lebensgeschichten sind folglich immer mit etwas Größerem und gesellschaftlich Relevantem verbunden und bieten Raum für Kommentare über die eigene Interpretation spezifischer historischer Momente und ihre Auswirkungen (596). Oft streben Memoiristen und Memoristinnen nach einer Stimme im öffentlichen Diskurs, um ihre Sicht und Erlebnisse der Vergangenheit und Gegenwart einzubringen (ebd.). Die Form ist dementsprechend auch eng verknüpft mit der Handlung, Zeugnis abzulegen, mit dem Genre der ‚testimonies‘ (Buss 596). Sie bieten Raum für Kommentare über die eigene Interpretation spezifischer historischer Momente und ihre Auswirkungen (596).

Zu den zentrale Merkmalen von Memoiren gehören unter anderem die Konzentration auf bedeutende Lebensmomente und die Nutzung von Sprach- und Stilmitteln der Erzählliteratur (ebd.). Memoiren fokussieren sich auf Erlebnisse, aus denen die Autorinnen und Autoren etwas gelernt haben, die sie verändert und haben wachsen lassen (Kirby und Kirby 27). Des Weiteren charakterisieren Memoiren eine inkrementelle und episodische Struktur, die vornehmliche Beschäftigung mit der Körperlichkeit von materiellen Orten in Kultur und Geschichte sowie vermischte Schreibpraktiken, die gemäß Buss autobiographische und biographische Aspekte zusammenbringen, Stilmittel persönlicher Essays nutzen und in

einen erzählerischen, dramatischen und essayistischen Schreibstil münden (Buss 595f.). Anekdoten dienen vielmals der Illustration von Werten, Konzepten und Ideen.

Während das Genre von Literaturkritikern und -kritikerinnen sowie Historikern und Historikerinnen lange nicht anerkannt wurde, entdeckten diese Ende des 20. Jahrhunderts das subversive und korrigierende Potenzial für Menschen, die sich von der Mainstream-Kultur ausgeschlossen fühlen (Buss 595) „to speak truth to power“ (Smith and Watson 85). Heute wird das Memoir vielmals in Universitäten unterrichtet und von Dawn Latta Kirby und Dan Kirby als „ideally suited for teens of the 21st century“ (22) beschrieben, da es die Lese-, Schreib-, Analysefähigkeiten sowie das kritische Denken ideal fördert.

### 3.4.3 Gattungsspezifische Einstimmungsaufgaben

Um die SuS für die Charakteristika von Memoiren und relevante Konzepte in den *Auto|Biography Studies* wie *authority*, *truth* und *memory* zu sensibilisieren, bietet sich für den englischen Literatur- und Kulturunterricht noch vor der Lektüre die Möglichkeit, hierzu eine oder mehrere Unterrichtsstunden als *pre-reading* Aufgabe zu verwenden. Hier werden vier Schritte vorgeschlagen: Vom Kennenlernen der Charakteristika (1) über die Entwicklung einer Erwartungshaltung gegenüber Gulwalis Memoir (2), die Erörterung von Fragen zur Urheberschaft bei einem gemeinsam verfassten Memoir und zum Wahrheitsgehalt von Erinnerungen (3) bis zur eigenen Produktion einer ‚six-word Memoir‘ (4).

Als Zugang bieten sich zum Beispiel kurze YouTube Videos („What’s a Memoir?“) an, um den SuS in einem ersten Schritt wichtige Charakteristika des Memoir vorzustellen. Daraufhin kann man die Erwartungen der SuS an den Inhalt und die Botschaft eines Memoir einer Person, die fliehen und in Europa Schutz suchen musste, wecken und erfragen.

Im dritten Schritt sollte man mit den SuS Fragen zur Urheberschaft und zum Wahrheitsgehalt von Memoiren näher erörtern und diskutieren. Gerade gemeinsam verfasste autobiographische Texte — insbesondere bei unterschiedlicher „class, race, or ethnicity“ (Couser 73) — erwecken Fragen nach der Urheberschaft: „[C]ollaborative autobiography disrupts the single identity of author cum narrator cum subject that is the constituting feature of the genre“ (Couser 72). Das Interview „Insight with Gulwali Passarlay: An Afghan Refugee Boy’s Journey of Escape to a New Life in Britain“ (24:50:00-31:00:00) kann als Zugang zur Reflexion und Diskussion dieser Problematik genutzt werden. In diesem



erörtern Nadene Ghouri und Gulwali Passarlay den gemeinsamen Schreibprozess und inwiefern Gulwali Passarlay „took ownership over his story“ (ebd.), d.h., in wie weit die Wörter in dem Text tatsächlich von ihm als Quelle stammen und nicht von der Koautorin (ebd.).

Sie gehen auch darauf ein, inwiefern detaillierte Beschreibungen einer Szene zur Vermittlung der Erlebnisse und die Beschreibungen eines traumatisierten Kindes einer (Zwangs)migration, die bereits einige Jahre her ist, als wahrheitsgemäß einzuordnen sind (Kirby und Kirby 25; Smith und Watson 12). An dieser Stelle oder auch bei der „Co-Author’s Note“ (363) lassen sich Fragen darüber, „what . . . we expect life narrators to tell the truth about?“ (Smith und Watson 12) diskutieren: „We have sought to be as accurate as possible, but it must be stated that these are the hazy memories of a twelve-year-old child. Dates and times blurred into one another on the road“ (*The Lightless Sky* 363). Thomas G. Houser kommt diesbezüglich zu der Einschätzung, dass der entscheidende Faktor nicht der Wahrheitsgehalt ist, sondern die Urheberschaft über den Text und den Produktionsprozess: „[W]hether the voice of the narrator is really the voice of the subject may be less important than whether the subject has had any control over the narrative’s final state“ (73).

Als vierten Schritt kann man die SuS dazu ermuntern, sich selber in der Produktion eines Memoir über einen wichtigen Lebensmoment in ihrem Leben auszuprobieren. Dem kreativen Schreiben und dem Lebensweltbezug kann man mehr oder weniger Raum und Zeit im Unterricht einräumen. Eine sehr schnelle Form ist die Produktion eines ‚six-word Memoir‘. Hierzu finden sich ein TedTalk des Erfinders („Six Words are the Way In / Larry Smith / TEDxMarionCorrectional“) sowie eine Internetseite („Six-Word Memoirs“), auf der man die six-word Memoir veröffentlichen kann, einschließlich Unterrichtsmaterial und Lehrvorschläge („FREE Six-Word Teaching Guides“). Für eine längere Auseinandersetzung mit dem Genre kann man sich für die genaue Unterrichtsplanung auch bei Dawn Latta Kirby and Dan Kirby inspirieren lassen und die SuS ein ‚Mini-Memoir‘ produzieren lassen mit zwei oder drei Teilen, die jeweils genauer spezifische Sprach- und Stilmittel vermitteln (26f.). Am Ende der ganzen Unterrichtseinheit bietet es sich an, auf die Einstiegsfrage — nach der Botschaft des Memoir — zurückzukommen und die SuS zu bitten, auf einem Kärtchen (auch möglich als ‚six-word Memoir‘) festzuhalten, welche Botschaft sie von dem Memoir

mitnehmen. Die unterschiedlichen Interpretationen können daran anschließend entweder in kleinen Gruppen oder auch im Plenum miteinander verglichen und besprochen werden.

## **Teil II: Inter- und transkulturelle Literatur- und Kulturdidaktik**

### **1. Gemeinsame Prinzipien und Konzepte für den Literatur- und Kulturunterricht**

Das Kapitel erörtert die Ziele, Ansätze und Zugänge der fremdsprachlichen Literatur- und Kulturdidaktik. Diese dienen in der Arbeit als Fundament und Maßstab für die Ableitung von didaktischen Prinzipien und Lesarten im Umgang mit den *Narratives of Forced Migration* im englischen Literatur- und Kulturunterricht sowie für die Entwicklung von Aufgaben. Hierzu gehören die Didaktik des Fremdverstehens (Bredella und Christ) sowie kulturwissenschaftliche (Hallet, *Spiel der Texte*, Nünning und Nünning, „British Cultural Studies“) und transkulturelle Ansätze (Eckerth und Wendt; Hallet, *Spiel der Texte*). Diese eint ein Verständnis von Lernenden als kulturelle Akteure, von Unterricht als *third space* — ein Raum der dialogischen Bedeutungsaushandlung und Veränderung von Identitäten, Diskursen und Kulturen —, von Prinzipien der Multiperspektivität, Dialogizität und Reflexivität sowie der Lernerorientierung und Prozesshaftigkeit des Lernens (Freitag-Hild 21; 32f., 41; 44; 48; 61). Als Zugänge nutzen die Ansätze vielmals kreative, performative, individuelle und persönliche, prozess-, handlungs- und produktorientierte Methoden, auch um die Motivation und ein selbstbestimmtes Lernen der SuS zu gewährleisten (Hallet und Nünning 4).

Die Ansätze teilen ebenso ein Verständnis von Identität, Kultur und Nation als konstruiert, hybride, offen, plural, komplex, performativ und in kontinuierlicher Transformation, welches sich im Rahmen des *cultural turn* gegenüber essentiellen Konzepten stabiler und homogener nationaler Kultur durchgesetzt hat (Delanoy and Volkmann 11; Gippert 16; König 51f.; Zirfas, Göhrich und Eckart 187). Stuart Halls Identitätsverständnis als „constructed through memory, fantasy, narrative and myth . . . made within the discourse of history and culture“ (qt. in Rutherford 226) ist ihnen ebenso gemein wie Michael Byrams Beschreibung kultureller Identitäten als „negotiable and subject to personal choice, as a dynamic process through which both meanings and the boundaries of groups or communities are renegotiated and redefined according to current needs“ („Pluricultural People“ 5). Kulturelle Erfahrungen werden verstanden als inhärent hybride (Said, „Culture and

Imperialism“ 68) in dem Sinn, dass es in jeder Kultur Spuren anderer Kulturen gibt (Kraidy 148). Kulturen werden als mehrdimensional mit einer materiellen, sozialen und mentalen Dimension verstanden (Breining 47). Neumann und Nünning beschreiben Kultur als den „von Menschen erzeugten Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen . . ., der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (11). Im Rahmen des *performative turn* in den Kulturwissenschaften erkennt auch die Inter- und transkulturelle Didaktik die Performativität und Inszeniertheit kulturellen Handelns an (König 51; Fischer-Lichte 234; Hallet, „Performative Kompetenz“; Surkamp 273; Zirfas, Göhrich und Eckart 187f.). Mittels des performativen Kulturbegriffs lassen sich, laut Lotta König, die situativen Bedingungen und Inszenierungsformen, ebenso wie die Prozesshaftigkeit der Bedeutungsherstellung besser erfassen (51). Der Nationalstaat mit einer statischen und monolithischen Kultur wird als Fantasie oder Erzählung aufgefasst. Die Realität beschreibt Homi Bhaba hingegen wie folgt:

We are confronted with the nation split within itself . . . The barred Nation . . . becomes a liminal signifying space that is internally marked by the discourse of minorities, the heterogeneous histories of contending peoples, antagonistic authorities and tense locations of cultural difference. (148)

Die jeweiligen Schwerpunkte der Ansätze werden in den folgenden Kapiteln näher ausgeführt.

## **1.1 Interkulturelle Ziele, Ansätze und Methoden**

Das Leitbild des ‚intercultural speaker‘ mit interkultureller Handlungskompetenz bestimmt den Fremdsprachenunterricht (Byram, „Intercultural Communicative Competence“; Europarat 2001) und die verschiedenen kulturwissenschaftlichen Ansätze sowie die Didaktik des Fremdverstehens, deren Ziele, Ansätze und Methoden in diesem Kapitel näher erörtert werden. Die Einstellungen, Fertigkeiten und das Wissen sollen die SuS dazu befähigen, innerhalb multikultureller Lebenswelten „situationsadäquat in verschiedenen soziokulturellen Kontexten“ (Freitag-Hild 21) „mit anderen Sprechern der Zielsprache zu kommunizieren und dabei gemeinsame Bedeutungen auszuhandeln sowie mit den kulturellen Missverständnissen, die auftreten können, zurechtzukommen“ (Haß 141). Britta Freitag-Hild beschreibt als wichtige Teilfähigkeiten

das Wissen über eigene und andere Kulturen und kulturelle Deutungsmuster, das Nachdenken über kulturelle Unterschiede, Gemeinsamkeiten und interkulturelle Beziehungen, die Reflexion über und der reflektierte Umgang mit Selbst- und Fremdbildern sowie mit Stereotypen und Vorurteilen und schließlich die Bereitschaft und die Fähigkeit, andere Perspektiven einzunehmen und diese im Dialog mit der eigenen Perspektive auszuhandeln. (21-22)

Dieter Buttjes beschreibt interkulturelles Lernen als ‚negotiation of meaning‘, als Prozess der Aushandlung sowie der Einbeziehung neuen kulturellen Wissens und kultureller Deutungen in die eignen kulturellen Erfahrungen und Konzepte zur Horizonterweiterung (89).

### Die Didaktik des Fremdverstehens

Die Didaktik des Fremdverstehens macht die Fähigkeit zum Fremdverstehen von Sprache, Texten und Mitgliedern einer anderen Kultur durch die Überwindung sprachlicher und kultureller Barrieren zum Zentrum ihrer Bemühungen (Bredella und Christ, „Theorie“ 15). Interkulturelles Verstehen teilt die Merkmale eines allgemeinen Verstehensprozesses (Bredella, *Spiel der Texte* 80-1).

Der subjektorientierte Ansatz geht von der Zugänglichkeit einer Kultur durch das einzelne Individuum aus. Er konzeptionalisiert Fremdverstehen als einen relationalen Prozess zwischen Eigenem und Fremden, durch den der eigene historisch kulturelle Referenzrahmen überschritten und der des Gesprächspartners einbezogen wird, um dessen Perspektive nachzuvollziehen (ebd.). Hiervon versprechen sich Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael Legutke die Wahrnehmung des Gesprächspartners als Subjekt und die Rekonstruktion seines Selbst- und Weltverständnisses (Innenperspektive) (15) im Sinne einer ‚politics of recognition‘ sowie die Distanzierung von der eigene Perspektive zur Überwindung ethnozentrischer Sichtweisen in der Form eines dekolonialen Bildungsprozesses (Bredella et al., „Grundzüge einer Theorie“ XIIIf-X). Eine Perspektive nachzuvollziehen bedeutet, „das gesamte Wirklichkeitsmodell bzw. Voraussetzungssystem eines Menschen, d.h., dessen Werte und Normen, internalisierte Konventionen, psychische Dispositionen, den biographischen Hintergrund, kulturell geprägte Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, Wünsche und Bedürfnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten“ (Nünning und Suhrkamp 28) zur rekonstruieren.

Die hierdurch erlebten Differenzerfahrungen können sich auf die gesellschaftliche Ordnung (soziale Dimension), die materiellen und technologischen Lebensbedingungen (materielle Dimension) sowie auf die Wahrnehmungs- und Deutungsschemata (mentale Dimension) (Hallet, „Romandidaktik“ 33) beziehen. Dem Perspektivwechsel folgt eine Perspektivenkoordination zwischen der spannungsreichen Innen- und Außenperspektive. Die kulturelle Bedeutungsaushandlung dient einer reflektierten Erweiterung und Veränderung des Selbst- und Fremdverständnisses sowie der Verschiebung der Grenzen zwischen Eigenem und Fremden (Bredella, „Fremdverstehen“ 12; Freitag-Hild 24).

Bei dem Ansatz ist es wichtig, die Kategorien des Eigenen und des Fremden immer im Rahmen des hermeneutischen Dialogverständnisses als relational, subjektgebunden und wandelbar zu verstehen und nicht als ontologische statische Kategorien (Bredella, Christ und Legutke 16): „Was fremd ist, kann vertraut werden, und was vertraut ist, kann fremd werden“ (Bredella und Delanoy, „Decolonizing the Mind“ 14). Vorsicht gilt auch bei der Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Kultur und Identität (Bredella und Christ 13). Das Individuum sollte mit seiner eigenen Lebensgeschichte und individuellen Position und Perspektive innerhalb dieser wahrgenommen und mit dieser nicht gleichgesetzt werden (ebd.). Daher ist es ratsam, immer mehrere Individuen mit ihren jeweiligen Perspektiven und Positionen einer Kultur zu Wort kommen zu lassen, um eine Verallgemeinerung zu vermeiden und die Pluralität und Hybridität von Kulturen adäquat darzustellen (ebd.).

Erkenntnisse in der kognitiven Narratologie bestätigen, dass Leser und Leserinnen beim Lesen Modelle der literarischen Welt und der Figuren kreativ (re-)konstruieren (Schneider 155; Zerweck 220). Hierfür nutzen sie sowohl erwartungsgeleitete *top-down* als auch am Text orientierte *bottom-up* Lese- und Verstehensprozesse (Freitag-Hild 93; Zerweck 222). *Bottom-up* Verstehensprozesse mittels des *close readings*, so Schneider, begünstigen eine Personalisierung der Figuren in Form eines umfassenden und differenzierten Verständnisses der Perspektive und einer Offenheit zur Integration neuer, auch widersprüchlicher Informationen (156). *Top-down* Verstehensprozesse führen hingegen zu einer Kategorisierung der Figuren mittels bereits bestehender kognitiver Strukturen und Schemata der Leser und Leserinnen (ebd.). Daher sollten solche Deutungsschemata im Unterricht reflektiert werden. Hallet schlägt vor, den prozessualen Charakter der Figurenkonstruktion während des Lesens methodisch zu nutzen, „indem an bestimmten,

wichtigen Schnittpunkten des Romans - Schlüsselszenen und -situationen - der Stand der mentalen Modellierung erfasst, reflektiert, explizit gemacht und kommuniziert wird“ („Romandidaktik“ 45).

Lothar Bredella versteht das literarische Lernen als Konkretisierung des interkulturellen Lernens (ebd. 306). Ihm zufolge erlaubt Literatur eine ästhetische Distanz, da sie den Leser und die Leserin durch die Unmöglichkeit, in das Geschehen einzugreifen, ihrer unmittelbaren ethischen Verantwortung entzieht (ebd.). Hierdurch entstehe eine größere Bereitschaft, sich auf Personen und Situationen einzulassen (ebd.). In seinem rezeptionsästhetisch- interaktionistischen literaturdidaktischen Modell konzeptionalisiert Bredella Lesen als Interaktion zwischen der Welt des literarischen Textes und dem Leser und der Leserin und gesteht diesen kognitive, ästhetische und ethische Reaktionen ein wie Gefühle der Empathie und Distanz und Kognitionen des intuitiven Verstehens und des Erfahrungswissens (ebd. 79). Hierbei spielt auch die fortwährende kritische Reflexion des Produktions- und Rezeptionskontexts durch Fragen nach der Entstehung und Funktion des Textes einerseits sowie nach der subjektiven Wahrnehmung, Wirkung und der Interpretation des Textes andererseits eine Rolle. Eine wichtige Grundlage dieser Prozesse ist der Erwerb kulturellen Wissens (Freitag-Hild 51).

Wichtige methodische Zugänge zum interkulturellen Verstehen stellen Perspektivübernahme, -wechsel und -koordination mittels literarischer Texte, emphatisches Lesen, ethnographische Beobachtungen und metakulturelle Reflexion zum relationalen Lesen dar (Bredella, *Spiel der Texte* 303; Hallet, „Romandidaktik“ 41-2). Das emphatische Lesen dient der Übernahme der Position und der Einstellungen der literarischen Figur (Bredella, „Der gute Leser“ 79). Durch eine distanzierte und reflektiert Beobachtung, Analyse und Interpretation der textuellen Welt und der Figuren nähern sich die SuS ethnographischen Erhebungsmethoden und -zielen wie die Identifizierung und Beschreibung kultureller Praktiken und Konflikte sowie gesellschaftlicher Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten an (Hallet, „Romandidaktik“ 41-2). Hierbei spielt die metakulturelle Reflexion der eigenen Beobachtungen und Interpretationen ebenso wie der eigenen kulturellen Praktiken und gesellschaftlichen Mechanismen eine relevante Rolle (ebd.). Hallet bezeichnet dieses Vorgehen als relationales Lesen (ebd.).

### Kulturwissenschaftlich Ansätze

Kulturwissenschaftlich inspirierte Ansätze der interkulturellen Literatur- und Kulturdidaktik orientieren sich an Theorien, Konzepten und Methoden der *British Cultural Studies* und der *American Studies* (Delanoy und Volkmann; Hallet, *Spiel der Texte*; Nünning und Nünning, „British Cultural Studies“). Die Ansätze machen ein differenziertes Verständnis von sowie einen mündigen Umgang mit der Pluralität und Vielstimmigkeit englischsprachiger Kulturen und Diskurse mittels Perspektivenvielfalt, exemplarischer Einblicke, repräsentativer Textbeispiele und kulturellem Lesen zum zentralen Ziel ihrer Bemühungen (Delanoy und Volkmann 13; Hallet „Literatur und Kultur“ 43ff.; Nünning und Nünning, „British Cultural Studies“ 7). Neuerdings wird ebenso dem performativen Handeln der SuS eine große Bedeutung für das kulturelle Lernen beigemessen (Hallet, „Performative Kompetenz“).

Kulturen werden von Wolfgang Hallet als „riesiger Text- und Diskursraum“ („Literatur und Kultur“ 39) beschrieben, der im Unterricht entsprechend modelliert werden soll. Als Zugänge zu diesem Raum dienen multiperspektive, -mediale und -modale Herangehensweisen, exemplarische Beispiele, Textgewebe und Diskussionen zur Repräsentation und Erschließung von Kulturen. Hallet hat die Metapher ‚Kultur als Text‘ im Einklang mit Diskurs- und Intertextualitätstheorien in den Fremdsprachenunterricht eingeführt (*Spiel der Texte* 31) und beschreibt jeden Text als einen Ausschnitt des Gesamttextes einer Kultur. Literatur wird als Medium verstanden, in dem „der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen“ (Nünning 179) ausgedrückt wird. Als Teile eines kulturellen Diskurses, Produkt der Zeit und zugleich Antwort auf bestimmte historische Begebenheiten wird Texten ein Wirklichkeitsbezug zugesprochen, der von den SuS eine Einordnung, Deutung, Positionierung sowie eine diskursive Bedeutungsaushandlung zwischen kulturellen Akteuren verlangt für einen mündigen Umgang mit Texten, Diskursen und Kulturen (Freitag-Hild 99).

Hierfür benötigen die SuS die Fähigkeit zum kulturellen, konzeptualisierenden und kritischen Lesen — das Rezipieren und in Beziehung Setzen von kontextualisierenden Bezugstexten („Literatur und Kultur“ 43-4; Hallet und Nünning 5). Kulturelles und konzeptualisierendes Lesen im Sinne von *wide reading* soll die SuS befähigen, sich selbstständig kulturelles und historisches Wissen über Themen, Diskurse und Positionen anzueignen, um den Text zu verstehen und zu interpretieren (Hallet und Nünning 5). Gemäß

Carola Suhrkamp gehört hierzu die Sensibilisierung der SuS gegenüber der ästhetischen Gestaltung und der medialen Inszenierung von Diskursen und Kulturthemen. Mittels kritischen Lesens ist es wichtig, den Einfluss von Produktions- und Rezeptionsbedingungen und Gattungskonventionen auf den Text sowie die Bedeutungs- und sympathielenkenden Wirkungspotenziale medienspezifischer Darstellungsverfahren und Marketing-Strategien zu untersuchen („Filmdidaktik“ 257). Durch eine eigene Positionierung zu den Themen und eine diskursive Aushandlung werden die SuS befähigt, an fremdsprachigen Diskursen teilzunehmen und Einfluss auf diese zu nehmen (Hallet, *Spiel der Texte* 42). Diese Fähigkeiten fördern die Interpretationsfähigkeit von Ausschnitten einer Kultur sowie die Partizipationsfähigkeit der SuS an fremdsprachigen Diskursen (Hallet, *Spiel der Texte* 31-2).

Das performative Kulturverständnis treibt innerhalb der Kulturwissenschaften eine Veränderung der Forschungsperspektive voran vom ‚Text-Modell‘, hin zum ‚Performance Modell‘ (Suhrkamp 51), die sich unter anderem in dem Konzept der Performativen Kompetenz von Wolfgang Hallet widerspiegelt („Performative Kompetenz“). Der performative Ansatz in der Fremdsprachendidaktik arbeitet mit performativen und dramapädagogischen Methoden, um die SuS für die Performativität und Theatralität des Alltagshandelns, sozialer Interaktionen und der Lebenswelt zu sensibilisieren (Suhrkamp 273). Der Blick auf die Performativität erlaubt die Untersuchung des Wechselverhältnisses zwischen Publikum und Performenden. Die Lernenden sollen auf unterschiedlichen Ebenen befähigt werden, diese Prozesse als solche zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und selbstbestimmt mitzugestalten (ebd.). Hallet unterscheidet drei Ebenen der Performativität von Alltagshandlungen (Hallet, „Performative Kompetenz“ 5ff.). Hierzu gehört erstens die Konstituierung soziokultureller Wirklichkeit mittels diskursiv-kommunikativer Sprechakte. Zweitens gibt es strukturelle Analogien zwischen Alltagshandeln und *stage drama*. Als Drittes lässt sich besonders die Lebenswelt jungen Menschen im Internet und in den sozialen Medien als eine Inszenierung und als Theatralisierung begreifen. Als Methoden werden, gemäß der entsprechend entwickelten Inszenierungsdidaktik, vor allem kreative, prozess-, produkt- und kommunikationsorientierte Arbeits- und Lernszenarien genutzt wie Rollenspiele, fiktive Rolleninterviews, Simulationen und Ausstellungen (ebd. 10f.).



## 1.2 Transkulturelle Ziele, Ansätze und Methoden

Transkulturelles Lernen dient gegenwärtig als Überbegriff für verschiedene Ansätze (Matz et al. 7), die beabsichtigen, das Bewusstsein für die innere Hybridität und Vielfältigkeit von Identitäten, Kulturen und Nationen, übergreifende transkulturelle und transnationale Prozesse sowie die Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten von Individuen zu fördern und essentialistische Konzepte kritisch zu hinterfragen (Matz et al. 8).

Ausgangspunkt für diese Schwerpunktsetzung ist die in Teilen berechtigte Kritik einiger Befürworter eines transkulturellen Paradigmas, das interkulturelle Lernen werde in der Praxis und der Wissenschaft weiterhin zu oft in klar abgrenzbaren Kulturen und Identitäten konzeptionalisiert (Eckerth und Wendt 12-13; Welsch, „Transculturality“ 7). Während Wolfgang Welsch in Deutschland als Begründer des transkulturellen Lernens gilt, wird sein idealisierendes, einseitiges, normatives und machtunkritisches Verständnis von Transkulturalität hier nicht übernommen (Bredella 24-7; Delanoy, „Transkulturalität“ 20-1). An vielen anderen Stellen ist sein problematisches Konzept schon tiefergehend kritisiert worden (u.a. Bredella, „Trans- oder Interkulturalität“; Freitag-Hild 33ff.). Dennoch bleibt für viele der Auftrag des transkulturellen Lernens in einer kritischen Form und in Kombination mit interkulturellen Lernzielen bereichernd und angesichts einer immer vernetzteren Welt unabdingbar für die SuS (Delanoy, „Transculturality“; Freitag-Hild; Schulze-Engler, „Transkulturelle Kultur“; Reimann).

Britta Freitag-Hild sieht die besondere Leistungsfähigkeit der Ansätze darin begründet, dass sie von einem „subjektorientierten Kulturbegriff“ ausgehen, und dass sie „Kultur vom Individuum her denken“ (49). Lerner und Lernerinnen können durch kulturelle Bedeutungsaushandlung aktiv als kulturelle Handlungsträger und Handlungsträgerinnen an gesellschaftlichen Diskursen teilnehmen und Diskurse und Kulturen sowohl transformieren als auch durch diese verändert werden (Hallet, *Spiel der Texte* 55). Die persönlichen Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten von Individuen bei der Konstruktion der Identität und der Dazugehörigkeit zu Diskursgemeinschaften werden stärker in den Vordergrund gerückt.

Zu einer kritischen Form des transkulturellen Lernens gehört auch eine machtkritischere und kontextspezifischere Wahrnehmung transkultureller Phänomene, ihrer Funktionen und Wirkungen (Delanoy, „Transculturality“ 236-239). Delanoy unterscheidet

diesbezüglich beispielsweise folgende Formen von Transkulturalität: „[S]elf-chosen“, „forced transculturality“, „transculturality as a tool for political/cultural empowerment and oppression“ und „transculturality on individual and collective levels“ (ebd.).

Homi K. Bhaba hat bereits darauf verwiesen, dass insbesondere grenzüberschreitende Migranten- und Migrantinnenliteratur, deren Identitäts- und Kulturverständnis nicht an nationale Grenzen gebunden ist, transkulturelle Lebensweisen und Identitäten hervorheben — auch innerhalb der vermeintlich homogenen und geschlossenen Nation (7). Daher bieten sich solche Literaturen besonders als Zugang an, um über solche Konzepte und Prozesse der Identitätsformation zu reflektieren und zu diskutieren. Zur Darstellung der Vielstimmigkeit bietet sich die Gegenüberstellung mehrerer Texte an (Freitag-Hild 52).

### **Teil III: Un-mapping the ‚Refugee Experiences‘ —**

#### **im Dreiklang von Didaktik, Fachwissenschaft und Text**

Der folgende Teil dient der Erschließung von *Forced Migration Narratives* mithilfe unterschiedlicher Forschungsschwerpunkte und -ansätze, Konzepte und Methoden in den *Refugee and Forced Migration Studies* sowie den *Postcolonial* und *Auto|Biography Studies* zur Förderung des inter- und transkulturellen Verständnisses von (Zwangs)migration durch den englischen Literatur- und Kulturunterricht. Ziel ist die multiperspektive Erschließung des Themas. Einige Forschungen in unterschiedlichen Fachwissenschaften beschäftigen sich mit der ethischen Verantwortung, die einhergeht mit dem Lesen, Konsum, Forschen und Zirkulieren von Narrativen von Personen, die Menschenrechtsverletzungen und Trauma erlebt haben und deren Handlungsfreiheit limitiert ist. Für einen ethischen Umgang mit diesen im Klassenzimmer werden die Ansätze des *witnessing beyond recognition* und der *life writing Ökonomie* erörtert. Während Historiker und Historikerinnen der *Postcolonial Studies Narratives of Forced Migration* zum Beispiel als ‚history from below‘ und Zeugnis der *connected histories* lesen, nutzen Anthropologen der *Refugee and Migration Studies* die Texte, um einen ethnologischen Einblick in die Lebenserfahrungen der Menschen zu bekommen, und untersuchen die staatlichen und internationalen institutionellen Antworten auf (Zwangs)migration aus der rechtlichen Perspektive. Feministische Ansätze der Intersektionalität untersuchen die unterschiedlichen Auswirkungen von (Zwangs)migration

auf die Menschen und die Rolle von Intersektionen zwischen sozialen Kategorien und Systemen der Macht. Die *Postcolonial Studies* lesen die Texte als ‚counter-narratives‘, die dominanten Repräsentationen widersprechen, die geflüchtete Menschen zu ‚Anderen‘ machen, um so mittels der Akzentuierung der eigenen und nationalstaatlichen Hybridität und Transkulturalität Vorurteilen, Stereotypen und der Narration reiner Nationalstaaten zu begegnen. Diese interdisziplinären Ansätze, wichtige Konzepte und Methoden werden für den inter- und transkulturellen Literatur- und Kulturunterricht aufbereitet, um das didaktische Potenzial der *Narratives of Forced Migration* voll auszuschöpfen.

Der Teil ist so aufgebaut, dass thematisch zu Beginn Ansätze zum ethischen Lesen und Konsumieren erörtert werden und dann die Fluchtursachen und Erfahrungen der (Zwangs)migration aus der Perspektive der Menschen nachvollzogen werden. Hierauf aufbauend werden Prozesse des *othering* durch mediale Repräsentationen in Europa kritisch hinterfragt mittels der Selbstrepräsentation von Menschen auf der Flucht. Als Letztes wird die Politik und Poetik mittels intertextueller und poetologisch-rhetorischer Analysen der verwendeten Stilmittel untersucht.

Jedes Kapitel erörtert wichtige Diskurse, Konzepte und Methoden der Fachwissenschaften für einen kompetenten Umgang mit diesen Themen im Unterricht und leitet am Ende jedes Kapitels wichtige Prinzipien für die Behandlung dieser Perspektive im Unterricht sowie methodische Lesarten zum Erschließen der Texte ab. Ganz am Schluss folgt eine Konkretisierung dieser Überlegung in Form praktischer Aufgaben für das Memoir *The Lightless Sky*.

### **1. Ethische Fragen im Umgang mit *Narratives of Forced Migration***

Als zentrale Grundlage für wissenschaftliche Forschung und die praktischen Herangehensweisen im fremdsprachigen Literatur- und Kulturunterricht sollen hier für den Unterricht besonders relevante ethische Fragen im Umgang mit *Narratives of Forced Migration* erörtert werden, die vor allem auch im Kontext von Traumanarrativen eine zentrale Rolle spielen. Während in dem ersten Kapitel das ethische Lesen und der ethische Umgang mit den Texten im Fokus stehen, werden im darauffolgenden Kapitel das ethische Konsumbewusstsein gegenüber der *life writing* Ökonomie und die eigene Rolle als Konsument und Konsumentin kritisch erörtert.

## 1.1 Ethik des Lesens

*„Inciting ethical responsiveness to suffering, as a way of working against the forces of neutralization or erasure that separate us from knowing and responding to the suffering.“*

(Butler 955)

Susan Spearey spricht in ihrem Artikel „Reconstituting Community, Identity, and Belonging: Classroom Encounters with Postconflict Texts“ (2015) von verschiedenen ethischen Risiken beim Lesen und im Umgang mit Texten, die Zeugnis über Menschenrechtsverletzungen und Dehumanisierung ablegen (201). Hierzu gehört unter anderem die Gefahr, das Leiden anderer als Analyseobjekt zu objektivieren oder in ein Spektakel zu verwandeln. Ebenso riskant erscheint die Retraumatisierung Überlebender durch wiederholte Forderungen nach ihren Augenzeugenberichten oder durch unsensible Rezeptionen (ebd.). Darüber hinaus problematisiert Kate Douglas Voyeurismus, Ausbeutung und Kommodifizierung (272). Sie, Patricia Yaeger, Spearey und Kelly Oliver betonen die Notwendigkeit, den eigenen Umgang mit den Texten sowie die Beziehung zu den leidenden Anderen und Toten kontinuierlich zu hinterfragen (272; 201; 86; 40). Alle haben Ideen entwickelt, um mit dieser Verantwortung umzugehen, die in diesem Kapitel näher erörtert werden.

Kate Douglas, die sich selber besonders mit Traumanarrativen beschäftigt, fordert in ihrem Artikel „Ethical Dialogues: Youth, Memoir, and Trauma“ eine ethische Forschung, die sich mit Fragen der sozialen und politischen Verantwortung, ungleicher Machtdynamiken ehrlich auseinandersetzt und Fragen des Schadens und des Nutzens, der positiven und negativen Folgen unseres Handelns thematisiert (272). Sie plädiert für eine selbstkritischere Erörterung eigener Motive, Ziele, Methoden und Analysen, um Gewalt und Distanz zu vermeiden (273). Als Forscherin versteht sie sich gleichzeitig als „second person witness“ (274), die verpflichtet ist der Aufforderung des Textes, sich mit diesem zu beschäftigen, zu antworten: „[I]t responds to the invitation to read and respond“ (274). Um dieser Forderung gerecht zu werden, hält sie eine sehr breite interdisziplinäre und literarisch-kulturelle Methode für angebracht, die die literarische Analyse der Texte und die Untersuchung des politischen Kontexts auf der textuellen, paratextuellen und konzeptuellen Ebene verbindet (275-6). Ihre Auffassung wird von vielen in der Wissenschaft geteilt. Beispiele hierfür sind Unterrichtsansätze, die von Heather Hewlett, Jennifer Browdy de Hernandez, Neville Head, Karen Bishop, Brenda Car Vellino, Laurie McNeill und Kate

Douglas und Susan Spearey entwickelt wurden. Sie alle betonen die Relevanz einer dialektischen Beziehung im Unterricht zwischen der Buchlektüre und der Hintergrundlektüre zur Entwicklung einer Ethik als „reader-witness“ (Moore und Goldberg 140).

Patricia Yaeger, die sich in „Consuming Trauma“ mit dem akademischen Schreiben über bereits Verstorbene auseinandersetzt, plädiert für ein nervöses Schreiben, das nicht behauptet, ganz sicher zu sein, und vorsichtig ist gegenüber Fehlinterpretationen (42-5): Ein Schreiben, welches die Würde der Toten respektiert, dehumanisierende Erlebnisse nicht repliziert, aus diesen Leben kein Wortspiel macht und diese ebenso wenig leicht konsumierbar und objektivierbar macht (43-6), ein Schreiben, das die Menschen verfolgt und einen Teil der Last und des Horrors von Menschenrechtsverletzungen vermittelt (36-7), ein Schreiben, das davon berichtet, warum und wer eine Stimme erhält und wer nicht (38).

Susan Spearey's Artikel erörtert die tiefgreifenden Fragen von *witnessing* und ‚responsibility‘ der Leser und Leserinnen von Narrativen, die Zeugnis über Menschenrechtsverletzungen ablegen, im Unterricht. Auf der Basis von Kelly Olivers Konzept des ‚witnessing beyond recognition‘ entwickelt Spearey eine Form ethischen Engagements zwischen Unterrichtenden, Studierenden und Texten (Moore und Goldberg 141), das über das Anerkennen von Ungerechtigkeit, Menschenrechtsverletzungen und der Legitimität von Forderungen nach Zugehörigkeit und Handlungsmacht hinausgeht (Spearey 201). Sie plädiert dafür, den Akt der Zeugnisbekundung, des *witnessing*, und die hierin inhärenten komplexen intersubjektiven Beziehungen als Basis des Unterrichts zu verstehen und bewusst zu reflektieren (ebd.). Dieser Ansatz ist klar von einer analytischen und distanzierten Objektivität zu unterscheiden:

[I]t is crucial . . . to keep clearly in view the differences between bearing witness — an undertaking that is performative and intersubjective and that requires us of what Kelly Oliver has termed, ‚infinite response-ability‘ (87) — and adopting a stance of objective distance in relation to the events and processes that the texts address. (200-1)

Kelly Oliver leistet in ihrem Buch *Witnessing: Beyond Recognition* eine umfassende Kritik an Theorien von Frantz Fanon, Charles Taylor, Axel Honneth, Judith Butler und Julia Kristeva. Das Verständnis von Anerkennungen als Übertragung durch dominante Gruppen auf Andere sowie dessen Ursprung in hegelianischen ‚master-slave‘ Beziehungen hält sie für ungeeignet, um Vorherrschaft und Unterdrückung zu überwinden, da sie die bestehenden

Hierarchien und Privilegien reproduzieren (ebd.). Gleiches gilt für Ansätze, die das Gemeinsame und Gleiche zur Bedingung der Anerkennung machen und so, laut Oliver, die Assimilation von Unterschiedlichkeit fördern (80). Butlers und Kristevas Theorien der ‚misrecognition‘, die Hegel hinter sich lassen und von einer antagonistischen Beziehung zwischen Subjekt, Objekt und Anderen ausgehen sowie die Unterwerfung und Ausschließung Anderer als Identität und Subjekt konstituierend verstehen, sind, ihr zu Folge, zwar geeignet, um Krieg und Unterdrückung zu erklären (ebd.). Als Norm verhindert das Modell jedoch die Imagination friedlicher und mitfühlender Beziehungen über Unterschiedlichkeit hinweg (ebd.).

Oliver plädiert daher für etwas, das über dieses Verständnis der Anerkennung hinausgeht und tatsächlich Unterschiedlichkeit respektiert. Alternativ entwickelt sie die Idee des *witnessing* aus Ansätzen von Shoshana Felman und Dori Laub. Sie entwickelt eine Theorie der Subjektivität, die auf dem Akt der Bezeugung basiert:

I develop a model of subjectivity based on the address-response structure of witnessing in its double sense. . . . [I] demonstrate on the one hand how oppression and victimization undermine subjectivity by attacking the ability for address and response and on the other hand how the structure of address and response is the lynch-pin of subjectivity . . . Using this double-sided witnessing as model, I propose that the subject is constituted by the virtue of a tension between finite historical contexts that constitute subject position on the one hand and the structure of infinite addressability and response-ability of subjectivity on the other. („Witnessing“ 80-1)

Für Oliver sind die politisch historisch soziale Position des Subjekts und ihre subjektive Wahrnehmung eng miteinander verbunden, doch gleichzeitig klar zu unterscheiden (82). Unsere Subjektivität erlaubt es uns, uns als Handlungsträger mit Handlungsmacht wahrzunehmen, und ist, laut Oliver, dialogisch strukturiert durch die Möglichkeit des Adressierens und Antwortens Anderer:

[S]ubjectivity is relational and formed and sustained by addressability (the ability to address others and be addressed by them) and response-ability (the ability to respond to others and oneself). . . . [I]f the possibility of address is undermined or annihilated, the subjectivity is also undermined or annihilated. (Oliver 83)

Das ist insbesondere die Folge von Unterdrückung, Vorherrschaft und Sklaverei (84). Aus diesen und weiteren Überlegungen, die hier nicht in der Fülle dargestellt werden können, leitet Oliver eine ethische Verpflichtung ab, Anderen zu antworten und ihnen Räume für Gegenreaktionen zu eröffnen, für die wir selbstkritisch Verantwortung übernehmen (86). Diese Verantwortung bringt eine kontinuierliche Infragestellung der eigenen Reaktionen mit sich:

We can never stop interrogating our notions of justice, democracy, and freedom, which means that we can never stop asking ourselves why we do what we do, why we value what we value, why we desire what we desire, why we fear what we fear. . . . We are responsible for what we cannot and do not control, for our unconscious fears and desires and their affective representation. (ebd.)

Spearey nimmt Olivers Konzeption als Ausgangspunkt zur Ermöglichung einer „address and response structure“ (Oliver 84) des *witnessing*, um leidenden Subjekten sowie den Studierenden als Subjekte im Unterricht verantwortlich zu begegnen, so dass die Reaktionsmöglichkeiten aller gestärkt und die SuS für die Ethik einer gegenseitigen Verantwortung und ‚response-ability‘ sensibilisiert werden (203). Hierzu zählt Spearey die individuelle und gemeinsame Untersuchung des Prozesses des ‚bearing witness‘ historischer Beschreibungen in den Narrativen sowie eigener Lernprozesse (ebd.). Ebenso zählt sie hierzu das gemeinsame Ringen mit den Hürden und Widerständen des Bezeugens, die sich ergeben können durch Gefühle des Horrors, der Schuld und der Scham sowie das Hinterfragen unserer Reaktionen und ihrer Auswirkungen (ebd.).

Spearey schlägt einige praktische Schritte vor, um im Unterricht die gegenseitige ‚response-ability‘ — auch gegenüber denen, die nicht physisch anwesend sind — zu verwirklichen, um so ihre Subjektivität zu affirmieren und ihre Forderungen an uns zu adressieren (205). Hierzu gehören bekannte Methoden wie ergebnisoffene Dialoge, Fragestellungen, Meditationen und kollaboratives Lernen, aber auch darüber hinausgehende Anleitungen, Anreize und pädagogische Begründungen, die die Lernenden dazu motivieren, auch den Reaktionen anwesender und nicht anwesender Anderer Raum zu geben und in den eigenen Beiträge zu berücksichtigen (ebd.). Hierzu kann man die Lernenden beispielsweise bestärken, Diskussionen so zu führen, als ob die Figuren, Autoren und Autorinnen der Texte hierbei anwesend sind (207). Auch kritische Nachfragen von Unterrichtenden bei dem

Gebrauch von Pronomen — wer damit gemeint ist und wer davon ausgeschlossen wird — können die Lernenden für die gegenseitige Beziehung während des Bezeugens sensibilisieren (ebd.). Schriftliche Reflexionen besonders berührender oder verstörender Szenen oder Personen können mithilfe eines Briefes an die Figur oder den Autor als Dialog gerichtet werden (207). Starke und viel partizipierenden Lernenden schlägt Spearey vor, ihre Beiträge in Fragen umzuwandeln, auf die die Anderen reagieren können (206). Um die Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit möglicher Reaktionen im Unterricht zu illustrieren und als wichtige Ressource, Korrektur und Bezugspunkt zu erleben, macht sie den Vorschlag, Leitfragen zu stellen, die die Lernenden dazu motivieren, ihre Annahmen über zentrale Konzepte kritisch zu untersuchen und zu hinterfragen sowie diese im weiteren Verlauf erneut aufzugreifen (ebd.; siehe didaktische Umsetzung in Kap. 4.4.3). Darüber hinaus können wir reflektieren, ob es sich bei den Strategien und Beiträgen um Erklärungen, Analysen oder Interpretationen handelt und inwiefern sie uns helfen oder behindern (ebd.). Zentral hierbei ist ebenso die Analyse der kulturellen Funktionen und Folgen der Narrative sowie unserer Rolle als Adressaten (207). Ein weiterer Vorschlag von Spearey ist die Untersuchung von lokalen, nationalen und globalen Praktiken, die Andere entkräften und ausschließen und an denen wir beteiligt sind (ebd.).

Ein solches ethisches Vorgehen wird auf der Basis der Überlegungen Kate Douglas, Patricia Yaegers, Kelly Olivers und Susan Spearey zum Umgang mit Texten von traumatisierten und dehumanisierten Personen in den folgenden Kapiteln verfolgt und ebenso für den fremdsprachlichen Literatur- und Kulturunterricht angestrebt.

## **1.2 Ethik des Konsums**

Zur reflektierten Wahrnehmung der Narrative und der eigenen Rolle als Leserinnen und Leser und somit als Konsumentinnen und Konsumenten ist es wichtig, publizierte Texte auch als kommerzielle Produkte innerhalb einer blühenden Ökonomie des *life writing* zu verstehen, die Chancen und Gefahren für die involvierten Teilnehmenden zu reflektieren und auszuhandeln, was es in diesem Kontext bedeutet, eine Ethik des Konsums im Unterricht zu beachten und zu vermitteln.

*Life writing* stellt seit mehreren Jahrzehnten ein lukratives Geschäft für alle Beteiligten — wie unter anderem Autoren und Autorinnen, Herausgeber und



Herausgeberinnen, Menschenrechtsorganisationen, Konsumentinnen und Konsumenten — dar (Douglas 152; Kindersley 2015). Begriffe wie ‚first-person era‘ (Douglas 12), ‚memoir boom‘ (Schaffer und Smith 1) verdeutlichen diese Entwicklungen auch in der Wissenschaft. Insbesondere Texte über Minderheiten (Schaffer und Smith 18), Kindheit (Douglas 1) und Traumata verletzlicher Subjekte (Douglas 151) erleben seit den 1990er Jahren einen gleichwertigen Trend. Laut Kate Douglas gibt es klare Korrelationen zwischen den jeweiligen literarischen Trends und soziokulturellen Entwicklungen. Ein Beispiel hierfür ist das hohe Interesse an autobiographischen Geschichten von Kindern und das Inkrafttreten der UN Konvention über die Rechte der Kinder 1990 (3). In ihrem Artikel „Southern Sudanese Narratives of Displacement, and the Ambiguity of ‚Voice‘“ (2015) erläutert Nicky Kindersley, wie sich seit den 1980er Jahren aus der narrativen Methode ein beliebtes Medium zur Erklärung der weltweiten Arbeit mit (zwangs)migrierten Menschen entwickelt hat und heute für alle Involvierten ein riesiges „publishing enterprise“ (215) darstellt. Laut Kindersley ist in dem Sudan Mitte der 1970er — im Zuge eines verstärkten Kriegsjournalismus, dem Zugang zu Flüchtlingscamps und der Notwendigkeit, die humanitären Programme zu rechtfertigen — eine Ökonomie von persönlichen Lebensgeschichten entstanden. Dementsprechend muss man sich auch mit *life writing* als kommerzielles Produkt auseinandersetzen. In der Wissenschaft wird diesbezüglich unter anderem erörtert, was dieser Trend über die Interessen und Bedürfnisse der Konsumenten und Konsumentinnen der autobiographischen Texte aussagt (ebd.). Ob ihr Konsumverhalten für Empathie oder vielmehr Voyeurismus spricht, ist umstritten (Douglas 151).

Die Zirkulation der Narrative eröffnet viele Chancen, die im Verlauf der Arbeit und im Kapitel zu dem didaktischen Potenzial tiefergehend erörtert werden. Hierzu zählt die Generierung von Anerkennung, Empathie, kritischem Bewusstsein, Fürsprache und Aktivismus zur Stärkung lokaler Anliegen sowie Kampagnen für Menschenrechte (Schaffer und Smith 18). Opfer haben die Möglichkeit, ihre Subjektivität zu rekonstruieren, soziale Kritik zu leisten und Fiktionen des Staates als solche zu entlarven — „to speak truth to power“ (Smith and Watson 85). Für die verschiedenen involvierten Gruppen dient das Medium, Kindersley zufolge, unterschiedlichsten Interessen. Die Erzähler und Erzählerinnen erfahren unter anderem Anerkennung für ihr Leiden und die Chance, ihre persönliche Version der nationalen Geschichte zu erzählen (217), Journalistinnen und Journalisten können das

menschliche Trauma veranschaulichen (212), die Hilfsorganisationen den Erfolg ihrer Projekte beweisen und weitere Förderung beantragen (211). Lektorinnen und Lektoren sowie Herausgeberinnen und Herausgeber können eine moralische und subalterne Legitimität für die Narrative beanspruchen (206) und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über die Kriegs- und Fluchterfahrungen schreiben (214).

Neben dem positiven Nutzen von *life writing* birgt insbesondere die Kommerzialisierung Risiken und Probleme. Laut der Analyse von Nicky Kindersley fördern diese Entwicklungen die Standardisierung von Lebensgeschichten von Menschen, die Krieg erlebt haben und fliehen mussten. Letztlich resultiert die Standardisierung in der Entwicklung eines spezifischen narrativen Genres mit einer wiedererkennbaren Struktur, mit gemeinsamem Vokabular sowie metaphorischen Redewendungen. Typische Merkmale seien unter anderem die Verwendung einer Menschenrechtssprache und der internationalen Sprache psychologischer Traumata (228), die Demonstration von Dankbarkeit gegenüber den humanitären Organisationen (211), exzeptionelle Erfahrungen wie die der unbegleiteten Minderjährigen ‚lost boys‘ oder misshandelter Frauen (212), die Betonung demokratischer Ideale und der Idee, gehört zu werden (213-5), die Rolle eines Advokaten (213) sowie die gleichzeitige Darstellung der Opferrolle und der Handlungsfähigkeit in einem simplifizierten Krieg ohne moralische Ambiguität (215). Hierdurch, so Kindersley's Argumentation, würde der Zweck, den unterschiedlichen Menschen und ihren Erfahrungen eine Stimme zu geben und ihre Handlungsmacht anzuerkennen, verfehlt:

The generation of ‚refugee‘ life stories was shaped on all sides by the conceptual baggage of what being a ‚refugee‘ and ‚in exile‘ should mean for both narrators and listeners within this publishing economy. . . The structural demands of ‚the market‘ of considerable refugee life stories by the early 2000s, and the nexus of power, knowledge and language in the production of the stories by their narrators and editors, restricted agency and action outside of the increasingly formalized tropes of the genre. (229)

Viele Autoren und Autorinnen haben entsprechend wenig Spielraum bei der Produktion der Narrative und verlieren mit der Publikation die Kontrolle über ihre Geschichten, deren Rezeption und Interpretation (Schaffer und Smith 18).

Ein weiteres Problem stellen die Hierarchien autobiographischer Produktion und Konsumtion dar, die sich unter anderem in der Selektion der Stimmen und Geschichten nach

den Bedürfnissen und Interessen einer vor allem europäischen und amerikanischen Leserschaft manifestiert (McNeill und Douglas 7). Judith Butlers Beschreibungen impliziter und expliziter sozialer und politischer Normen, die darüber bestimmen, wer als Mensch, lebendig und ‚grievable‘ wahrgenommen wird und wer nicht, spielen bei dieser Auswahl eine entscheidende Rolle (953). Hierbei wirken gemäß Carly McLaughlin auch rassistische Normen (1758). Kate Douglas Analyse von Kindheitsnarrativen in *Contesting Childhood* konkretisiert diese Prozesse: „[A]utobiographies of childhood mobilize, and depend upon, the trope of the ‚innocent‘ child for cultural and commercial currency“ (15). Mit diesem unschuldigen und dadurch glaubhaften Kind wird sehr häufig auf den Buchumschlägen geworben (Douglas 60ff.). Die traumatischen Kindheitsgeschichten und ihre visuelle Repräsentation als „child in need of protection“ (Douglas 60) regen eine emphatische mütterliche und väterliche Beziehung zwischen dem Kind und den Lesern und Leserinnen an (ebd.). Das ist ein Grund, warum traumatische Narrative von Kindern besonders beliebt sind.

Zur Förderung eines reflektierten ethischen Konsumbewusstseins der Lernenden auch im Umgang mit *Narratives of Forced Migration* sollte man mit ihnen die Produktions- und Konsumbedingungen untersuchen und reflektieren (McNeill und Douglas 7). Hierfür kann man zum Beispiel den eignen Text mit Hilfe der von Kindersley identifizierten Merkmale des Genres analysieren. Wichtig erscheint ebenso eine Analyse des Marketings — des Buchcovers und des Klappentexts — und der intendierten Leserschaft (Douglas 60ff.). Hierzu gehört auch, so Gillian Whitlock, eine tiefgehende Erörterung und Diskussionen von Fragen zur Selektion der Autoren und Autorinnen: „Who is getting to speak autobiographically, how, and why? To what effect?“ (*Soft Weapons* 14). McNeill und Douglas erweitern diese Fragen für den Unterricht: „[W]ho will be believed, or silenced, or rewritten, or gaslighted? . . . What is my responsibility as either a consumer or producer in these contexts?“ (7) Auch die Frage Judith Butlers sollte in diesem Kontext behandelt werden: „[W]hose lives are grievable, and whose are not“ (953)?

### 1.3 Prinzipien für einen ethischen Umgang mit *Narratives of Forced Migration*

#### 1.3.1 Prinzipien

Aus diesen Debatten verschiedener Forschungsfelder über einen ethischen Umgang mit traumatischen Narrativen angesichts asymmetrischer Machtbeziehungen zwischen den Autoren und Autorinnen und den Konsumenten und Konsumentinnen lassen sich wichtige Prinzipien für das inter- und transkulturelle Lernen mit *Narratives of Forced Migration* im englischen Literatur- und Kulturunterricht ableiten wie ‚response-ability‘, ‚responsibility‘ und ‚self-reflexivity‘. Diese Prinzipien drücken sich einerseits in einer Ethik des Lesens, die durch eine Pädagogik des *witnessing* gefördert wird und maßgeblich das interkulturelle Lernen fördert, aus. Andererseits manifestieren sie sich in einer Ethik des Konsums, die mittels einer Sensibilisierung der Lernenden für die Risiken und Hierarchien der Kommodifizierung dieser Narrative gestärkt wird, und die so das selbstkritische transkulturelle Lernen über transkulturelle Konsumprodukte und ihre Produktions- und Konsumbedingungen fördert.

Um die hierarchischen Beziehungen im Unterricht nicht zu reproduzieren und den Autoren und Autorinnen ebenso wie denen, die keine Stimme durch die Publikation eines Buches erhalten, als Subjekten zu begegnen, ist eine Pädagogik des ‚second-person witnessing‘, des Bezeugens, wichtig. Diese ergibt sich einerseits durch die Entwicklung einer Unterrichtsstruktur, die das gegenseitige Adressieren und Reagieren — ‚infinite response-ability‘ (84) — ermöglicht und fördert. Hierbei schafft man einen Raum der Empfänglichkeit, innerhalb dessen alle ihre Subjektivität ausdrücken dürfen und gehört werden. Denn erst die ungehinderten Möglichkeiten des Addressierens und Reagierens erlauben es, gemäß Kelly Oliver, den Lernenden, sich und alle anderen als Handlungsträger und -trägerinnen mit Handlungsmacht wahrzunehmen. Andererseits geht der Prozess des *witnessing* mit einer Verantwortungsübernahme— ‚responsibility‘ (86) — aller für ihre Reaktionen und deren Folgen auf Andere einher. Das bedingt eine hohe und kontinuierliche Selbstreflexion — ‚self-reflexivity‘ gegenüber all unseren Handlungen, Annahmen und Werten sowie unserem Umgang mit den Narrativen und möglichen Risiken wie Exklusion, Objektivierung und Voyeurismus (ebd.). Als Antwort und Reaktion auf den Text kann auch der Rezeptionsprozess ‚response-ability‘ und ‚responsibility‘ gemäß einer Ethik des Lesens stärken.

Da es sich bei den publizierten *Narratives of Forced Migration* auch um Konsumgüter handelt, deren Produktion und Konsum durch hierarchische Beziehungen strukturiert wird,

gilt es, die Lernende hierfür zu sensibilisieren und so ihr ethisches Bewusstsein für den eigenen Konsum zu schärfen. Hiermit geht zum einen eine kritische Reflexion — ‚self-reflexivity‘ — des eigenen Konsums, seiner Motive und Folgen einher (Douglas 151). Zum anderen gehört hierzu die Untersuchung der Auswirkungen der Herausgeber und Herausgeberinnen sowie der Interessen und Bedürfnisse der Konsumentinnen und Konsumenten auf die Erzählung und das Marketing und somit auf die Handlungsfreiheit der Autorinnen und Autoren und ihre Stimme (Kindersley 229) — ‚responsibility‘. Ebenso wichtig ist ein geschärftes Bewusstsein gegenüber der Exklusion vieler anderer Personen und Stimmen und der eigenen Verantwortung für ihre Teilhabe am Unterricht mittels vorsichtiger Erörterung ihrer Situationen, Interessen sowie möglicher Wege der Inklusion im Unterricht und in anderen Strukturen — ‚response-ability‘ (McNeill und Douglas 7).

### **1.3.2 Ethisches Lesen und Konsumieren**

Um sich den ethisch problematischen Situationen im Umgang mit *Narratives of Forced Migration* im Unterricht gemeinsam zu stellen, werden in diesem Kapitel eine Ethik des Lesens und Konsumieren konkretisiert und methodische Ideen erläutert, um das ethische Bewusstsein der Lernenden während des Lesens und Konsumieren zu stärken.

#### Ethisches Lesen

Unter dem ethischen Lesen wird die Rezeption des Textes als ‚second-person witness‘ verstanden. Als solche können die Lernenden im Sinne des interkulturellen Lernens während des Lesens und Interpretierens in ihrer Fähigkeit gestärkt werden, gegenüber anderen adressierbar und reaktionsfähig zu sein und so die Subjektivität und Handlungsfähigkeit aller zu affirmieren. Der Rezeptionsprozess sollte mit einer kontinuierlichen Selbstreflexion der eigenen Annahmen, Werte und Interpretationen einhergehen, die mit der Empfänglichkeit gegenüber der vielfältigen Subjektivität einhergeht. Hierdurch entwickeln die SuS ein Gespür für unterschiedlichste Subjektivitäten und lernen sich gegenseitig aufeinander zu beziehen und als Ressourcen mit anderem Wissen und Fähigkeiten wahrzunehmen. In den Klassengesprächen geht es vor allem auch darum, die Verantwortung für die eigenen Antworten und ihre Folgen auf andere bewusst wahrzunehmen, auch gegenüber denen, die nicht physisch anwesend sind. Hierzu gehört ein würdevoller Umgang miteinander, das

Hadern mit Interpretationen sowie ein Bewusstsein für mögliche Fehlinterpretationen. Es geht aber ebenso darum, Mechanismen der Exklusion auch im Unterricht kritisch zu reflektieren und zu überlegen, wie man diesen entgegenwirken kann.

Es gibt vielfältige Methoden, die sich für die Förderung von ‚response-ability‘, ‚responsibility‘ und ‚self-reflexivity‘ anbieten. Wie Spearey erörtert hat, gehören hierzu ergebnisoffene Diskussionen und Meditationen, offene Fragestellungen, kollaboratives Lernen, die gemeinsame Reflexion des Prozesses des Bezeugens und seiner Schwierigkeiten. Methoden wie die Kugellager Diskussion, in der alle Lernenden partizipieren in einem Innen- und Außenkreis, sich über ein Thema und die eigenen Positionen kurz austauschen und sich dann weiter drehen, um das gleiche mit einer anderen Person zu tun, können das Bewusstsein für die Pluralität der Subjektivität sowie die Fähigkeit der Adressierbarkeit und Reaktionsfähigkeit aller Lernenden stärken. Um das Lesen als Reaktion auf den Text zu reflektieren, kann es beispielsweise von Einträgen in Lesetagebücher begleitet werden mit unterschiedlichen Aufgaben, wie zum Beispiel: Die Reflexion eigener Reaktionen auf bestimmte Stellen oder Personen im Text, ein Vergleich der Einstellungen einer Figur mit der eigenen, das Stellen von Fragen in einem Brief an die Figuren oder den Autor oder die Autorin oder der Vergleich der Interpretation einer Szene mittels dem Austausch des Tagebuchs mit anderen Lernenden. Als ethisches Lesen, das der eigenen Verantwortung gegenüber den Reaktion und ihren Folgen gerecht wird, gilt auch ein breites interdisziplinäres *close* und *wide reading* des literarischen Textes und des historischen, sozialpolitischen Kontextes und der inhärenten Machtbeziehungen auf der textuellen, paratextuellen und konzeptuellen Ebene.

Vielversprechend erscheinen insbesondere performative Aufgaben, um die Prinzipien der ‚response-ability‘, ‚responsibility‘ und ‚self-reflexivity‘ methodisch umzusetzen. Die Lernenden können mittels einer Performance oder einer Inszenierung das Gelesene verhandeln. Performances lassen Raum für mehrdeutige Interpretationen und inspirieren gleichzeitig Reaktionen des daran teilnehmenden und darauf reagierenden Publikums, die wiederum auf die Performenden rückwirken (Hallet, „Performative Kompetenz“ 7). Die gemeinsame Reflexion der Performance, ihre vielfältigen Auswirkungen auf die verschiedenen SuS sowie die Folgen ihrer Reaktionen auf die Performenden kommen einem Raum der ‚infinite response-ability‘, ‚responsibility‘ und ‚self-reflexivity‘ schon sehr nahe.

Die SuS werden hierdurch zu einer kontinuierlichen Reflexion der gewählten Darstellungsformen gegenüber Menschen auf der Flucht angehalten. Sie verstehen, Inszenierungen jeglicher Art als Metakommentare sozialer Wirklichkeit zu lesen (ebd.).

Um ein Bewusstsein und eine Verantwortung gegenüber den Menschen, die nicht vor Ort, aber von dem Gespräch betroffen sind, zu entwickeln, gilt es, diese durch Methoden zu betonen, zu integrieren und zu reflektieren. Hierfür kann man zum Beispiel einzelne SuS bitten, die Perspektive einer Figur, der Autorin oder des Autors zu übernehmen. Als solche können sie entweder an der Diskussion teilnehmen und auf die anderen reagieren oder am Ende der Stunde rekapitulieren, an welchen Stellen man gerne eingeschritten wäre oder sich falsch verstanden fühlte. Auch diese Interpretationen können erneut von den anderen Lernenden kritisch reflektiert werden. Eine andere wichtige Methode hierfür, das intersektionale Lesen, wird in Kapitel 3.4.2 näher erörtert.

### Ethischer Konsum

Das ethische Konsumbewusstsein der Lernenden wird durch das kritische Lesen des Textes und des Marketings, zum Beispiel der Analyse des Bucheinbands als kommerzielles transkulturelles Produkt, im Rahmen einer profitablen Ökonomie des *life writing* und seiner asymmetrischen Machtbeziehungen in der Produktion und Konsumtion gefördert (Suhrkamp, „Filmdidaktik“ 257). Dazu gehört auch die Untersuchung des Einflusses von Herausgebern und Herausgeberinnen sowie der Interessen und Bedürfnisse der Konsumenten und Konsumentinnen auf den Text und somit die Handlungsmacht der Autorinnen und Autoren. Die Lernenden werden dem transkulturellen Lernen entsprechend für die asymmetrischen Machtbeziehungen, die transkulturellen Konsum strukturieren, sensibilisiert. Dazu gehört auch die kritische Erörterung der eigenen Konsumententscheidungen und -motive und der Exklusion vieler Menschen und ihrer Geschichten.

Methodisch lässt sich das kritische Konsumbewusstsein mittels Analysen und ergebnisoffenen Diskussionen und Rollenspielen stärken. Hierfür kann man mit den Lernenden zum Beispiel den Bucheinband analysieren und hinterfragen, welche Konsumenten und Konsumentinnen dieser anspricht und was er ihnen verspricht. Ebenso lässt sich der Text anhand der von Nicky Kindersley herausgearbeiteten Merkmale des standardisierten Genres auf seine Individualität kritisch untersuchen und die Limitationen der

Autoren und Autorinnen diskutieren. Für die Sensibilisierung gegenüber Selektions- und Ausgrenzungsmechanismen kann man über die Analyse und Identifizierung möglicher Beweggründe für die Selektion des jeweiligen Autoren oder der jeweilige Autorin in eine Diskussion kommen. Eine andere Möglichkeit wäre, ein Rollenspiel mit Lesern und Leserinnen, die definieren sollen, was für eine Art von Geschichte sie gerne lesen wollen, mit Herausgeberinnen und Herausgebern, die nach diesen Kriterien Geschichten auswählen, mit Autoren und Autorinnen mit unterschiedlichsten Geschichten, die sie kurz präsentieren, die dann von den Herausgebern und Herausgeberinnen ausgewählt werden, und für die danach ein Marketingteam den Interessen der Leser und Leserinnen entsprechende Marketingstrategien entwickelt. Danach wäre natürlich eine kritische Reflexion dieses Prozesses notwendig, ebenso wie die Entwicklung von Ideen, damit noch mehr Geschichten und Stimmen gehört werden und sie nicht ihre Individualität durch die Standardisierung und Vermarktung verlieren.

### **1.3.3 Dilemmamethode**

Die erarbeiteten Prinzipien der ‚response-ability‘, ‚responsibility‘ und ‚self-reflexivity‘ und Methoden des ethischen Lesens und Konsums für einen verantwortungsvollen Umgang mit den *Narratives of Forced Migration* eignen sich auch für die vier pre- und while-reading Unterrichtsvorschläge zur Memoir *The Lightless Sky*.

#### Dilemmamethode über die Entscheidung, Gulwali nach Europa zu schicken

Als Erstes wird eine veränderte Dilemmamethode genutzt, um im Unterricht die Entscheidung von Gulwalis Mutter, zwei ihrer Söhne mit Schmugglern nach Europa zu schicken, zu reflektieren und hierbei gegenüber der Subjektivität Gulwalis, seines Bruders und seiner Mutter verantwortlich zu agieren und ihren Reaktionen im Unterricht Raum zu geben. Als Einführung kann man mit den Lernenden die Situation und die Handlungsentscheidung der Mutter erörtern (Kapitel 4), um ihnen daraufhin kurz Zeit zu geben, um zu überlegen, wie sie gehandelt hätten und warum. Mittels der Kugellager-Methode können sich die SuS immer in kurzen Zweiergesprächen erzählen, wie sie gehandelt hätten und warum. Durch die vielen kurzen Gespräche werden die Lernenden für die Vielzahl an Subjektivitäten sensibilisiert und ihre Fähigkeit gestärkt, adressierbar und reaktionsfähig gegenüber anderen zu sein. Daraufhin



treffen sich die SuS mit denen, die eine gleiche Entscheidung getroffen hätten, und werden aufgefordert, die dahinter liegenden zentralen Werte zu reflektieren und daraufhin im Plenum zu erläutern. Schon zu Beginn der Stunde sollten drei oder sechs Personen gewählt werden, die über die Stunde hinweg versuchen, sich in die Position von Gulwali, Hazrat und ihrer Mutter zu versetzen und zu notieren, wann immer es im Unterrichtsgespräch etwas gab, auf das sie reagieren wollten, oder durch das sie sich falsch verstanden oder sogar beleidigt gefühlt haben. Am Ende der Stunde wird so versucht, die Verantwortung für die Folgen der eigenen Reaktionen der SuS auch gegenüber Menschen, die nicht direkt vor Ort sind, zu stärken und eine Objektivierung der Geschichten zu vermeiden.

### **1.3.4 Marketinganalyse von Buchcover und Text**

Die Analyse des Buchcovers des Memoir dient der Entwicklung ihres ethischen Konsumbewusstseins. Da das Buch in unterschiedlichen Sprachen publiziert wurde und es verschiedene Cover gibt, kann man diese jeweils in Gruppenarbeit analysieren lassen, was vermittelt wird über das Bild, welche Assoziationen sie auslösen, und welche Konsumenten und Konsumentinnen sie womöglich ansprechen.

Das Cover der englischen Version von Atlantic Books (2015) zeigt viel blau-gelblichen Himmel mit einem sehr großen Titel „The Lightless Sky“, der die traumatischen Erlebnisse andeutet, und mit einem Untertitel, der die Vermutung konkretisiert „My Journey to Safety as a Child Refugee.“ Oben findet man eine Beschreibung von Jon Snow „An extraordinary man — achieving against all odds“, die Gulwali und die Geschichte als eine typische ‚rags to riches‘ Geschichte qualifiziert und wie ein Anerkennungsstempel fungiert. Im unteren Teil des Covers findet man einen zusammengekauerten Jungen in der Mitte von einem Geröllboden, dessen Kopf, auf dem die muslimische Kopfbedeckung Takke sitzt, gesenkt ist. Mit seinen Händen repariert der Junge einen selbstgebauten Drachen aus einer Plastiktüte. Die Körperhaltung des Jungen wirkt unschuldig und schutzbedürftig und spricht hierdurch die Leser und Leserinnen auf einer mütterlichen und väterlichen Beziehungsebene an (Douglas 7). Nicht nur seine, sondern auch die Schutzbedürftigkeit der Kindheit von Kindern auf der Flucht wird hier visuell dargestellt (Douglas 161). Das Cover spricht so erwachsene Leserinnen und Leser an, die mit dem Schicksal mitfühlen können, die sich hierfür engagieren wollen, indem sie sich durch die Lektüre mehr damit auseinandersetzen

(Douglas 61-2). Bei einem unschuldigen Kind gehen viele Konsumentinnen und Konsumenten auch von dessen Glaubhaftigkeit aus. Der Drache ruft Assoziationen zu dem sehr bekannten und 2007 verfilmten Bestseller *The Kite Runner* (2003) von Khaled Hosseini über einen afghanischen Jungen hervor, was Konsumenten und Konsumentinnen, die das Buch mochten, vermutlich schnell dazu bewegen will, sich auch dieses Buch zu kaufen.

### Textanalyse zur Standardisierung und zum Handlungsspielraum Gulwalis

Für das transkulturelle Lernen und die Förderung des ethischen Konsumbewusstseins eignet sich eine Analyse Gulwalis Geschichte mittels der von Nicki Kindersley identifizierten Merkmale des standardisierten Genres von Fluchtgeschichten und mittels einer daran anschließenden Diskussion über die Limitation der Handlungsmacht der Autoren und Autorinnen.

In vielerlei Hinsicht teilt Passarlays Geschichte charakteristische Merkmale der archetypischen Geschichte geflüchteter Menschen des narrativen Genres. Als Geschichte eines unbegleiteten Minderjährigen, was ihn besonders verletzlich macht, handelt es sich um eine nicht seltene, aber außergewöhnlichere Geschichte (Kindersley 212). Passarlay wird zugleich als verletzliches Kind, das traumatisiert ist und ohne Unterstützung auf der Reise aufgeschmissen wäre (37, 100-1; 278; 330; 340), sowie als Handlungsträger, der selber die Dinge in die Hand nimmt (89; 89; 180; 299), dargestellt: „I was so grateful to Barley looking out for me the way he did — I couldn’t have made it otherwise“ (101); „if no one was going to help me, then I had to help myself“ (338). Ebenso finden wir Menschenrechtssprache (z.B. 89; 209; 301; 338; 356) und internationales Vokabular psychologischer Traumata (49; 318; 336; 341) in dem Buch: „It is our moral duty to treat these fleeing human beings with dignity and respect“ (p. 356); „My home was a war zone — did that somehow make me less human?“ (p. 301); „I was too traumatized to speak“ (49); „I felt really suicidal“ (333). Auch die Idee, als menschliches Gesicht, Stimme und Advokat geflüchteter Menschen zu dienen, findet sich wieder: „I hope I have helped . . . the public understand the plight of refugees and asylum seekers. Ultimately, that is why I wanted to write this book“ (354). Der Ausdruck von Dankbarkeit gegenüber Großbritannien und der Gedanke des Zurückgebens steht auch in diesem Zusammenhang dafür, den Erfolg der staatlichen Politik zu verifizieren: „I had been given so much from the UK, I wanted to do something in return for my new country“ (348).

Ob unbewusst oder bewusst, entspricht die Narrative Passarlays den charakteristischen Merkmalen des narrativen Genres in vielerlei Hinsicht. Folglich muss auch hier das vermeintliche Ziel, durch das Buch eine Stimme zu beanspruchen und die Vielfältigkeit von Fluchterfahrungen zu repräsentieren, in Frage gestellt werden.

Gleichzeitig ermöglicht das Memoir, anders als die von Kindersley untersuchten Narrative vom Krieg im Sudan, eine sehr viel differenziertere Behandlung der involvierten Parteien und der Lebensgeschichte Gulwalis (Kap. 2-4). Passarlay stellt weder die USA noch die Taliban als moralischen Gewinner dar, sondern geht auf deren positive und negative Einflüsse auf das Land ein (Kap. 2-3). Er erklärt einerseits, warum seine Familie, die Taliban Herrschaft als besonders sichere und stabile Phase in Afghanistan wahrgenommen hat: „My grandfather called life under the Taliban: ‚The best of times we are living in‘. Given that he’d lived most of his life in the insanity of war, I don’t think it is too surprising that he and many other Afghans felt this way“ (28). Andererseits veranschaulicht er auch die Grausamkeit der Herrschaft, die er damals akzeptiert hat: „[H]e threw the stone hard, so that it smashed against her head. The crowd went wild. All at once men began picking up the rocks and throwing them at the women. . . . — I didn’t enjoy it, but I didn’t cry neither“ (27). Auch seine Verbindungen zu den Taliban über seinen Onkel Lula verheimlicht er nicht in Kommentaren wie diesem: „Uncle Lala was the regional commander of the Taliban, leading the fight against the invaders“ (13). Sicherlich muss er sich als Kind weniger für diese Situationen rechtfertigen, als er das als Erwachsener in westlichen Industriestaaten tun müsste.

Ein weiteres Beispiel für eine komplexere Darstellung der Sachverhalte als typisch für dieses narrative Genre sind seine Abhandlungen über die Schmuggler, die er sehr differenziert und individuell beschreibt und betrachtet — manche von ihnen als skrupellos (z.B. 95) und andere als gewöhnliche und nette Menschen, wie er und seine Familie: „[T]here were some bad people — criminals and kidnappers, but most people were decent. Living the same hand-to-mouth existence, they put family morality and duty first“ (180). Sich selbst beschreibt Passarlay als „pious“ und „bratty child . . . exerting my power over my aunts“ (17) mit einer antiwestlichen Haltung seit der Invasion der USA : „I hated these people who had come to conquer us“ (34). Die Analyse zeigt, dass Passarlays Memoir trotz einer differenzierten Schilderung der spezifischen historischen und politischen Situation und der involvierten Parteien in Teilen reproduziert, was von dem narrativen Genre von Fluchtnarrativen erwartet

wird. Inwiefern das dafür spricht, dass er wenig Handlungsmacht in der Produktion des Buches hatte, und inwieweit es noch seine individuelle Geschichte ist, kann man im Unterricht kritisch abwägen. Auch hier eignet sich eine Diskussion mit Rollen, unter anderem mit Passarlays Perspektive, um eine verantwortungsbewusste und adressierbare Haltung während der Debatte zu fördern.

### **1.3.5 Zitatreflexion über ungehörte Stimmen**

Zu guter Letzt bietet sich eine Stelle in der ‚Co-Authors Note‘ als Zugang an, um das Bewusstsein der SuS für die Menschen, deren Stimme nicht gehört wird, zu stärken und mit ihnen zu hinterfragen, warum gerade Gulwali ausgewählt wurde, was ihn besonders glaubhaft oder sympathisch macht:

There were many characters who sadly remain unheard or unwritten about. . . .The very fact that this book exists ensures that these people have not been forgotten. At the time of writing — August 2015 — over 2.000 men, women and children are known to have drowned in the Mediterranean this year alone. . . .Their story ended in the way that Gulwali’s book begins. Gulwali could so easily have been one of them, his voice snuffed out in the depths of a cold sea. (364)

Die Lebensgeschichten und Ansichten der Menschen, die zu traumatisiert sind, um von ihren Erlebnissen zu erzählen, und solche, die keinen Zweck darin sehen, sich mitzuteilen, werden nicht bekannt durch ihre Publikation (ebd. 230). Gleiches gilt für Menschen, die sich noch auf der Flucht befinden und denen die Sprache fehlt, aber auch für Menschen, die dem Ideal der Unschuld weniger entsprechen und deren Glaubwürdigkeit damit gefährdet wäre, und für Menschen, die die Reise nach Europa nicht überlebt haben. Gulwali ist mit seinem Bildungserfolg an Großbritanniens Universität und seinem politischen Engagement für andere Menschen auf der Flucht und Menschen, die in der UK Asyl suchen, eine absolute Erfolgsgeschichte, die nicht der Realität vieler anderer entspricht und so in den Augen einer europäischen Leserschaft besonders selektionswürdig erscheint und die Idee der Integration unterstützt.

## 2. Flucht als Resultat einer verflochtenen Geschichte, Gegenwart und Zukunft

Um simplifizierten und historisch nicht informierten Wahrnehmungen von Flucht entgegenzuwirken und die in der Gegenwart und Zukunft essentielle Problemlösungsfähigkeit der Lernenden langfristig zu stärken, erörtert dieses Kapitel Wege, um im englischen Literatur- und Kulturunterricht ein wesentlich komplexeres und historisches Verständnis von (Zwangs)migration und Fluchtursachen zu fördern. Hierfür werden Bestrebungen in der postkolonialen Soziologie erörtert, *Connected Histories* zum Mittelpunkt der Forschung zu machen sowie Ansätze der *Subaltern Studies* und der postkolonialen Historiker und Historikerinnen *history from below* zu erforschen. Aus diesen Ansätzen lassen sich wichtige Prinzipien und Lesarten für die Vermittlung eines komplexen und historischen Verständnisses von (Zwangs)migration, das auch die Vermächtnisse des (Neo)Kolonialismus, (Neo)Imperialismus und der Globalisierung mit einbezieht, im englischen Literatur- und Kulturunterricht ableiten.

### 2.1 *Connected Histories*

*Just as Western countries (their media and many politicians) fail to connect the geo-politics of war and displacement to their own foreign policies, so they fail to see that the gap in living standards between Europe and other countries is not a natural gap.*

(Gurminder K. Bhambra, „Our Connected Histories“)

Diese Problembeschreibung Gurminder K. Bhambras einer einseitigen Wahrnehmung der europäischen Öffentlichkeit von (Zwangs)migration als etwas exogenes, das nichts mit der historischen und gegenwärtigen Politik Europas zu tun hat, trifft noch heute in vielen Teilen für die Wissenschaft zu (Bhambra, „Historical Sociology“ 337). Doch um in einer Zeit der Globalisierung und Interdependenz Problemlösungen zu entwickeln, braucht man als Basis ein komplexes Verständnis der Sachlage und Zusammenhänge (Bhambra, *Rethinking Modernity* 11). In den Wissenschaften gibt es daher bereits seit den 1990er Jahren Bestrebungen in unterschiedlichen Disziplinen, die historische und gegenwärtige gemeinsame Verflochtenheit Europas und aller anderen Gesellschaften zu erforschen, (Zwangs)migration als Resultat dieser Geschichte und Gegenwart zu verstehen und Vorstellungen unabhängiger und autonomer europäischer Entwicklungen wie die der Moderne zu hinterfragen (Gilroy 156 Huggan 242; Kerner 80ff.; Malkki, „National Order of Things“ 503f.; Randeria 87ff.; Turton,

„Conceptualising“ 7). Für ein solches Vorhaben bieten sich postkoloniale Ansätze in besonderem Maße an, da sie eine machtkritische Lesart asymmetrischer Machtverhältnisse transnationaler und -kultureller Prozesse und Strukturen wie der (Zwangs)migration, des (Neo)Kolonialismus, (Neo)Imperialismus sowie der Globalisierung, ihrer Zusammenhänge und Auswirkungen ermöglichen. Daher werden postkoloniale Ansätze immer häufiger für historische, ethnographische, politische, soziologische und wirtschaftliche Analysen genutzt (Ashcroft et al., *Post-Colonial Studies* 169).

Ein wichtiger Ansatz, mit dem die Ursachen von (Zwangs)migration als Resultat historischer und gegenwärtiger Interdependenzen untersucht werden kann, ist der soziologisch-geschichtliche Ansatz „Connected Histories“ (1997) — der verbundenen Geschichten — von Sanja Subrahmanyam, der von Bhambra in ihrem Buch *Rethinking Modernity* (2007) für die Rekonzeptionalisierung und -interpretation europäischer Geschichte und Konzepte angewendet wurde. Dieser zielt darauf ab, die historischen und gegenwärtigen Wechsel- und Austauschbeziehungen von imperialen Staaten und ihren damaligen Kolonien zu untersuchen durch die Einbeziehung unterschiedlicher Standpunkte und Stimmen (Bhambra, „Historical Sociology“ 347-8).

Der Ansatz grenzt sich ab von Modellen der *multiple modernities* — multiplen Formen der Modernität — die, laut Bhambra's Kritik, weiterhin Europa als idealtypisches Modell konstruieren (*Rethinking Modernity* 72). Sie kommt unter anderem zu dem Schluss, dass Entwicklungen wie die europäische Industrialisierung und Modernisierung seit dem 18. Jahrhundert nicht ohne den Imperialismus, Kolonialismus und die Sklaverei möglich gewesen wären. Die Konditionen, die Menschen zwingen, ihre Länder zu verlassen, versteht Bhambra als

[C]onditions, historically created, for the most part, by European colonial powers. . . . The economic motivation that drives poor people to migrate has been produced and continues to be reproduced by practices emanating from richer countries and their own deficient understandings of their global dominance. (*Rethinking Modernity* 72)

Im Sinne der Rekonstruktion der soziologischen Methodologie und der Reinterpretation von Geschichte fordert Bhambra ein Verständnis des Nationalstaates als imperialen Staat, um Entwicklungen nicht als endogen zu erklären, sondern ihren Zusammenhang mit der weiteren kolonialen und imperialen Geschichte nachzuvollziehen (Bhambra, „Historical

Sociology“ 346-7). Sie folgert, dass Europa sein koloniales Vermächtnis anerkennen muss „as the very condition of possibility of Europe . . . with all the rights, duties, and obligations to reparatory justice that that entails“ (ebd.). Ein solches Verständnis des imperialen Staates, so Bhabra, erkennt die Ansprüche von (Zwangs)migranten und -migrantinnen gegenüber früheren Kolonialmächten an und eröffnet andere Formen der Reaktionen („Our Connected Histories“). Zur Analyse spezifischer Kontaktzonen und (post)kolonialer Begegnungen sind eine präzise Verortung und Untersuchungen des jeweiligen Wechselspiels wichtig (Ashcroft et al., *Post-Colonial Studies* 171).

Die Fülle an *Connected Histories* transkultureller Phänomene des (Neo)Kolonialismus und (Neo)Imperialismus sowie der Globalisierung, die die gegenwärtige (Zwangs)migration mit zu verantworten haben, kann hier nur exemplarisch angedeutet werden, aber sollte Teil eines komplexen Verständnisses von Flucht sein.

Kolonialismus und Imperialismus haben in den letzten 400 Jahren das Wechselverhältnis zwischen Kolonialmächten und Kolonien bestimmt (ebd. 40). Edward Said beschreibt Imperialismus als Theorien, Praktiken und Einstellungen dominanter metropolischer Zentren, die ein fernes Territorium regieren, und Kolonialismus als die Besiedlung ferner Territorien, die eine Konsequenz des Imperialismus sind (Said, *Culture and Imperialism* 8). Die koloniale Expansion und Fremdherrschaft ist integraler Bestandteil europäischer Geschichte von der Frühneuzeit bis in die Phase der Dekolonisation, die die Weltgeschichte maßgeblich geprägt hat (Stuchtey, „Kolonialismus und Imperialismus“). Der europäische Kolonialismus hat sich zu einer historisch spezifischen Form imperialer Expansion entwickelt und wird als Begriff auch gebraucht zur Beschreibung einer bestimmten politische Ideologie (Ashcroft et al., *Post-Colonial Studies* 40-1). Die Menschen, das Land und die Ressourcen anderer Gesellschaften wurden in Besitz genommen, kontrolliert und ausgebeutet im Einklang mit der Entwicklung eines modernen kapitalistischen Wirtschaftssystems:

It also meant that the relation between the colonizer and colonized was locked into a rigid hierarchy of difference deeply resistant to fair and equitable exchanges, whether economic, cultural or social. . . . the ideology of race was also a crucial part of the construction and naturalization of an unequal form of intercultural relations . . . and a justification for the

treatment of enslaved peoples after the development of the slave trade of the Atlantic Middle Passage from the late sixteenth century onwards. (ebd.)

Kolonialismus bezeichnet sehr unterschiedliche institutionelle Praktiken der historischen Eroberung, Unterdrückung und ökonomischen Kontrolle sowie die Reaktionen aller unterdrückten Menschen hierauf (Slemon 31). Demzufolge ist der Kolonialismus nicht eindimensional zu verstehen, sondern eine Wechselbeziehung, die sich ebenso in den zahlreichen Einflüssen der Kolonien auf die historische Entwicklung der Kolonialmächte zeigt (Stuchtey, „Kolonialismus und Imperialismus“). Mittels langwieriger aktiver und gewalttätiger Opposition und Rebellion kämpften die kolonialisierten Gesellschaften für ihre Freiheit und Selbstbestimmung (Ashcroft et al., *Post-Colonial Studies* 43-4). Heute sind ethnische und territoriale Konflikte und daraus erwachsene Vertreibungen noch immer Folgen der willkürlichen Grenzziehungen von Nationen sowie der etablierten rassistischen Hierarchien in der Bevölkerung durch die Kolonialmächte (Noble, „Refugees, Law, and Development“ 257).

Die Begriffe (Neo)Kolonialismus und (Neo)Imperialismus verweisen auf eine modifizierte, aber dennoch fortbestehende Form des Kolonialismus und Imperialismus bis in die Gegenwart — während des kalten Krieges insbesondere seitens der Großmächte, der Vereinigten Staaten und der damaligen Sowjetunion, seit 1944 verstärkt durch den globalen Kapitalismus und seit den 1960er Jahren ebenso durch China (Ashcroft et al., *Post-Colonial Studies* 146; Castro Varela und Dhawan 78; Kerner 133; Gupta 10-11). Während Kolonisation und Sklaverei die Wurzel heutiger (Zwangs)migration darstellen, gibt es auch neuere und direktere Ursachen hierfür (Nobel, „Refugees, Law, and Development“ 257). Nach dem zweiten Weltkrieg bis zum Ende des Kalten Krieges haben Konflikte der Großmächte sowie Prozesse der Dekolonisation die größte Zahl an Menschen auf der Flucht produziert (Malkki, „National Order of Things“ 504). Gemäß Lisa Malkki hält heute insbesondere der Schulden-Bumerang Armut, Unterdrückung und Vertreibung in früheren Kolonien aufrecht (Malkki, „National Order of Things“ 504). Internationale Institutionen und Organisationen, Unternehmen, Kartelle und Nicht-Regierungsorganisationen üben weiterhin eine indirekte kulturelle und ökonomische Kontrolle auf die Ex-Kolonien aus und verhindern die Entwicklung einer unabhängigen Wirtschaft und Politik (Castro Varela und Dhawan 79).



Insbesondere der globale Kapitalismus ist mit dem neuen *empire* der Vereinigten Staaten und mit dem europäischen Imperialismus in vielerlei Hinsicht verwoben und hat seit der Bretten Woods Konferenz 1944 viel Kontrolle über diese Länder; diese hat sich mit dem Washington-Konsens 1990 und einer damit einhergehenden neo-liberalen Ideologie erneut intensiviert (Cooppan 84f.). Die Strukturen des globalen Spätkapitalismus kreieren gemäß David Turton „an ever increasing North-South divide in living standards, human security, and access to justice and human rights protection“ („Conceptualising“ 7). Während grenzüberschreitende Ströme von Produkten wie u.a. Waffen, Informationen, Touristen und Fachkräften freie Mobilität genießen, gibt es zahlreiche Bestrebungen „new physical and cultural barriers“ (Marfleet 5) zu konstruieren für (Zwangs)migranten und -migrantinnen, um so Bewegungen armer Menschen in die europäischen Zentren zu behindern (Bauman 2; Turton 8). Gleiches gilt für die sich verbreitende globale Massenkultur, die noch immer im Westen zentriert ist, die Ashcroft, Griffiths und Tiffin beschreiben als „a continuation of an imperial dynamic of influence, control, dissemination and hegemony that operates according to an already initiated structure of power that emerged in the sixteenth century in the great confluence of imperialism, capitalism and modernity“ (*Post-Colonial Studies* 103).

Wie in kolonialen Gesellschaften eignen sich die lokalen Gemeinschaften die Kräfte der Globalisierung ebenso an und nutzen sie für ihre Zwecke (Kerner 144ff.):

If globalism is not simply a result of top-down dominance but a transcultural process, a dialectic of dominant cultural forms and their appropriation, then the responses of local communities becomes critical. By appropriating strategies of representation, organization and social change through access to global systems, local communities and marginal interest groups can both empower themselves and influence those global systems. Although choice is always mediated by the conditions of subject formation, the belief that one has a choice in the processes of changing one's own life or society can indeed be empowering. In this sense, the appropriation of global forms of culture may free one from local forms of dominance and oppression or at least provide the tools for a different kind of identity formation. (Ashcroft et al., *Post-Colonial Studies* 103)

Diese Prozesse der Aneignung und des Widerstands sowie der Hybridisierung traditioneller Identitäts- und Heimatkonzepte werden in den folgenden Kapiteln noch sehr viel näher erörtert.

Im Hinblick auf die Erforschung der Gestaltung und Auswirkungen der Globalisierung heben Vilashini Cooppan, Ina Kerner sowie Ashcroft, Griffiths und Tiffin die Pluralität, Dynamik, und Widersprüchlichkeit der Formen und Effekte sowie ihrer Wirkkraft hervor ebenso wie die Notwendigkeit, diese in ihren spezifischen historischen und lokalen Gestalten zu untersuchen (*Post-Colonial Studies* 84f.; 133; 102). Kritische Globalisten sind durch ihren Ansatz, Globalisierung in ihren negativen und positiven Funktionen und Auswirkungen zu beschreiben und zu verstehen, am meisten kompatibel mit dem Ansatz Bhambras zur Förderung eines ganzheitlichen Verständnisses der Globalisierung und ihre Verwurzelung in imperialen Strukturen (Nederveen 13). Letztlich sind Imperialismus und Globalisierung als transkulturelle Phänomene zu verstehen, die von dynamischen Wechselbeziehungen geprägt sind, und die in ihren Formen, Funktionen und Auswirkungen in Abhängigkeit von Ort und Zeitpunkt wandelbar und vielfältig sind (Ashcroft et al., *Post-Colonial Studies* 102). Insbesondere die Globalisierung zeigt sehr widersprüchliche Effekte der Vorherrschaft einerseits sowie der Transformation und des Widerstands andererseits (ebd.).

## ***2.2 History from Below***

Für das historische Lernen mit *Narratives of Forced Migration* spielen ebenfalls Ansätze der *history from below* eine Rolle, da diese beabsichtigen, Geschichte zu schreiben und zu verstehen aus den Perspektiven und mittels der Erfahrungen von Menschen, die in der dominanten Geschichtsschreibung unbeachtet bleiben, anstatt die ‚offizielle‘ Geschichte von Eliten oder großer Männer zum Mittelpunkt zu machen (Black und MacRaild 105). Hierdurch soll die Geschichtsschreibung demokratisiert werden, indem diese die gemeinere Bevölkerung miteinschließt (Black und MacRaild 106). Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts begannen in einzelnen europäischen Nationalstaaten mehrere marxistische Gruppen, die Geschichte des Volkes bzw. der ‚Massen‘ zusammenzutragen (Black und MacRaild 106). Auch heute gibt es noch Institutionen, die solche Geschichten sammeln, wie zum Beispiel das Projekt „Life Writing from Below in Europe“ (2018) zeigt. T. G. Ashplan hat darauf verwiesen, dass Menschenrechtsorganisationen Sammlungen von Narrativen von Menschen auf der Flucht in ähnlicher Manier zusammengestellt haben (3). Innerhalb der *Postcolonial Studies* wird der Ansatz von der *Subaltern Studies* group genutzt und stark kritisiert. Aus dieser Debatte lassen sich wichtige Erkenntnisse im Umgang mit solchen Texten *from Below* ableiten.

Die *Subaltern Studies* group von Historikern und Historikerinnen innerhalb der *Postcolonial Studies* nutzen den von Antonio Gramsci geprägten Begriff *subaltern* und verfolgen sein Ziel, die Geschichte Subalternen zu erforschen (Ashcroft et al., *Post-Colonial Studies* 198-9). Sie umfassen gesellschaftliche Gruppen unterlegenen Ranges, die der Hegemonie der herrschenden Klasse unterworfen sind (ebd.). Ihre Erforschung hat sich auf Südasien fokussiert und versucht, „Geschichte von unten“ nachzuzeichnen, indem es die Leerstellen des bürgerlichen Befreiungskampfes beleuchtet“ (Castro Varela und Dhawan 189). Methodisch geht es darum, die Subalternen mittels unterschiedlichster Quellen im Zusammenhang mit den dominanten Gruppen in der Gesellschaft zu verstehen (Castro Varela und Dhawan 187):

History from ‚below‘ rather than from ‚above‘ thus called for new methods and sources, or else for the radical reinterpretation of traditional materials. ‚History from below‘ is classically brought to life from fragments of the past: by reading the ballad, poster or the protest banner; by delving into working-class autobiography or oral reminiscences; by rereading record of state surveillance of working-class movements, for here might be displayed some of the tensions between upper and lower society, governments and ordinary people. (Black und MacRaild 105-6)

Gayatri Spivak hat die Forschung der *Subaltern Studies* group stark kritisiert und ihnen unter anderem vorgeworfen, essentialistische Ideen von der Eliten, Subalternen und des Volkes zu bestärken, in einem homogenisierenden Klassendenken zu verharren und subalterne Subjekte fälschlicherweise als autonome souveräne politische Subjekte zu konstruieren (*Speak* 201-2). Um dem entgegenzuwirken, kann man einerseits den Anspruch aufgeben, mittels multipler und vielfältiger Rekonstruktionen einzelner Geschichten von Personen eine verallgemeinerbare und exemplarische Geschichte der Subalternen zu repräsentieren (Spivak, „Scattered Speculations“ 475). Vielmehr schlägt Spivak vor, die Verortung und Einschreibung heterogener Subjektpositionen als erstrebenswertes Ziel an sich zu verstehen (Castro Varela und Dhawan 192). Ebenso kann die Fokussierung auf den Klassenkampf und die Klassenidentitäten erweitert werden mittels einer systematischen Inklusion sozial ausgeschlossener Gruppen *on the margins* aufgrund ihrer Nationalität, ihrer Sexualität, *race*, *gender* oder ihrer Religion (Ashplan 2). Die Geschichtsinterpretation sollte laut Spivak kontinuierlich die Rahmen der Unterdrückung im Blick haben, die Handlungsmacht

subalternen Personen nicht als völlig autonom erklären und ebenso wenig ein klares Bewusstsein dieser Personen über die eigene Position annehmen (*Speak* 201-2).

## 2.3 Ein historisches Verständnis der Fluchtursachen

### 2.3.1 Prinzipien

Postkoloniale historisch-soziologische Ansätze ermöglichen es, gegenwärtige Fluchtursachen und (Zwangs)migration als Resultate einer gemeinsamen transkulturellen Geschichte und Gegenwart asymmetrischer Machtbeziehungen des (Neo)Kolonialismus, (Neo)Imperialismus und der Globalisierung nachzuvollziehen. Im englischen Literatur- und Kulturunterricht bieten *Narratives of Forced Migration* folglich die Chance, diese als Gegengeschichten zu lesen gegenüber der offiziellen Geschichtsschreibung, die vielmals die Erlebnisse der unterdrückten Menschen *from below* und ihre Perspektive ausschließt. Hierdurch beschäftigen sich die Lernenden mit gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen im Sinne des interkulturellen Lernens. Darüber hinaus kann man sie als historische Zeitzeugnisse lesen, die die Lernenden im Sinne des transkulturellen Lernens auf die global verflochtene Geschichte und Gegenwart von (Neo)Kolonialismus, (Neo)Imperialismus und Globalisierung verweist. Dementsprechend erscheinen für die Vermittlung eines komplexen inter- und transkulturellen Verständnisses von Fluchtursachen die Prinzipien der ‚Verflochtenheit‘, ‚Subjektivierung von Geschichte/Historisierung von Subjekten‘ (Deines et al. 1ff.), ‚Reinterpretation‘ und ‚Differenzierung‘ besonders relevant.

Das Prinzip der ‚Verflochtenheit‘ von Gegenwart und Geschichte ermöglicht es uns, (Zwangs)migration im Unterricht als Resultat globaler *connected histories* zu verstehen. Es geht entsprechend darum, die gemeinsame Kolonialgeschichte sowie gegenwärtig neokoloniale und neoimperiale Beziehungen und Strukturen als Rahmen zu nutzen bei der Untersuchung von Fluchtursachen. Im Fokus der Ursachenforschung stehen nicht eine vermeintlich endogene Nationalgeschichte, sondern die Gestalt und die Auswirkungen globaler Austausch- und Wechselverhältnisse inklusive ihrer Machtstrukturen. Ehemalige Kolonialstaaten und Kolonialreiche werden nicht als unabhängige Nationalstaaten behandelt, sondern Kolonialreiche werden als imperiale Staaten angesehen, zu deren Geschichte die Ausbeutung von Kolonien gehört.

Gemäß dem Prinzip der ‚Subjektivierung von Geschichte/Historisierung von Subjekten‘ (Deines et al. 1ff.) werden der offiziellen Geschichtsschreibung *histories from below* — Gegengeschichten, von Menschen, die von dieser meist ausgeschlossen bleiben — entgegengestellt. Ihre Erlebnisse und Teilhabe an der offiziellen Geschichte werden als Leerstellen untersucht. Durch die Einbeziehung unterschiedlicher subjektiver Standpunkte erhalten die Lernenden ein vielfältigeres und komplexeres Geschichtsverständnis und entwickeln ein kritisches Bewusstsein gegenüber offizieller ganzheitlicher Geschichtsschreibung und ihrer Grenzen (Deines et al. 1). Erst die Bestimmung des Wechselverhältnisses von Subjekt und Geschichte erlaubt eine Historisierung der Person und somit die Rekonstruktion der Subjektivität (Deines et al. 2).

Eine solche Untersuchung von Fluchtursachen zielt auf eine aktive und selbstständige Erweiterung und ‚Reinterpretation‘ offizieller Geschichte, die die Mitverantwortung unter anderem europäischer imperialer Staaten und ihrer Geschichte und Gegenwart für die Ursachen von (Zwangs)migration rekonstruiert.

Das Prinzip der ‚Differenzierung‘ ist für das methodische Vorgehen ebenso relevant wie für die Reinterpretation. Für die gemeinsame Untersuchung bieten sich verschiedene Fragmente an. Hierzu gehören unter anderem verschiedene Lebensgeschichten, Zeitungsartikel und Regierungsberichte. Fluchtursachen können nicht als abstrakte Kategorie, sondern lediglich im Rahmen konkreter Fälle historisch rekonstruiert werden. Bei der Untersuchung ist es wichtig, die Wechselbeziehungen nicht als unilinear und eindimensional zu erklären, die Gestalt und Auswirkungen des konkreten Falles und einer heterogenen Subjektposition nicht zu verallgemeinern. So werden die SuS für die Pluralität und Widersprüchlichkeit von Formen und Auswirkungen der Austausch- und Wechselbeziehungen von (Neo)Kolonialismus, (Neo)Imperialismus und Globalisierung sowie für unterschiedliche Subjektpositionen sensibilisiert.

### **2.3.2 Historisches und kontextualisierendes Lesen**

Mittels des historischen Lesens von *Narratives of Forced Migration* lassen sich diese als Zeitzeugnis einer nicht offiziellen individuellen Historiographie der eigenen Fluchtursachen und ihrer Wurzeln in einer global verflochtenen Vergangenheit und Gegenwart lesen.

Die SuS können die Texte als Geschichtsdokumente nutzen und Fluchtursachen mittels der Daten, Ereignisse und Namen in den Texten rekonstruieren, um sie mit der offiziellen Geschichte durch Internetrecherche zu vergleichen (Hallet „Literatur und Kultur“ 43-4; Hallet und Nünning 5). Darauf aufbauend können sie die Texte nutzen, um die spezifische heterogene Subjektposition des Erzählers und der Erzählerin zu rekonstruieren (Deines et al. 2) und dieser Position andere, im Text angedeutete oder verschleierte Subjektpositionen, zum Beispiel von Personen einer anderen Ethnie oder eines anderen *genders*, gegenüberzustellen. Die Lernenden werden so sensibilisiert für Ausschlussmechanismen offizieller Geschichtsschreibung und für die pluralen und widersprüchlichen geschichtlichen Erlebnisse von Menschen *from below*.

Durch historisches Lesen können die Lernenden die spezifischen Fluchtursachen einer Person als Resultat einer global verflochtenen Geschichte und Gegenwart nachvollziehen, indem sie die geschilderten Erlebnisse und Daten recherchieren und sich über die gemeinsamen im Text manchmal direkt, manchmal indirekt angedeuteten Austausch- und Wechselbeziehungen des (Neo)Kolonialismus, (Neo)Imperialismus und Globalisierung näher informieren. Die Lernenden werden so für die geschichtliche und gegenwärtige Mitverantwortung der ehemaligen Kolonialreiche sowie die fortbestehenden asymmetrischen Machtbeziehung und ihre Folgen sensibilisiert und entwickeln ein historisches und komplexes Verständnis von Fluchtursachen.

### **2.3.3 Die Kuration einer Ausstellung über Gulwalis Fluchtursachen**

Als komplexe Kompetenzaufgabe werden die Lernenden dazu angeleitet, eine Ausstellung über die geschichtlichen Hintergründe der Fluchtursachen Gulwalis zu kuratieren. Hierfür werden sie nicht nur seine Fluchtursachen durch eine Recherche offizieller Berichte untersuchen, sondern darüber hinaus offizielle Geschichte mit den Erlebnissen und Interpretationen Gulwalis in Bezug setzen sowie weitere Subjektpositionen und ihre möglichen Interpretationen einarbeiten (Hallet „Literatur und Kultur“ 43-4; Hallet und Nünning 5). Ihre Erkenntnisse über die verflochtene Geschichte seiner Fluchtursachen sowie über die Pluralität geschichtlicher Erlebnisse aufgrund unterschiedlicher heterogener Subjektpositionen, die sich in *histories from below* ausdrücken, sollen sie mittels kleinerer Künstlerteams und kreativer Ideen anhand von ein oder zwei ausgewählten Fragmenten

erlebbar machen. In einem zweiseitigen Essay begründen und reflektieren sie das Ziel, die gewählten Fragmente und die gewählte Methoden. Auch bei dieser Aufgabe ist es wichtig, sich kontinuierlich mit der ethischen Verantwortung gegenüber den Menschen, deren traumatische Erfahrungen wir besprechen und interpretieren, auseinanderzusetzen und regelmäßig mittels unterschiedlicher Methoden das eigene Handeln und seine Folgen gemeinsam zu reflektieren (siehe 1.3). Die Aufgabe erlaubt den Lernenden eine aktive diskursive und performative Aushandlung von Geschichte. So entwickeln sie ihre Interpretationsfähigkeit von Ausschnitten der Kultur sowie ihre Partizipationsfähigkeit an fremdsprachigen Diskursen (Hallet, *Spiel der Texte* 31-2).

### 1. Fluchtursachen als Resultat einer verflochtenen Geschichte und Gegenwart

Zur Rekonstruktion der Fluchtursachen Gulwalis als Resultat einer global verflochtenen Geschichte und Gegenwart bietet es sich in einem ersten Schritt an, die von Gulwali genannten Daten und Ereignisse mittels eines Zeitstrahls zu rekonstruieren und darauf aufbauend die genannten Daten und Erlebnisse in Recherche-Teams mittels einer arbeitsteiligen Internetrecherche genauer zu rekonstruieren.

Gulwali schildert und interpretiert insbesondere in den ersten vier Kapiteln sein Wissen der afghanischen Geschichte, das maßgeblich auf seiner Lebensgeschichte und die seiner Eltern und Großeltern in Afghanistan basiert. Er spricht unter anderem über geschichtliche Ereignisse, deren Interpretation er als Überlieferungen übernommen hat wie z.B. die koloniale Grenzziehung der „Duran Line“, die als „the Great Game“ zwischen den beiden Großmächten bezeichnet wird, doch von ihm und der Pashtun Gemeinschaft anders interpretiert wird: „Pashtuns refer to the Duran Line as: A line through our heart. For us, it is a reminiscent of colonial oppression“ (*The Lightless Sky* 43). Gulwali spricht ebenso über die Flucht seiner Eltern aufgrund der russischen Invasion im Jahr 1979, der eine fünfzehnjährige Besetzung und ein Bürgerkrieg folgten (13). Die Taliban Herrschaft nach dem Bürgerkrieg beschreibt sein Opa im Vergleich zu den Jahren zuvor als „returned order“ (23). 9/11 sowie die Invasion und Okkupation der US und ihrer Alliierten im Kampf gegen den Terror im Jahr 2001 hat er selber mitbekommen und schildert die Gewalt sowie seinen dadurch verstärkten Hass auf den Westen: „US soldiers shooting anyone they thought might be Taliban“; „I hated these people who had come to conquer us“ (33-4).

In Rechercheteams können die Lernenden mittels einer arbeitsteiligen Internetrecherche jeweils eines dieser Erlebnisse rekonstruieren. Hierfür bieten sich unter anderem Länderprofile und Geschichtsseiten von BBC, Aljazeera, Zeitungsartikel der New York Times und des Guardians, Regierungsdokumente der USA oder Afghanistans an, die man zum Teil samt geschichtlicher Aufbereitung bei dem National Geographic findet. Die Lernenden sollten dazu angeregt werden, die jeweiligen Quellen der Berichte und ihre soziale Position kritisch nachzuvollziehen und mit der jeweiligen Darstellung und Interpretation in Verbindung zu bringen.

## 2. Rekonstruktion heterogener Subjektpositionen und ihrer historischen Perspektiven

Darauf aufbauend können die SuS ermutigt werden, Gulwalis heterogene Subjektposition in Afghanistan als männliches Kind in einer patriarchalen Gesellschaft mit einer gebildeten Mutter, einem relativ liberalen Arzt als Vater, einem patriarchalen Onkel, mit nomadischen Großeltern und mit einer arbeitenden und dementsprechend nicht streng traditionellen Großmutter zu rekonstruieren. Hieran anschließend oder parallel können andere Gruppen Subjektpositionen anderer im Text nur angedeuteter Positionen in ihrer Heterogenität rekonstruieren und versuchen, sich in diese hineinzusetzen. Hierzu bieten sich beispielsweise seine Tanten, seine Mutter, seine Großmutter und sein Onkel Lula an. Durch eine solche Analyse werden die Lernenden dafür sensibilisiert, inwiefern die Handlungsmacht und die Interpretation bestimmter geschichtlicher Erlebnisse aus der Perspektive verschiedener Subjektpositionen ganz unterschiedlich in Erscheinung treten kann.

Ein Ereignis, das beispielhaft genutzt werden kann, um die Pluralität von Perspektiven aufgrund unterschiedlicher individueller Subjektpositionen zu verdeutlichen, ist der von den USA erzwungene Schulbesuch von Mädchen nach der Invasion (*The Lightless Sky* 32). Ein anderes Beispiel wäre die Interpretation der Taliban Herrschaft. In dem Buch erfährt man lediglich von Gulwalis Perspektive, der sich Sorgen macht, dass seinen Schwestern auf dem Heimweg von der Schule etwas zustößt. Doch die Lernenden können dazu ermutigt werden, in Gruppen jeweils zu überlegen, welche unterschiedlichen Meinungen andere Personen wie seine gebildete Mutter, sein Vater und seine Schwestern, die zur Schule gehen dürfen, und die Bevölkerung der USA hierzu aufgrund ihrer Subjektposition haben könnten. Mittels eines Gruppenpuzzles können die jeweiligen Expertengruppen sich wieder in den Fachgruppen



zusammenfinden und die unterschiedlichen Positionen miteinander reflektieren. Hieran anschließend bietet sich ein Diskussion und das Schreiben eines Kommentars an, welchen Beitrag *histories from below* für das eigene Geschichtsverständnis leisten können.

Ähnlich könnte man vorgehen bei der Rekonstruktion der vielfältigen Fluchtgründe der (Zwangs)migranten und -migrantinnen mit verschiedenem *gender*, Alter und Klassen (Kap. 9 und 10), denen Gulwali auf seiner Flucht begegnet, und die er immer wieder andeutet. Diese können in Gruppenarbeit nachvollzogen werden und mit den offiziellen Berichten über die Fluchtgründe z.B. in Großbritannien verglichen werden. Hierfür können unter anderem ein Regierungsstatement der Premierministerin sowie ein Gegenstatement einer Nichtregierungsorganisation verglichen werden.

### 3. Kuration der Ausstellung

Die Lernenden entwickeln in einem dritten Schritt in Künstlerteams Ideen, wie man das geschichtlich Ereignis, seine gegensätzlichen Interpretationen in Anbetracht der verschiedenen Subjektpositionen und Gulwalis eigene Rolle für seine Flucht verhandeln und erlebbar machen kann mittels einer bestimmter Rahmung von zwei bis fünf Fragmenten (Zeitschriftenartikel, öffentliche Dokumente, Videos, Textstellen, Bilder, Musik und vieles mehr). Neben der künstlerischen Auseinandersetzung werden sie auch gebeten, ein zweiseitiges Essay zur Begründung ihres Ziels sowie ihrer Material- und Methodenauswahl zu erstellen.

### 4. ‚Response-ability‘, ‚responsibility‘ und ‚self-reflexivity‘

Um die ethischen Prinzipien im Umgang mit *Narratives of Forced Migration* wahrzunehmen, werden die Lernenden gebeten, jeweils auf ein Ausstellungsstück mit einem kurzen kritischen Artikel zu reagieren und hierbei Ziel, Material, Methode als gewählten Umgang mit Menschen auf der Flucht und nicht gehörten Stimmen zu reflektieren und der Gruppe ein Feedback zu geben.

### **3. Fluchterfahrungen aus der Perspektive geflüchteter Menschen nachvollziehen**

Es geht um die zentralen Ziele, die Erfahrungen von Menschen auf der Flucht nachzuvollziehen, darüber zu sprechen und zu verstehen, was die Menschen durchmachen müssen, ohne sie dabei als Objekte zu behandeln, indem man die Erfahrungen der Flucht als gemeinsame und universelle Kultur oder Identität essentialisiert, und ohne ihre Erfahrungen aus der eigenen unreflektierten Perspektive zu interpretieren und zu bewerten. Das sind zentrale Ziele des inter- und transkulturellen Lernens im englischen Literatur- und Kulturunterricht. Indem man die Pluralität der Fluchterfahrungen zur Basis des Unterrichts macht und die Intersektionalität von Lebenserfahrungen und ihre Auswirkungen auf unsere Deutungs- und Werteschemata reflektiert, kann man sich diesem Ziel annähern. Mittels einer Erörterung der Debatte um eine verallgemeinerbare ‚Refugee Experience‘, einer intersektionalen Lesart der Erfahrungen, einem dualen Fokus auf Traumata und Widerstandsfähigkeit sowie der konkreten Arbeit mit einer Geschichte der Menschen lassen sich die erlebten Erfahrungen nachvollziehen. Die Ansätze und Methoden der *Refugee and Forced Migration Studies* werden hierbei genutzt und um eine intersektionale Perspektive erweitert für das inter- und transkulturelle Lernen.

#### **3.1 Pluralität der Fluchterfahrungen**

##### **3.1.1 Kritik am Begriff der ‚Refugee Experience‘**

In den *Forced Migration und Refugee Studies* gab es immer wieder Ansätze, die im Sinne einer Systematisierung versucht haben, das universelle und verallgemeinerbare der ‚Refugee Experience‘ zu identifizieren, zu kategorisieren und für ihre Analysen und Praxisempfehlungen zu nutzen. Dieses Ziel verfolgend finden sich viele Ansätze, die verallgemeinerbare Stationen und Phasen der ‚Refugee Experience‘ mit spezifischen psychologischen und sozialen Herausforderungen unterscheiden. Dieses methodische Vorgehen wird allerdings von anderen Stimmen in der Disziplin vehement als generalisierend und essentialisierend kritisiert. Aus dieser Debatte lassen sich für das inter- und transkulturelle Lernen im Englischunterricht wichtige Erkenntnisse und Prinzipien der Repräsentation ableiten.

### Das Konzept der ‚Refugee Experience‘

Um eine generelle Theorie von Flucht voranzubringen, hat der Demograph Egon F. Kunz 1971 ein allgemeines Modell des Fluchtprozesses entwickelt, das die drei Stadien ‚Flucht‘, ‚Asyl‘ und ‚Niederlassung‘ benennt. Dieses Modell findet sich auch heute in Analysen wieder (Bariagaber; Hugo et al). Unni Karunakara spricht z.B. von den Phasen „home, transit, refuge“ (7). Ebenso hat der Politikwissenschaftler Barry N. Stein 1981 Flucht aus einer weiten historischen Sicht als wiederkehrendes Phänomen mit identischen Ursachen und Verhaltensmustern konzeptionisiert und verschiedene Etappen bestimmt: „[P]erception of a threat; decision to flee; the period of extreme danger and flight; reaching safety; camp behavior; repatriation, settlement or resettlement; the early and late stages of resettlement, adjustment and acculturation; and residual states and changes in behavior caused by the refugee experience“ (320). Des Weiteren benennen auch viele psychologische Studien bis heute die drei Phasen ‚Prä-, Trans-, und ‚Post-migration‘ (Bhugra und Jones; Hamilton und Moore; Millet et al.; Khawaja et al). Jan Stewar ebenso wie Assefaw Bariagaber haben darauf hingewiesen, dass diese Phasen in der Realität nicht klar trennbar und interdependent sind. Alastair Ager unterscheidet die folgenden vier Phasen von (Zwangs)migration, die hier näher erläutert werden sollen: „Pre-flight, flight, temporary settlement and resettlement“ (1).

Die **Phase, vor der Flucht** — ‚pre-flight‘ bzw. ‚pre-migration‘ — ist gekennzeichnet von den vielfältigen familiären, kulturell-religiösen, politisch-ökonomischen Hintergründen und Identifikationen, in denen die Menschen in ihrem Land gelebt haben, sowie von den verschiedenen Ursachen und Arten ihrer ‚Fluchtentscheidungen‘ (Rutter 127). Kunz differenziert drei verschiedene Formen der Verbundenheit zwischen der eigenen Identität und der eigenen Nation („Refugee Theory“ 42-3). Ihm zufolge gibt es erstens Geflüchtete und Migranten, die sich mit der Mehrheit im Land und der Nation identifizieren und gerne wieder zurückkehren wollen. Solche Personen, so Kunz, haben später ein geringes Bedürfnis, sich in dem jeweiligen Aufnahmeland sozial, ökonomisch und politisch zu engagieren (Kunz, „Refugee Theory“ 42-3). Zweitens gibt es Menschen, die ihrer eigenen Nation mit ambivalenten Gefühlen gegenüberstehen, aufgrund von erfahrener Ablehnung oder von Diskriminierungen, die dementsprechend nur selten darauf hoffen, zurückzukehren. Drittens beschreibt er geflüchtete Personen, die aufgrund verschiedener individueller Gründe und Philosophien fliehen müssen und sich überhaupt nicht mit der eigenen Nation identifizieren.

Die Fluchtursachen sind sehr divers. Einerseits stellen gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen zwei Staaten oder unterschiedlichen Gruppen innerhalb des Staates (Lischer 317) in Form von „guerilla attacks, riots, and violent coups, political assassinations, and civil wars“ (Bariageber 8) zentrale Fluchtursachen dar. Andererseits wird (Zwangs)migration ebenso bedingt durch den Klimawandel, durch Umweltbeeinträchtigungen, Naturkatastrophen, Dürre, Überflutungen, Entwicklungs- und Infrastrukturprojekte sowie durch fehlendes Einkommen und Nahrung (Hugo et al. 7; IDMC 3). Die Menschen können unter anderem ökonomische Schwierigkeiten, gesellschaftliche Verwerfungen, extreme physische Gewalt und politische Unterdrückung erlebt haben (ebd.). Bei der Art der ‚Fluchtentscheidung‘ sowie dem Grad an Freiwilligkeit differenziert Kunz zwischen einer sehr abrupten Flucht in Folge einer unerwarteten Krise und einer langwierigeren Entscheidung, die auf einer schrittweisen Verschlechterung der Lage aufbaut (Hugo et al. 3; Kunz, „Refugee Theory“ 44). Kunz nimmt an, dass geflüchtete Menschen im Kontrast zu Migranten unfreiwillig und meistens unter externem Druck abrupt ihr Land verlassen müssen: „[T]he reluctance to uproot oneself, and the absence of positive original motivations to settle elsewhere . . . characterize all refugee decisions and distinguish refugees from voluntary migrants“ („Refugee in Flight“ 130).

Die **Phase der Flucht** bzw. Trans-migration umfasst für viele Menschen die Trennung von der eigenen Heimat und oft von der Familie, die Gefahren der Reise und den temporären Aufenthalt an Zufluchtsorten (Karunakara 7-8). Die Reise kann sich Tage oder Jahre lang ziehen, sehr beschwerlich und von Vergewaltigungen und Misshandlung gekennzeichnet sein (Rutter 142). Gegensätzlich dazu kann es sich auch um einen kurzen und weniger beschwerlichen Flug in ein sicheres Aufnahmeland handeln. Schmuggler stellen häufig wichtige Akteure auf dieser Reise dar, deren Willkür die Menschen vielmals ohne Schutz ausgesetzt sind (Rutter 26). Flüchtlingscamps stellen neben Wohnungen und Häusern von Freunden, Familien und Bekannten einen zentralen, langwierigen und meist unangenehmen Zufluchtsort dar (Hugo et al. 3). Laut Kunz ist diese Phase vom Verlust der Heimat und von der Suche nach einer langfristigen Lösung, von Anomie und großer Unsicherheit bestimmt („Refugee Theory“ 49).

Die **Phase der temporären Niederlassung** bzw. der ‚post-migration‘ in Form eines Asylgesuchs oder eines temporären Aufenthalts in der Nähe des eigenen Landes ist gemäß

dieser Modelle gekennzeichnet von langwierigen Prozessen und Aufhalten in provisorischen Flüchtlingsunterkünften oder -camps und vom Verlust des Eigentums, von Teilen der Familie und der Freunde sowie des Berufs (Karunakara 8). Obwohl man davon ausgehen kann, dass sich die kulturelle Distanz zu den Menschen im Aufnahmeland in Abhängigkeit vom jeweiligen Land stark unterscheidet, betont Ager, dass zentrale Herausforderungen der Angst, Identität und Zugehörigkeit für unendlich viele kulturelle Kontexte Relevanz haben. Trotz der Sicherheit vor den Fluchtgefahren werden die Asylprozesse für eine rechtliche Anerkennung und für eine Familienreunion von den Menschen als extrem belastend empfunden (Karunakara 8). In solch einer Situation ist es schwer, einen Alltag und normale alltägliche Routinen zu entwickeln (ebd.). Oft wird den Menschen nicht erlaubt, zu arbeiten (Karunakara 9). Das Asylgesuch, die Familienreunion oder die Befriedung des eigenen Landes können Jahre dauern (Karunakara 10). Solange steht die eigene Zukunft in Frage (ebd.).

In der letzten Phase, der **langfristigen Umsiedlung** in dem Aufnahmeland bzw. der Rückführung in das Land, das man verlassen hatte, stehen die (Re-)Etablierung eines neuen Lebens im Vordergrund sowie die damit verbundenen Probleme (Hope 6-7). Damit im engen Zusammenhang stehen Identitätskrisen, Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus, Einstellungsschwierigkeiten, kulturelle und intergenerationelle Konflikte, Sprachbarrieren sowie die ‚Unübersetzbarkeit‘ der eigenen Lebensbiografie (Hope 8-11).

### Kritik an dem Konzept der ‚Refugee Experience‘

Innerhalb der *Forced Migration* und *Refugee Studies* finden sich allerdings auch zahlreiche kritische Stimmen, die die Richtigkeit und den Nutzen solcher allgemeiner Modelle und allumfassender Theorien in Frage stellen und auf die Gefahren hinweisen.

Vielmals werden solche Modelle der vielschichtigen Pluralität von Fluchtursachen und -erfahrungen schlichtweg nicht gerecht. David Turton, der damalige Direktor des Refugee Studies Centers schreibt hierzu: „The truth is that there is no such thing as the ‚Refugee Experience‘ (the title given by Stein to his article), and there is therefore no such thing as ‚the refugee voice‘: [T]here are only the experiences, and the voices of refugees“ („Conceptualising“ 7). Hiermit widerspricht und korrigiert er die Annahmen von Barry N. Stein. Er weist in seiner Vorlesung „Conceptualising Forced Migration“ (2003)

darauf hin, dass durch die Hervorhebung der gemeinsamen Erfahrungen und Bedürfnisse die Heterogenität und Pluralität der Menschen nicht wahrgenommen wird und diese als Masse und passive Opfer gedacht und behandelt werden (7). Als Folge einer solchen diskursiven Formation warnt er davor, dass Aufnahmestaaten und deren Regierungen den Menschen nicht als politische Subjekte begegnen:

This particular discourse of forced migration helps to make it possible for states . . . to respond to forced migrants not as individual human beings, people like us, embedded in continental and historical circumstances, but as anonymous and dehumanized masses. As people who are members neither of our civil nor our moral community.“ (10)

Liisa Malkki unterstützt diese Kritik und beschreibt, wie Menschen auf der Flucht in einigen dieser Modelle hauptsächlich als reagierende Opfer dargestellt werden, die Hilfe, Schutz und Fürsprecher benötigen und nicht als vielschichtige agierende Subjekte mit einer eigenen Stimme (Malkki, „Dehistorisation“ 378). Nevzat Soguk betont gleichermaßen die Pluralität und Dynamik von Fluchterfahrungen: „[T]here are a thousand multifarious refugee experiences and a thousand refugee figures whose meanings and identities are negotiated in the process of displacement in time and place“ (4). In einem Informationspapier ging der UNHCR 1993 noch etwas weiter und schrieb: „[T]here are as many reasons for moving as there are migrants“ (qtd. in Turton, „Conceptualising“ 7).

Vielmehr noch de-politisieren und -historisieren solche Modelle die Fluchterfahrungen der Menschen. Bariagaber unterstreicht: „The entire flight experience is . . . surrounded by political and economic variables that different actors at different stages of the refugee experience encounter“ (4). Historische und gegenwärtige Unterschiede und spezifische kulturelle und politische Kontexte werden in den Modellen jedoch nicht wahrgenommen, und geflüchtete Menschen werden in Folge dessen zu anonymen Körpern (Malkki, „Dehistorization“ 389): „[I]t posits a single, essential, transhistorical refugee condition“ (511). Die zahlreichen Menschen und Erfahrungen, die sich in solchen Modellen nicht wiederfinden, werden durch die Forschung entsprechend ausgeklammert und als Folge möglicherweise auch in der Praxis ignoriert. Malkki, Turton und Zetter haben daher davor gewarnt, dass die Gefahr besteht, dass eine solche Systematisierung von ‚Refugeeness‘ essentialisierend und generalisierend wirkt („Dehistorization“ 398; „Conceptualising“ 14; „An Agenda“ 5).

Alternativ fordern Malkki, Turton, Soguk und Zetter, die Handlungsfähigkeit der Menschen anzuerkennen. Turton fordert, geflüchtete Menschen als „purposive actors“ — as ordinary people“ („Conceptualising“ 12) zu verstehen. Ebenso fokussiert sich Soguk auf „their capacity for agency against all odds“ (5). Lediglich als Folge eines solchen Verständnisses, so Turton, können wir unsere imaginären Fähigkeiten erhöhen, um uns mit den leidenden Fremden zu identifizieren: „[T]o see him or her as potentially one of us, as a potential member of our moral community“ („Conceptualising“ 12). An dieser Stelle würde Gayatri Spivak jedoch, wie in Kapitel 2.2 erörtert, der Vorstellung widersprechen, dass es sich bei Personen, die strukturell unterdrückt werden, um vollkommen autonome politische Subjekte handelt, die vollkommen frei handeln. Das bedeutet nicht, dass die Personen auf der Flucht keine Handlungsmacht haben, doch sie ist von ihren Subjektpositionen wesentlich bedingt.

Diese Modelle, kritisiert Liisa Malkki, zementieren normative, eurozentrische Ideen der Fluchterfahrungen und sind von einem starken ‚Sesshaftigkeit-Bias‘ befangen („National Order of Things“ 508). Eurozentrische Perspektiven offenbaren sich unter anderem bei der Konzeptionalisierung von Flucht oder Migration als automatische Auslöser für einen Identitätsverlust (Malkki, „National Order of Things“ 502). Gleichzeitig lassen sich westliche psychologische Konzepte wie die der individuellen Traumatisierung aufgrund anderer kultureller Vorstellungen nicht einfach auf die sehr unterschiedlichen Leiden von Menschen, die (zwangs)migrieren müssen, anwenden (Rutter 37).

Dementsprechend unterliegen dem Konzept der ‚Refugee Experience‘ bzw. der ‚Refugeeness‘ häufig eurozentrische, essentialisierende, dehistorisierende und -politisierende Annahmen in den wissenschaftlichen, humanitären und nationalen Diskursen, die sich auch in den Medien und der standardisierten Repräsentation von Geflüchteten wiederfinden. Vielmals wird der Begriff ‚Flüchtling‘ nicht mehr als Kategorie aus unterschiedlichen Menschen mit einem gemeinsamen rechtlichen Status verstanden, sondern vielmals als ‚Identität‘, ‚Gemeinschaft‘ und ‚Kultur‘ konstruiert (ebd.).

### 3.1.2 Intersektionalität

Um die Vielfältigkeit von Fluchterfahrungen kognitiv und sprachlich tatsächlich nachzuvollziehen und nicht immer wieder, wie im politischen, medialen und gesellschaftlichen Diskurs auf essentialisierende Denk- und Sprachschemata zurückzufallen, soll hier die Intersektionalität menschlicher Erfahrungen sowie eine intersektionale Lesarten von Texten erörtert werden. Der Ansatz hat seinen Ursprung in der feministischen Wissenschaft, wird heute jedoch als Methode in zahlreichen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Räumen genutzt.

#### Intersektionalität

Die intersektionale Analyse hat sich aus der feministischen Standpunkttheorie entwickelt und zielt einerseits auf die Untersuchung der sozialen Positionen sozialer Agenten sowie andererseits auf eine integrierte Analyse ineinandergreifender Systeme der Unterdrückung, Ausbeutung und Ausgrenzung (Yuval-Davis-Davis 3-4). Intersektionale Theorien wurden in den späten 1980er Jahren von schwarzen Frauen entwickelt und angewandt, um die Homogenisierung der Situation von Frauen innerhalb des Feminismus sowie die immer getrennt gedachten Kategorien von *race* und *gender* zu kritisieren (Crenshaw, „Demarginalizing“ 140; hooks; Davis; Cooper 386). Seit einiger Zeit findet der Ansatz auch Beachtung von den United Nations und der Europäischen Union und von vielen wissenschaftlichen Disziplinen und weiteren Organisationen unterschiedlicher Länder, die sich für gleichberechtigte Gesetzgebungen engagieren (Cooper 386; Yuval-Davis-Davis 5).

Die Theorie geht davon aus, dass jedes Individuum über einen „situated gaze“ — einen individuellen Blick auf die Welt — verfügt und auch das individuelle Wissen sowie die individuelle Imagination dieser Situation entspringt. Der Ansatz sucht zu ergründen, „how the differential situatedness of different social agents affects the ways they affect and are affected by different social, economic and political projects“ (Yuval-Davis-Davis 4). Als Kimberlé Crenshaw den Begriff der Intersektionalität zum ersten Mal benutzt, definiert sie ihn als „the multidimensionality of marginalized subjects’ lived experiences“ („Demarginalizing“ 139). Der Ansatz geht davon aus, dass die erlebten Erfahrungen der Menschen maßgeblich von den sozialen Kategorien und Zugehörigkeiten, wie *gender*, *race*, Klasse, Sexualität, Ethnie aber auch von Alter, Religion, Behinderung, Sesshaftigkeit, vom ‚Flüchtlingsstatus‘ und von vielen



weiteren Faktoren, die ihnen zugeschrieben werden, beeinflusst werden. Abhängig von dem spezifischen historischen Kontext erweisen sich für Personen bestimmte soziale Kategorien für besonders wirkungsvoll für ihre soziale Position (Yuval-Davis 9). In der Intersektionalität manifestieren sich die unterschiedlichen Systeme der Macht, die des Rassismus, Sexismus, Klassismus und Heterosexismus, die miteinander agieren und jeweils ausschließend oder inklusiv wirken können (Cooper 388-9). Der Ansatz hat den Anspruch, diese Unterdrückungs- und Ausschlussmechanismen zu identifizieren und zu verändern (ebd.) Wichtig ist laut Nira Yuval-Davis, die Deutungs- und Wahrnehmungsschemata und den sozialen Standpunkt einer Person nicht als eine direkte kausale Beziehung zu simplifizieren (7) und die Dynamik und Veränderbarkeit interagierender intersektionaler Beziehungen wahrzunehmen (Cooper 391).

Leslie McCall unterscheidet in ihrem Artikel „The Complexity of Intersectionality“ zwei Ansätze voneinander. ‚Inter-kategoriale‘ Ansätze, die untersuchen, wie die Überkreuzung unterschiedlicher sozialer Kategorien soziales Verhalten und die Ressourcenverteilung beeinflussen, und ‚intra-kategorialen‘ Ansätze, die die internen Differenzen einer Kategorie hervorheben (1771). Brittney Cooper sowie Yuval-Davis sprechen sich jedoch für die Verwendung eines integrierten Ansatzes aus, der sowohl die Makro- als auch die Mikro-Ebenen beachtet (5).

Mit der Verbreitung des Ansatzes sind auch Bestrebungen einhergegangen, Intersektionalität als Theorie für ein tiefergehendes Verständnis spezifischer Identitäten, Erfahrungen und Subjektivitäten zu nutzen (z.B. Nash). Diese mussten gemäß vielen Kritikerinnen und Kritikern (Crenshaw, „Mapping the Margins“ 1244; Cooper 392ff.) jedoch scheitern, da dies nie zum erklärten Ziel des Ansatzes gehörte. Intersektionalität dient vielmehr der Anerkennung bestimmter Lebenserfahrungen und der Identifizierung von Ausschlussmechanismen, die dazu führen, dass sie in Wissenschaft, Politik und Recht nicht wahrgenommen werden (Cooper 392):

[A]lthough intersectionality illuminates the ways in which victims of multiple forms of oppression must be recognized as such on their own terms, in and of itself intersectionality tells us little about the fiscal, emotional, psychological, and other conditions nor the subjectivity of those caught in the trajectories of intersecting categories. (Kwan 2000, 687)

Diese Grenzen des Ansatzes anzuerkennen, ist wichtig, um Erfahrungen nicht zu essentialisieren. Mittels Narrativen kann man dieses fehlende Wissen über die Identität bestimmter Menschen vertiefen.

### Intersektionalität als Lesestrategie

Valeria Smith schlägt in ihrem Buch, *Not Just Race, Not Just Gender: Black Feminist Readings* (1998) vor, Intersektionalität als Lesestrategie zu nutzen:

[B]y addressing the multifarious ways in which ideologies of race, gender, class, and sexuality reinforce one another, reading intersectionally can illuminate the diverse ways in which relations of domination and subordination are produced. (xxiii )

### Die Intersektionalität von Fluchterfahrungen

*„While the declared global ‚refugee crisis‘ has received considerable scholarly attention, little of it has focused on the intersecting dynamics of oppression, discrimination, violence, and subjugation.“*

(Carastathis et al. 3)

In den *Refugee and Forced Migration Studies* gibt es zwar ein Bewusstsein für die sehr unterschiedlichen Erfahrungen von Menschen auf der Flucht und den Einfluss gewisser sozialer Kategorien und Strukturen dabei, doch zur intersektionalen Analyse von gelebten Erfahrungen gibt es kaum Forschung (Carastathis et al. 3). Das 2014 herausgegebene *Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* ist besonders illustrativ bezüglich des Forschungsstandes. Auf 702 Seiten wird der Begriff Intersektionalität kein einziges Mal verwendet. Der Teil zu den „Lived Experiences“ (369-460) bearbeitet je eine soziale Kategorie — Kinder, *gender*, Alter, Beeinträchtigte, Krankheit und Religion — pro Kapitel. Für vieler dieser unterschiedlichen Gruppen werden in den meisten Kapiteln fehlende Daten und Forschungen bestätigt. Carastathis et al. attestieren daher „the methodological absence of an intersectional approach“ (6).

Artikel finden sich zur Intersektionalität und spezifischen Themen außerhalb der *Refugee and Forced Migration Studies*, wie z.B.: „Refugees, Race, and Gender: The Multiple Discrimination against Refugee Women“ (2001) von Eileen Pittaway und Linda Bartolomei, die Beiträge der feministischen Forschung „Intersectional Feminist Interventions in the

„Refugee Crisis“ (2018) sowie der Artikel „Don’t Forget about Us“ (2018) von Lisa Edvina, Paleczek Bešić und Barbara Gasteiger-Klicpera. Doch eine systematische Darstellung der Forschung hierzu fehlt bislang (Carastathis et al. 3). Diese intersektionalen Forschungen, so Carastathis et al., weisen jedoch alle auf die Relevanz einer solchen differenzierten Analyse hin:

Intersectional research has consistently shown that experiences of migration and displacement differ significantly, depending on how people are positioned in hierarchies of gender, race, class, age, religion, and sexuality. Nevertheless, the majority of (forced) migration scholarship continues to approach the subject without attending to the simultaneity of experiences and co-implication of positionalities shaped by gendered, racialized, class, and sexuality-based power relations. (Carastathis et al. 6)

Es ist entsprechend davon auszugehen, dass die Grenzüberschreitung sowie der Status als Geflüchteter, Asylant und Migrant auf vielfältige und unterschiedliche Weise mit patriarchalen, rassistischen, kapitalistischen, klassizistischen und religiösen System der Ausgrenzung und Unterdrückung verbunden sind (Carastathis et al. 8).

Obwohl es bezüglich *gender* und Kindheit noch am meisten Forschung gibt, sprechen auch hier die Artikel von Lücken innerhalb der Forschung und vor allem in den rechtlichen und politischen Praktiken im Umgang mit weiblichen geflüchteten Personen und geflüchteten Kindern (u.a. Bhabha, „Moving Children“, „The Child“; Carastathis et al.; Freedman; Kanics, Hernández und Touzenis, Pittaway und Bartolomei; Lyon; Ticktin; Young und Chan). Jane Freedman (27), Marta Y. Young und K. Jacky Chan (17) sowie Eileen Pittaway und Linda Bartolomei sprechen von ‚geschlechter-blinden‘ Forschungen und Menschenrechten: „Research has shown that the legal protections for women around the world, including refugee women who have experienced violence, are largely gender blind and do not address the reality of women’s lives“ (Pittaway und Bartolomei 22). Diese Lücke führt letztlich dazu, dass all diese Menschen nicht als solche wahrgenommen werden: „[T]he lack of an explicit focus on gender in migration amounts to the erasure of those who identify as women, as trans people, as non-binary genders, and/or as non-heterosexual“ (Carastathis et al. 7). Darum sind Analysen erforderlich, die rassistische Prozesse und koloniale Machtkonfigurationen erörtern und ebenfalls *gender* und Klasse im Auge behalten.

Carastathis et al. „intersectional call‘ to (forced) migration studies“ (8) zielt auf eine Analyse, die nicht immer mehr Intersektionen untersucht, sondern hilft, aktuelle Ansätze und Konzepte zu dekonstruieren und neu zu rahmen, um angesichts der Reproduktion von Systemen der Ausgrenzung in der Wissenschaft zu intervenieren. Selbst ein zehner- oder auch zwanzig-seitiges Kapitel würde den pluralen und intersektionalen Erfahrungen von Menschen auf der Flucht nicht gerecht werden und eine enorme Simplifizierung bedeuten. Aufgrund dessen werden diese hier nicht erörtert. Für ein komplexes Verständnis von (Zwangs)migration ist es unerlässlich, ein intersektionales Bewusstsein zu entwickeln gegenüber der Simplifizierung von Gegebenheiten durch die eigene Sprache und mittels intersektionaler Analysen einzelner unterschiedlicher Fluchterfahrungen oder spezifischer Gesetze und deren intersektionale Auswirkungen, wie es u. a. Seçil Dağtaş in seinem Artikel „Inhabiting Difference across Religion and Gender“ (2018) und Edward Ou Jin Lee in seiner Untersuchung „Tracing the Coloniality of Queer and Trans Migrations“ (2018) vormachen.

Als ein Beispiel für das Ineinandergreifen sexistischer und rassistischer Machtsysteme beschreiben Pittaway und Bartolomei die Reaktionen der internationalen Gemeinschaft angesichts der Bilder sexueller Gewalt gegenüber Frauen im Jugoslawienkrieg 1990. Es kam zu einer noch nie zuvor erlebten Empörung und Hilfe. Zuvor, als die Gewalt lediglich Nichteuropäerinnen betroffen hat, wurde derartigen traumatischen Erlebnissen nie so viel Aufmerksamkeit geschenkt:

It is suggested that this outrage intensified because the women were Caucasian, and the villages and towns were obviously those of a developed country. The average person in the Western world could identify with the women and their experience in a way that had not happened before. Similar treatment of refugee women from developing countries was well documented and reported in the past, but never received this level of response. (26)

Lisa Edvina, Paleczek Bešić und Barbara Gasteiger-Klicpera haben in ihrer Umfrage von 2307 Österreichern und Österreicherinnen untersucht, inwiefern ihre Einstellung zur Inklusion in der Grundschule von der Beeinträchtigung (physisch od. verhaltensbezogen), dem Flüchtlingsstatus (Kind aus Österreich oder geflüchtet), und dem *gender* beeinflusst wird und kommen zu dem Ergebnis:

Respondents showed more positive attitudes towards the inclusion of Austrian students, students with a physical disability and girls (regardless of refugee status and disability

type). . . . It was discovered that the intersection of disability type and refugee status affects the general public's attitudes towards the inclusion of (refugee) boys and girls differently. (1)

Beide Ergebnisse bekräftigen die Interaktion multipler Diskriminierungen und die Notwendigkeit komplexer Analysen, um diese Diskriminierungserfahrungen anzuerkennen und weiterhin gesellschaftliche Unterdrückungs- und Ausschlussysteme offenzulegen, zu kritisieren und Wege zu suchen, diese zu überwinden.

### **3.2 Trauma und (Zwangs)migration**

Eine Vielzahl der Erfahrungen von Menschen, die gezwungen sind ihr Land und Familienmitglieder zu verlassen, können traumatisierend sein: Die Ursachen der Flucht wie Kriege, Konflikte, Folter oder Hungersnöte, der Verlust von Familienmitgliedern, die gefährliche und unsichere Reise, der Aufenthalt in Camps, die Inhaftierung, die Beantragung von Asyl, das Lernen einer neuen Sprache und die Integration in eine neue Gesellschaft (Fazel et al. 1309ff.; Marlowe 69, Carswell et al. 107f.). Dennoch entwickelt die Mehrheit der Menschen, die (zwangs)migrieren müssen, keine psychologischen Probleme, sondern zeigt hingegen große Resilienz, Widerstandsfähigkeit in Anbetracht traumatischer Situationen (Rousseau and Measham, Silove, „Mental Health“ 275). Innerhalb der *Refugee and Forced Migration Studies* findet sich eine langjährige Forschungstradition bezüglich der traumatischen Erlebnisse geflüchteter Menschen. Von einigen zentralen Debatten können wir für den Umgang mit traumatischen Narrativen von Flucht im inter- und transkulturellen Englischunterricht wichtige Prinzipien ableiten.

#### Die Symptome von Trauma und PTBS

Für das Konzept Trauma gibt es keine einheitliche und klare Definition. Der Begriff stammt aus dem griechischen ‚traumatizo‘, was ‚verwunden‘ bedeutet. Das medizinische Konzept wurde später erweitert, um neben den körperlichen auch die Strukturen des Gehirns zu erfassen (Rogers et al. 2). Weil das Konzept für die Medizin, Psychologie und Soziologie relevant ist, wird es jeweils unterschiedlich definiert. In der Medizin meint Trauma insbesondere den Schock und das Geschehnis, das diesen ausgelöst hat (Erikson 228). Die Psychologie wiederum versteht Trauma als Zustand des Gehirns in Folge des Schocks, der die

jeweilige Person von ihrer Verbindung zur Welt trennt (ebd.). Kai T. Edison rekonzeptionalisiert Trauma als Ergebnis einer Konstellation von Lebenserfahrungen. In der Psychoanalyse werden diese unterschiedlichen Definitionen berücksichtigt und Trauma als physisches und psychisches Phänomen bestimmt (Dawson 184). Es wird davon ausgegangen, dass sich die psychischen Folgen eines Traumas unbewusst in einer Vielzahl von körperlichen Symptomen und Störungen manifestieren wie Alpträume, Halluzinationen, neurotische Verhaltensweisen und Amnesie (ebd.).

Heute werden solche und andere Symptome wie Flashbacks, emotionale Stumpfheit, Gleichgültigkeit und Teilnahmslosigkeit gegenüber der Umgebung und anderen Menschen, Vermeidung von Aktivitäten und Situationen, die das Trauma wachrufen könnten, sowie Konzentrationsschwierigkeiten und Reizbarkeit als posttraumatische Belastungsstörung, PTBS, bezeichnet. Traumata entspringen nicht nur der unmittelbaren Erfahrung, sondern sie können ebenso durch wahrgenommene Gefahren und Ängste ausgelöst werden (Marlowe 15).

#### Studien zum Trauma von Menschen auf der Flucht

Die Meta-Analyse großer PTBS Studien „Prevalence of Serious Mental Disorder in 7000 Refugees Resettled in Western Countries“ (2015) von Fazel et al. kommt zu dem Ergebnis, dass die Verbreitung von PTBS bei umgesiedelten geflüchteten Menschen zehnmal höher ist als bei der allgemeinen Bevölkerung (1309). Weitere verbreitete psychische Erkrankungen stellen laut dem Refugee Health Technical Assistance Center (RHTAC) Depression, Angst, Panikattacken, Anpassungsstörungen dar („Mental Health“).

Diese Annahmen werden durch eine Vielzahl weiterer Studien gestützt (u.a. Neuner et al.; Porter und Haslam). Dreijährige Langzeitstudien, wie die von Lie mit 240 Menschen, die (zwangs)migriert sind, heben die chronische Natur von posttraumatischem Stress und psychologischen Symptomen hervor. Viele Studien gehen davon aus, dass die Menge (Häufigkeit und Zahl der Erfahrungen) und die Art der Belastung (Folter, Vergewaltigung, längere Aufenthalte in Camps für Geflüchtete) die Schwere des Traumas beeinflussen (Steel et al.). Bei Kindern und Jugendlichen ist die Verbreitung von PTBS (10-40%) und Depression (50-90%) sehr viel höher (Lustig, S, Kia-Keating, M, Kight, W et al.). Risikofaktoren für die Entwicklung psychischer Probleme sind unter anderem „delayed asylum application process, detention, and the loss of culture and support systems“ („Mental Health“). Als wichtige

Bewältigungsstrategien umgesiedelter sudanesischer geflüchteter Menschen in Australien identifiziert die Studie von Khawaja et al. beispielsweise Religion, soziale Netzwerke, das Hauptaugenmerk auf der Zukunft sowie die Umdeutung der erlebten Schwierigkeiten.

### Debatten in der Forschung über die Traumatisierung von Menschen auf der Flucht

Die biomedizinische Forschung und ihre Modelle zur Untersuchung und Behandlung psychologischer Folgen traumatischer Ereignisse geflüchteter Menschen mithilfe des Instruments der PTBS wird von einigen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen der *Refugee and Forced Migration Studies* aus mehreren Gründen kritisiert (Kirmayer; Malkki, „Speechless Emissaries“; Miller and Rasco; Turton, „Conceptualising“).

Ein Problem sehen viele darin, dass der Ansatz hauptsächlich innerhalb der individuellen Psychologie zu verorten ist, was zu einer Medikalisierung der Fluchterfahrungen und der Verschleierung der mächtigen politischen, sozialen und historischen Strukturen, die diese bedingen, beiträgt (Malkki, „National Order of Things“ 395; Pupavac, „Traumatic Representations“ 270): „[A] wider tendency . . . to seize upon political or historical processes and then to inscribe aspects of those processes in the bodies and psyches of the people who are undergoing them“ (Malkki, „National Order of Things“ 520). Ob und wie die Sozialpolitik, die Regierung, andere wichtige Institutionen und die soziale Umwelt ebenso im Sinne struktureller Barrieren Einfluss auf das psychologische Wohlergehen der Menschen nehmen, bleibt in solchen Untersuchungen unberücksichtigt (Ryan et al. 2). Hierfür braucht es neben der Analyse der Handlungsfähigkeit auf der Mikro-Ebene auch eine auf der Makro-Ebene. Pupavac sowie Colic-Peisker und Tilbury warnen davor, dass die Verengung auf individuelle psychische Folgen traumatischer Erlebnisse den Menschen lediglich eine Opferrolle zuschreibt („the ‚Sick Role‘“ 1; 61). Die Konstruktion von den Menschen als ‚traumatised community‘ kann deren Wahrnehmung als *other* (Marlowe 78) — als anders als die allgemeine Bevölkerung in den Ankunftsändern — forcieren.

Laut der Untersuchung von Ryan et al. fokussieren sich die meisten Forschungen darüber hinaus auf die individuellen Defizite im Sinne der negativen Einflüsse der traumatischen Erlebnisse auf das Leben der Menschen. Geertz spricht diesbezüglich von „thin descriptions“ einer Person, die andere wichtige Teile der Identität verdecken. Um dieser

Verengung entgegenzuwirken, empfiehlt White einen „double-storied account“ — einen dualen Fokus im Umgang mit traumatischen Lebensgeschichten. Einerseits werden die Wirkungen des Traumas nachvollzogen und andererseits die Reaktionen der Betroffenen hierauf wie die Einflussnahme, das Ertragen und Entgegenwirken sowie die Fähigkeiten, Hoffnungen und Werte, die ihre Resilienz und Widerstandsfähigkeit befördern, ergründet (White 45). So wird man den Menschen als Handlungsträgern gerechter. Gewöhnliche Geschichten des Alltags können unter anderem Informationen über eine Person außerhalb des ‚refuge label‘ bieten (Marlowe 17).

Eine weitere Kritik gegenüber biomedizinischen Ansätzen ist ein zu starker Fokus des Diskurses auf traumatische Ereignisse in der Phase der Prä-migration (Ryan et al. 2). Die neuen Herausforderungen, denen sich Menschen, die fliehen mussten, in ihrem Aufnahmeland stellen müssen — wie z.B. „housing, employment, integration, discrimination, social inclusion and poverty“ (Marlowe 80) — können jedoch ebenso schwierig und traumatisierend wirken wie die (Zwangs)migration (Miller and Rasco; Simich et al.; Sundquist et al.). Laut Miller et al. sind vor allem die alltäglichen Stressoren im Zusammenhang mit der Anpassung an eine neue Umgebung, dem Mangel an grundlegenden Ressourcen und mit sozialer Isolation oft wichtige Faktoren der Traumatisierung (415-6).

### **3.3 Narrationen: Geschichten als erlebte Erfahrungen**

*„Stories are part of everyday life and constitute means for actors to express and negotiate experience. For researchers, they provide a site to examine the meanings people, individually or collectively, ascribe to lived experience.“*

(Eastmond 248)

Oft stellen Narrative den einzigen Zugang dar, um Erkenntnisse über das Leben in bestimmten Zeiten und Plätzen zu erhalten (Eastmond 249). Um die vielfältigen Erfahrungen von Menschen auf der Flucht und ihre Interpretation nachzuvollziehen, werden daher innerhalb der *Refugee and Forced Migration Studies* persönliche Geschichten und Lebensgeschichten als Teil der Datengrundlage genutzt und mithilfe narrativer Methoden analysiert, um „unsichtbaren sozialen Kategorien eine Stimme zu geben und historische, psychologische und kulturelle Entwicklungen zu veranschaulichen“ (ebd.).



Narrationen sind Teil des alltäglichen Lebens. Menschen erzählen sich von ihren Erfahrungen, verhandeln ihre Bedeutung und evaluieren ihre Relevanz (Eastmond 251). Laut Marita Eastmond ist insbesondere die Erfahrung der (Zwangs)migration oft mit einem radikalen Bruch mit dem familiären Alltag verbunden, der eine Neuverhandlung des eigenen Ichs in Beziehung zu neuen Kontexten erfordert und Fragen über die moralische Verantwortung, die Natur des Leidens und Quellen für Hoffnung erweckt (254). Durch die Unsicherheit der Zukunft sowie durch den erlebten Zusammenbruch der moralischen Ordnung kann es Menschen, die (zwangs)migrieren mussten, schwer fallen, kohärente Geschichten von sich selbst und der Vergangenheit zu produzieren (ebd.).

Im Zuge einer Kritik an der realistischen Tradition der Repräsentation von Leben und Kulturen und den inhärenten Machtbeziehungen verfolgen viele Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen innerhalb der *Refugee and Forced Migration Studies* seit den 1980er Jahren einen interpretativen narrativen Ansatz (Eastmond 249). Dieser untersucht, wie Menschen als erlebende Subjekte Erfahrungen wie Gewalt und radikale Diskontinuität in ihrem Leben einen Sinn geben und darauf aufbauend Handlungs- und Zukunftspläne entwickeln (Eastmond 251; Nünning, „Narrativität“ 90). Darüber hinaus heben die persönlichen Schilderungen, so Marita Eastmond, die Vielfalt der Erfahrungen hervor, indem sie die spezifischen und unterschiedlichen historischen und politischen Bedingungen der Flucht sowie die verschiedenen individuellen Merkmale wie u.a. Klasse, Geschlecht und Bildung illustrieren (253). Hierdurch werden Generalisierungen im Sinne einer allgemeinen Fluchterfahrung in Frage gestellt: „From personal accounts we may also glean the diversity behind over-generalized notions of ‚the refugee experience‘“ (249).

Eastmond weist darauf hin, dass die Narrative nicht als einfache Reflexion des gelebten Lebens verstanden werden sollten, sondern als kreative Konstruktionen und Interpretationen der Vergangenheit, die innerhalb eines spezifischen Kontextes der Gegenwart produziert werden (250). Um der komplexen Beziehung zwischen der Erfahrung und deren Expression gerecht zu werden, unterscheidet Edward Bruner „life as lived“, die Realität; „life as experienced“, die persönliche Wahrnehmung und Bedeutung dieser Erlebnisse, die auf vorherigen Erfahrungen und auf kulturellem Wissen basiert, und „life as told“, die Rahmung und Artikulation der Erfahrungen in einem bestimmten Kontext und für ein bestimmtes Publikum im Rahmen einer bestehenden Machtbeziehung (6). Eastmond fügt dieser

Unterscheidung noch eine vierte Form hinzu: „[L]ife as text, the researcher’s interpretation and representation of the story“ (249). Dementsprechend werden Erfahrungen nie direkt repräsentiert, sondern an unterschiedlichen Stellen editiert (ebd.). Narrative stellen durch ihre Rahmung sowie kohärente und geordnete Artikulation immer eine situationale Reduktion der reichen Erfahrungen dar (Bruner 7). Die Funktion der Narrative unterscheidet sich drastisch in Abhängigkeit von dem Kontext. Für Individuen und Gemeinschaften fungieren sie u.a. „to remember, bear witness, or seek to restore continuity and identity . . . alleviate suffering and change their situation“ (Eastmond 251). Sie können der Heilung, der Reaffirmation von sozialen Normen, der Erinnerung, der Anklage und dem Zeugnis dienen. Narrative eröffnen entsprechend einen Zugang zum Zusammenspiel zwischen dem Individuum und der Gesellschaft: „They can tell us something about how social actors, from a particular social position and cultural vantage point, make sense of their world“ (Eastmond 250).

Aufgrund dieser Charakteristika erfordern Narrative eine Analyse und Interpretation, um diese zu verstehen. Hierfür fordert Eastmond, einen Zusammenhang herzustellen zwischen den Geschichten der Menschen und den sozialen und politischen Kontexten, die die Bedingungen ihres Lebens determinieren (252). Bei der Analyse der Narrationen sollten laut Eastmond die übergeordneten Themen und Metaphern in diesen als Orientierung genutzt werden (252). Durch die Berücksichtigung der damit verbundenen Diskurse, die die beschriebenen Erlebnisse strukturieren und ihnen Bedeutung geben, lassen sich diese kontextualisieren (ebd.).

### **3.4 (Zwangs)migration im Unterricht nachvollziehen und rekonstruieren**

#### **3.4.1 Prinzipien**

Um eurozentrische, essentialisierende, de-historisierende und -politisierende Vorstellungen über (Zwangs)migranten und -migrantinnen und ihre Fluchterfahrungen im Unterricht nicht zu reproduzieren und solche Annahmen aktiv zu hinterfragen, ist es zentral, im englischen Literatur- und Kulturunterricht im Sinne des inter- und transkulturellen Lernens ein Verständnis für die pluralen und heterogenen Lebenserfahrungen von Menschen, die (zwangs)migrieren mussten und müssen, zu fördern. Ebenso wichtig ist es, den Personen nicht nur eine Opferrolle zuzuschreiben, sondern diese als politische Handlungssubjekte anzuerkennen, indem man sie in ihrer heterogenen Individualität in ihrem spezifischen

historisch-politischen Kontext wahrnimmt. Hierzu sind insbesondere die Prinzipien der ‚Pluralität‘, ‚Intersektionalität‘, ‚Kontextualisierung‘, ‚Narrativität‘ und eines ‚dualen Fokus‘ relevant.

Um Verallgemeinerungen zu überwinden und Menschen auf der Flucht als historisch und politisch agierende Subjekte mit Handlungsmacht und nicht als hilflose und passive Objekte wahrzunehmen, sollten ihre vielfältigen Stimmen im Unterricht zum zentralen Ausgangspunkt gemacht werden. Hierfür sollten verschiedene Lebensgeschichten im Unterricht mit einbezogen oder in dem jeweiligen Narrativ weitere Personen und ihre Erfahrungen näher beleuchtet werden.

Damit die Lernenden ein intersektionales Bewusstsein der Erfahrungen von (Zwangs)migration entwickeln, gilt es, das Ineinandergreifen sozialer Kategorien wie *race*, *gender*, Klasse, Alter, Religion sowie den Status als Geflüchtete oder Asylsuchende mit jeweiligen Systemen der Unterdrückung und Ausgrenzung zu untersuchen und zu reflektieren, wie sich diese auf die jeweiligen Lebenserfahrungen und -interpretationen auswirken können. Mithilfe eines inter- und intrakategorialen Ansatzes lassen sich die dynamischen Interaktionen unterschiedlicher Kategorien und ihre Wirkungen auf Ressourcenausstattung und soziales Verhalten sowie interne Differenzierung einer vermeintlich einheitlichen sozialen Kategorie nachvollziehen. Die SuS lernen Ausschluss- und Unterdrückungsmechanismen ebenso wie statische Kategorien kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus werden die SuS befähigt, die Intersektionalität der eigenen Lebenserfahrungen zu erforschen.

Die Kontextualisierung der historischen und politischen Kontexte dient der Rekonstruktion individueller Fluchterfahrungen, um essentialistischen Vorstellungen entgegenzuwirken und die Personen als politische Subjekte anzuerkennen. Wie bereits in Kapitel 2 erörtert, geht es einerseits darum, den historischen Kontext nicht nur der Fluchtursachen, sondern auch der gesamten (Zwangs)migration zu rekonstruieren. Andererseits geht es darum, im Text angedeutete gesellschaftliche und politische Themen und Metaphern zu kontextualisieren. Beides dient der Verortung des Standpunktes von Autor und Autorin sowie von dem Text selber innerhalb von historischen, gesellschaftlichen und politischen Realitäten und Diskursen.

Narrative geflüchteter Personen bieten einen Zugang zu ihrer Vorstellungswelt und ihren Lebenserfahrungen, mit denen sich die Prinzipien der Pluralität, Intersektionalität und

Kontextualisierung im Unterricht umsetzen lassen. Sie veranschaulichen und interpretieren erlebte Erfahrungen, abstrakte und dynamische Interaktionen und Zusammenhänge von sozialen Kategorien und ermöglichen den Lernenden, die jeweilige subjektive Perspektive besser nachzuvollziehen.

Ein dualer Fokus auf die traumatischen Erlebnisse der Menschen und ihre langwierigen Folgen erlaubt den Lernenden einerseits, die Folgen traumatischer Erlebnisse zu rekonstruieren, und andererseits, nachzuvollziehen, wie die Menschen Widerstandskraft entwickeln, um das Trauma zu überwinden. Die Lernenden erfahren Trauma nicht nur als individuelles Problem und Folge der Fluchtursachen zu verstehen, sondern ebenso als gesellschaftlich bedingt und als Folge des Drucks in den Aufnahmeländern.

### **3.4.2 Ethnographisches, intersektionales und duales Lesen**

Für die Rekonstruktion der pluralen und heterogenen Lebenserfahrungen von Menschen, die (zwangs)migrieren mussten, bieten sich im englischen Literatur- und Kulturunterricht insbesondere ethnographische, intersektionale, kontextualisierende und duale Lesestrategien an.

Wie Ethnologen können die Lernenden *Narratives of Forced Migration* als Zugang nutzen, um mithilfe narrativer Methoden nachzuvollziehen, welche individuellen Erfahrungen die Autoren und Autorinnen von (Zwangs)migration gemacht haben, und wie sie diese interpretieren (Hallet, „Romandidaktik“ 41-2). Die Lernenden erfahren mehr über die spezifischen Herausforderungen einzelner Phasen und ihre Wirkungen auf die jeweiligen Personen (ebd.). Damit die SuS diese nicht verallgemeinern, sollten mehrere Narrative gelesen und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Schilderungen benötigen wiederum von den Lernenden eine eigene Interpretation mittels der Kontextualisierung des sozialen und politischen Kontextes und der Analyse übergeordneter Themen und Metaphern und ihrer Beziehungen zu gesellschaftlichen und politischen Diskursen (siehe z.B. Kap. 4.3.1.1).

Das intersektionale Lesen zielt zum einen darauf ab, den individuellen heterogenen sozialen Standpunkt der Autorin und des Autors aufgrund der Intersektion sozialer Kategorien wie *race*, *gender*, Klasse, Sexualität, Religion sowie Status als Geflüchtete und gesellschaftliche Machtbeziehungen nachzuvollziehen. Zum anderen zielt es auf die

Identifikation von Unterdrückungs- und Ausschlussmechanismen und ihre Ideologie — ob weiße Vorherrschaft, Neoliberalismus oder Heteropatriarchat. Das intersektionale Lesen fördert ein intersektionales Bewusstsein für die äußerst unterschiedlichen Erfahrungen der Menschen auf der Flucht in Abhängigkeit von diesen sozialen Kategorien sowie die Begrenztheit der eigenen Sprache, um diesen Erfahrungen gerecht zu werden und sie so wahrzunehmen. Hierbei ist es einerseits wichtig, die Lernenden für die internen Differenzen und Intersektionen sowie deren Wandelbarkeit zu sensibilisieren. Andererseits sollten keine direkten kausalen Beziehungen unterstellt oder daraus ganze Identitätstheorien gemacht werden.

Das duale Lesen, das White als „double-storied account“ bezeichnet, dient dem Lesen traumatischer Lebensgeschichten. Ein dualer Fokus ermöglicht den Lernenden einerseits, die Wirkungen, Symptome und Folgen des Traumas zu verstehen, und andererseits, die Reaktionen der Betroffenen und ihre Strategien, Fähigkeiten, Beziehungen und Werte, um hiermit umzugehen, nachzuvollziehen. Hier wird das zweifache Lesen auch so verstanden, dass die traumatischen Erlebnisse und ihr Kontext in allen Phasen der (Zwangs)migration nachvollzogen werden. Trauma sollte ebenso wenig als lediglich individuelles psychologisches Phänomen interpretiert, sondern als Reaktion auf gesellschaftliche und politische Verhältnisse gelesen werden.

### **3.4.3 Die Erfahrungen Gulwalis (Zwangs)migration rekonstruieren und vergleichen**

Als komplexe while-reading Kompetenzaufgabe während des Leseprozesses rekonstruieren und reflektieren die Lernenden mittels drei Interpretationsbildern Gulwalis Perspektive — seine Einstellungen, zentrale Ideen, Werte, Konzepte sowie sein Selbstkonzept — und deren Wandel durch die Erfahrungen der (Zwangs)migration, des Asylprozesses und der Integration („Romandidaktik“ 45; *Spiel der Texte* 195). Die Aufgabe unterstützt ihren Rezeptionsprozess. Die while-reading Aufgabe kombiniert das ethnographische, intersektionale und duale Lesen miteinander. Die Lernenden werden gebeten, während des Lesens wichtige Personen und Erfahrungen zu markieren, die Gulwalis Selbstkonzept, seine Werte, Einstellungen, zentrale Ideen und Konzepte beeinflussen, zu markieren. An drei Schlüsselmomenten rekonstruieren und interpretieren die Lernenden diese visuell in Gruppen (ebd.).

### A. Visuelle Rekonstruktion: Gulwali's Former Self-Concept

Nach den ersten vier Kapiteln visualisieren die Lernenden mittels der Angabe von Zitaten in größeren Gruppen und einer kooperativen Aufteilung der Aufgaben, wie wichtige Personen und Erfahrungen Gulwalis Selbstkonzept, seine Werte, Einstellungen und zentrale Ideen beeinflusst haben. In den Kapiteln geht es vor allem um die erlebte Geschichte und Gegenwart Afghanistans, um seine Familie, die Taliban Herrschaft, die Pashtun Kultur, sein Selbstkonzept sowie um zentrale kulturelle Konzepte und Werte. Die impliziten individuellen Persönlichkeitstheorien werden durch Teamarbeit und durch den späteren Vergleich mit den anderen Gruppen sichtbar und verhandelbar (Schneider 1550).

### Verhandlung der Persönlichkeitstheorien und der Rolle der sozialen Position

In einer gegenseitigen Präsentation der Visualisierungen verhandeln die Lernenden die jeweiligen Rekonstruktionen. Lehrende können hierbei mittels gezielter Fragen eine tiefer gehende Reflexion der sozialen Kategorien, denen Gulwali angehört, und deren Relevanz für Gulwalis Selbstkonzept anregen. Hierzu bieten sich unter anderem Fragen nach Gulwalis *gender* und dessen soziale Stellung innerhalb der Pashtun Kultur an. Reflexionen über die Stellung von Frauen in der patriarchalen Pashtun Kultur und zu vermutende abweichende Selbstkonzepte können hier Beachtung finden.

### Hausaufgabe: Intersektionales Selbst-Bewusstsein

Als Hausaufgabe rekonstruieren und reflektieren die SuS visuell, welche Erfahrungen und Personen ihr Selbstkonzept, wichtige Werte, zentrale Konzepte und Einstellungen in der Kindheit beeinflusst haben. Sie entwickeln ihr intersektionales Bewusstsein gegenüber sozialen Kategorien, die ihr heterogenes Selbstkonzept mitbestimmen wie *gender*, *race*, sexuelle Orientierung, Klasse, Bildungshintergrund, Nicht-/Religiosität. Diese vergleichen sie in einem Partnergespräch mit Gulwalis Selbstkonzept, um Ähnlichkeiten und Unterschiede und ihre möglichen Ursachen zu reflektieren.

### Ziele

Die Lernenden entwickeln ein intersektionales Bewusstsein der Einflussnahme sozialer Kategorien und gesellschaftlich dominanter Strukturen auf die Entwicklung der eigenen

Perspektiven, Einstellungen und Werte — im Fall von Gulwali und für sich selbst (Hallet, „Romandidaktik“ 41-2). Sie entwickeln ein komplexes Verständnis von Gulwalis Perspektive durch eine personalisierende Rekonstruktion und machen sie durch die Visualisierung explizit und verhandelbar (Hallet, „Romandidaktik“ 45; Schneider 156).

### B. Gulwali's Self-Concept in Transition

Den zweiten Teil des Buchs werden die Lernenden gebeten mit einem Gruppenpuzzle zu bearbeiten, erst spezifische Themen in Expertengruppen zu erarbeiten und dann in Fachgruppen die Ergebnisse miteinander zu teilen. In den Expertengruppen werden die Ergebnisse ebenso visuell rekonstruiert und so aufbereitet, dass am Ende ein gemeinsames Interpretationsbild entsteht (Hallet, *Spiel der Texte* 195). Hierfür erhalten sie bereits vorgefertigte Formen, in die sie ihre Ergebnisse einfügen können. Ziel ist es, mittels des *close readings* nachzuvollziehen, wie bestimmte Erfahrungen und Personen während der (Zwangs)migration Gulwalis Selbstkonzept, zentrale Ideen und Werte verändert haben. Neben dem jeweiligen Thema — den Schmugglern, der Polizei und Calais und deren Umgang mit Gulwali — werden sie gebeten, auch zu visualisieren, wie er damit umgeht, wie er Widerstandsfähigkeit entwickelt und wer oder was ihn dabei unterstützt.

### Ziele

Das Lernziel ist hier einerseits, ein intersektionales Bewusstsein von (Zwangs)migration zu fördern durch die Analyse der Veränderungen der sozialen Position durch die Situation als (Zwangs)migrant und -migrantin. Die SuS lernen, dass (Zwangs)migration sehr unterschiedliche Auswirkungen auf (Zwangs)migranten und -migrantinnen in Abhängigkeit von *gender*, *race*, Klasse, sexuelle Orientierung, Alter, Klasse und Religion hat. Sie werden sensibilisiert für die unterschiedlichen Machtsysteme des Rassismus, des Heteropatriarchat und des Nationalismus und ihre Ausschluss- und Unterdrückungsmechanismen im Rahmen der (Zwangs)migration.

Andererseits soll das duale Lesen ebenso ein ganzheitliches Verständnis traumatischer Erlebnisse fördern. Die Lernenden lernen die Gefahren auf der Flucht kennen, die soziale und politische Bedingtheit dieser Traumata, die enorme Stärke, Widerstandskraft sowie die

Gegenstrategien, die die Menschen entwickeln, um diesen Erlebnissen etwas entgegenzusetzen.

#### At the Mercy of Smugglers — Gruppe 1 und 2

Die ersten zwei Gruppen setzten sich mit den Schmugglern auseinander, der inhumanen Unterbringung und Behandlung, langen und gefährlichen Grenzüberquerungen sowie mit humanen Ausnahmen, Freunden und den Erinnerungen an seine Familie. Hierfür liest eine Gruppe Kap. 4 (S. 48-55), Kap. 8 (S. 88-94), Kap. 18 (S. 177-80) und die andere Gruppe Kap. 9 (S. 95-103), Kap. 10 (S. 104-110).

#### At the Mercy of the Police— Gruppe 3

Diese Gruppe befasst sich mit der inhumanen Behandlung durch die Polizei. Gruppe 3 liest Ausschnitte über die bulgarischen Polizei, die ihn über die Grenze zurückschickt, und über die sehr gewalttätige türkische Polizei in Kap. 12 (S. 119-133).

#### Calais — Gruppe 4

Gruppe 4 liest Kap. 26 (S. 286-91) und 27 (S. 296-301, 309-11) zu der französischen Polizei, der inhumanen Unterbringung und Hoffnungslosigkeit in Calais sowie zu den Momenten der Humanität durch Hilfsorganisationen und solidarischer Gesten.

#### Plurality of Forced Migrants — Gruppe 5

Die Gruppe setzten sich auseinander mit den unterschiedlichen (Zwangs)migranten und -migrantinnen, denen Gulwali auf seiner Flucht begegnet, und ihren Einfluss auf sein Selbstkonzept in Kap. 10 (S. 104-110) und 13 (S. 135-9), Kap 19 (S. 187-95). Er vergleicht in diesen Szenen seine Situation mit anderen (Zwangs)migranten und -migrantinnen aus Afrika und China sowie mit noch jüngeren Kindern und ihren Müttern. Ihre Geschichten warnen ihn, sie beten gemeinsam und tun sich zusammen gegen die Schmuggler.

#### C. Asylum and Integration in the UK and Gulwali's Self-Concept

Die Lernenden lesen Kapitel 28 (S. 312-25), 29 (S. 325-33), 30 (S. 334-36), 31 (S. 337-43), 32 (S. 344-57) und den Epilog (S. 351-57) gemeinsam, um in Erfahrung zu bringen, wie sich



sein Selbstkonzept durch die Erlebnisse des Asylprozesses (Alter wird angezweifelt, Asyl wird erst abgelehnt, Misstrauen, Isolation, rassistische Sozialarbeiterin), der Integration (Schule, Unterstützung, Religion, Pflegefamilie, Reunion mit seinem Bruder, Telefonat mit seiner Mutter), und durch seinen Umgang und seine Reaktionen (Glaube, Gemeinschaft, Engagement, Zurückgeben, inneren Kampf kämpfen) verändert hat. Die visuelle Rekonstruktion wird erneut arbeitsteilig in Partnerarbeit für je ein bis zwei Personen und Ereignisse unternommen, um sie dann den anderen vorzustellen und eine gemeinsame Visualisierung zu erstellen. Zur gemeinsamen Reflexion der Aufgabe interpretieren die Lernenden erneut, wovon Gulwalis Geschichte erzählt und wie sich sein Selbstkonzept, seine Werte, zentralen Ideen, Beziehungen und Konzepte durch all diese Erfahrungen verändert haben.

### Ziel

Im Sinne des interkulturellen Lernens erfahren die Lernenden, wie sich die soziale Position von Gulwali als minderjähriger, farbiger, muslimischer und männlicher (Zwangs)migrant auf seine Behandlung durch eine rassistische Asylbehörde und Sozialarbeiterin auswirkt. Diese misstrauen ihm, schätzen sein Alter älter ein und behandeln ihn als kriminellen Erwachsenen. Die Lernenden erfahren ebenso, dass auch das Asylverfahren und die Integration sehr traumatische Erlebnisse sein können, und dass auch hier viele (Zwangs)migranten und -migrantinnen beeindruckende Wege finden, um Widerstandsfähigkeit zu entwickeln (Gemeinschaft, Religion, Hoffnung, Bildung). Durch den Austausch mit den anderen SuS und ihre Interpretationen reflektieren sie ihre Beobachtungen und Interpretationen auf einer metakulturellen Ebene (Hallet, „Romandidaktik“ 41-2).

### 4. Bezug herstellen zwischen Gulwalis und weiteren Fluchtgeschichten

Um die SuS für die vielfältigen Erfahrungen von Menschen auf der Flucht zu sensibilisieren, sollten weitere Geschichten in den Unterricht eingebaut werden. Hierzu bieten unter anderem die *testimonies*, Videogeschichten, einzelne Personen auf der Flucht, von *The Refugee Project* eine Gelegenheit (2017). Die Lernenden können zum Beispiel je ein Video zuhause anschauen und den anderen von den unterschiedlichen und den ähnlichen Erfahrungen und Interpretationen der Personen berichten.

#### 4. ‚The Politics and Poetics of Refugee Voices‘ in der EU

Wenn die Menschen auf der Flucht es nach Europa schaffen, werden sie über kurz oder lang mit der weiten Stimmlosigkeit von geflüchteten Personen in den europäischen Diskursen konfrontiert ebenso wie mit einem weit verbreiteten Misstrauen gegenüber der Legitimität ihrer Geschichten und ihrer Schutzbedürftigkeit. Dieses Kapitel problematisiert im Sinne des inter- und transkulturellen Lernens zum einen die Politik von Repräsentation, die europäischen Repräsentationstechniken, Fremd- und Selbstbilder und deren Auswirkungen. Mittels Ansätzen der postkolonialen Literaturkritik wird analysiert, inwiefern essentialisierende und homogenisierende mediale Repräsentationen Menschen auf der Flucht als *other* darstellen, und inwieweit diese epistemologische Gewalt (Spivak, *Speak* 211) auch in anderen Kontexten reale politische Konsequenzen hat, wie das Beispiel der Kultur des Misstrauens in Asylbehörden illustriert. Andererseits wird erkundet, wie man im Unterricht *Narratives of Forced Migration* als Widerstandstrategie im Sinne des *writing back* gegenüber dominanten europäischen Diskursen erörtern kann. Als hilfreiche Analysemethoden werden entsprechend die postkoloniale Literaturkritik, Intertextualisierung und poetologisch-rhetorische Analysen für den englischen Literatur- und Kulturunterricht identifiziert. Diese eignen sich dazu, die Strategien zu identifizieren, die in den Texten genutzt werden, um die Bedeutung von (Zwangs)migration zu illustrieren, etablierte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu destabilisieren und dominantes Wissen und Konzepte zu verhandeln.

##### 4.1 (Post)koloniale Repräsentations- und Ideologiekritik

„*The political enters the study of English primarily through questions of representation: who is represented, who does the representing, who is object, who is subject – and how do these representations connect to the values of groups, communities, classes . . . and nations?*“

(Scholes 153)

Im europäischen medialen und politischen Diskurs fällt die Stimmlosigkeit von Menschen auf der Flucht besonders auf. Vielmals werden diese in europäischen Zeitschriften und von Politikern und Politikerinnen als ‚illegal‘, ‚Massen‘ und als ‚kriminell‘ beschrieben. Um diese Repräsentationsmechanismen und ihre Auswirkungen auf die Personen, die in der EU Asyl suchen, sowie auf die europäische Bevölkerung nachzuvollziehen, wird in diesem Kapitel auf postkoloniale Lesestrategien, die vornehmlich für die Literaturkritik verwendet werden,

zurückgegriffen. Sie ermöglichen eine ideologiekritische Untersuchung der medialen Darstellung sowie eine mit ihr verbundene Folge einer Kultur des Misstrauens in Asylbehörden gegenüber schutzsuchenden Menschen und die sie durchdringenden Machtbeziehungen. Das dritte Unterkapitel befasst sich mit der Frage, inwiefern Narrative geflüchteter Menschen gegen dominante Strukturen und Prozesse, die sie marginalisieren und zum Schweigen bringen, anschreiben können (Campell und Kean 16; Sigona 369).

Sutart Hall hat in seinem Essay „The Work of Representation“ (*Representation* 1997) den Zusammenhang zwischen Repräsentation und Politik erörtert. Ihm zufolge formen die kulturellen Darstellungen die Bilder, die wir von uns und anderen haben. Sie werden in Institutionen verkörpert und spiegeln sich in den politischen Praktiken und Gesetzen wider (15). Die Frage nach der Politik der Repräsentation dreht sich dementsprechend darum, wer die Macht hat, kulturelle Darstellungen zu kontrollieren.

Postkoloniale Literaturkritik (Nünning und Nünning, *Methoden*; Parry) ebenso wie *cultural studies* (Campell und Kean) verstehen Repräsentationen als produktive Konstruktionen, die maßgeblich durch kulturelle Machtverhältnisse strukturiert werden, und untersuchen die ‚politics of representations‘ (Sommer 60; Kerner 40). Repräsentationen sind entsprechend als politische Phänomene einzuordnen mit der Funktion, Wirklichkeit zu konstruieren und so Machtverhältnisse zu kontrollieren (Nünning und Nünning, *Methoden* 289; Sommer 60). Konstruktionen und Zirkulationen von Selbst- und Fremdbildern dienen der Verbreitung spezifischer Ideologien und kultureller Imaginationen sowie der Strukturierung und Verfestigung kollektiver Denkweisen, Welt- und Selbstbilder (Nünning und Nünning, *Methoden* 288).

Die Postkoloniale Literaturkritik nutzt vor allem die theoretischen und methodischen Ansätze Edward Saids Studie *Orientalism* (1979), Homi Bhabhas Theorien zur Hybridität (*The Location of Culture* 1994) sowie Bill Ashcrofts, Gareth Griffiths und Hellen Tiffins *writing back* Paradigma (*The Empire Writes Back* 1989). Während sich Said mit hegemonialen Repräsentationstechniken auseinandersetzt, erörtern die anderen beiden Ansätze das subversive Potenzial von Gegendiskursen. In dem Kapitel zur medialen Darstellung und zur Kultur des Misstrauens sind deswegen Saids Ausführungen besonders relevant. Die anderen beiden Ansätze werden danach wieder aufgegriffen.

Die Untersuchung hegemonialer Repräsentationsmechanismen zielt auf die Identifikation und Analyse der *rhetoric of othering* (Riggins 1), die sich ausdrückt in Darstellungsverfahren, Wissens- und Argumentationsmustern und Stereotypisierungen zur Produktion kulturellen Wissens über Eigenes und Fremdes (Nünning und Nünning, *Methoden* 275; Sommer 60). Hierfür untersuchen sie die Aussageordnung in einem Spektrum kulturell koexistierender Texte (Nünning und Nünning, *Methoden* 276).

Said hat in seiner Studie demonstriert, wie sich Europa und der Westen durch die Konstruktion und Repräsentation eines oppositionellen, essentialistischen und unterlegenen Orients als überlegen selbstdefiniert hat (1f.). *Orientalism* beschreibt einen multimedialen Diskurs des Okzidents über den vermeintlich negativen und dichotomen Anderen Orient, der die beiden Kulturräume homogenisiert und essentialisiert und durch eine imaginäre Grenze klar voneinander trennt (Nünning und Nünning, *Methoden* 275). Die binären stereotypen Selbst- und Fremdbilder, so Said, dienen der Konstruktion von Wirklichkeit durch die Einflussnahme auf das kulturelle Wissen (Nünning und Nünning, *Methoden* 275; Said 7). Durch kontinuierliche und multimediale Repetitionen und Konventionalisierung verfestigen sich die Stereotype in kollektiven Denkstrukturen und reproduzieren bestehende Machtverhältnissen (ebd.).

## **4.2 Rhetoric of Othering**

### **4.2.1 Repräsentationstechniken während der ‚Krise‘**

Zu der *rhetoric of othering* der europäischen Medien von Menschen auf der Flucht, insbesondere während der für Europa in Relation hohen Zahl an (Zwangs)migranten und -migrantinnen in den Jahren von 2010 bis 2017, gibt es zahlreiche Studien, die alle einseitige, essentialisierende und rassistische Darstellungsverfahren sowie Wissens- und Argumentationsmuster der Medien identifizieren. Die Rhetorik der Krise wird von einigen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen als diskursives Machtinstrument zur realpolitischen Stärkung der nationalen Grenzen verstanden.

Ein Beispiel hierfür sind die Ergebnisse der Studie „Council of European Report: Media Coverage of the ‚Refugee Crisis‘: A Cross-European Perspective“ (2018) von Myria Georgiou und Rafal Zaborowski, die die Berichterstattung der Medien in acht Ländern der EU während der sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ in den Jahren 2016-2017 analysieren und

vergleichen. Diese bestätigen — trotz erheblicher regionaler Differenzen, insbesondere zwischen West und Ost, sowie aufnehmenden und nicht-aufnehmenden Ländern — einen ähnlichen Trend der europäischen Länder:

[N]ew arrivals were seen as outsiders and different to Europeans: either as vulnerable outsiders or as dangerous outsiders . . . The sympathetic and empathetic response of a large proportion of the European press in the summer and especially autumn of 2015 was gradually replaced by suspicion and, in some cases, hostility towards refugees and migrants. . . . Press coverage that promoted hate speech and hostility towards migrants and refugees was systematic and persistent in a proportion of the press. . . . Refugees and migrants were given limited opportunities to speak directly of their experiences and suffering. Most often they were spoken about and represented in images as silent actors and victims. . . . Female refugees' and migrants' voices were hardly ever heard. . . . Overall, media paid little and scattered attention to the context of refugee and migrant plight. . . . their lives and cultures; thus information about who these people actually are was absent or marginal in much of the press coverage in most European countries. (3)

Diese Ergebnisse werden von zahlreichen Studien bestätigt. Eine Studie von ICAR („Media Image“ 3) problematisiert darüber hinaus, dass inakkurate Zahlen und Begriffe verwendet werden und durch einen Fokus auf Kriminalität Ängste in der Bevölkerung gesät werden. Laut der Studie von Buchanan et al. „Media Representation of Refugees and Asylum Seekers“ (2013) werden geflüchtete Menschen bildlich vornehmlich als „threatening young male“ (9) dargestellt, die in Gruppen versuchen, in Großbritannien einzubrechen.

Das Informationszentrum über Asyl und Geflüchtete sowie Roy Greenslade vom Institut für Public Policy Research verstehen diese Art der Berichterstattung als Produkt der kontinuierlichen Zunahme kommerzieller Medien und ihrer Unterhaltungsfunktion, durch die Themen stark übersimplifiziert werden. Dadurch werden unter anderem in Artikeln keine Unterscheidungen mehr zwischen Migranten, Asylsuchenden und Geflüchteten gemacht (ICAR, „Refugees and Media“ 8). Ebenso wenig kommt es zu einer Bezugnahme auf die Fluchtursachen oder auf die Schwierigkeiten von Asylsuchenden im Ankunftsland (ebd.). All diese diskursiven und visuellen Strategien tragen bei zu einer „de-personification on refugees and asylum seekers“ (ebd.). Firmstone et al. zeigen, dass die Stereotypisierung die gesellschaftlichen Vorurteile, diskriminierende Einstellungen sowie die Ablehnung von

Vielfalt insgesamt verstärkt. Arun Kundnani und Stephen Castles sprechen von einer neuen Form des Rassismus, die sich in den Zeitungen und im Alltagsrassismus zeigt, die sich nicht mehr an biologischen Kategorien orientiert, sondern am Staat, und die ein Set an hoch flexiblen Formen sozialer Normalisierung und Exklusion innerhalb des kapitalistischen Systems darstellt (41; 24).

Die quantitative ‚big data‘ Studie, *Migration in the News* vom Migration Observatory der Universität von Oxford zum sprachlichen ‚framing‘ des Themas Migration und Flucht in Großbritannien zeigt in ihrer Analyse der zwanzig meist gelesenen Britischen Zeitungen für drei Jahre, von Anfang 2010 bis Ende 2012, dass der Begriff ‚Immigrant‘ am häufigsten mit dem Begriff ‚Illegal‘ sowie der Begriff ‚Asylum Seeker‘ mit dem Begriff ‚Failed‘ (2) verwendet werden. Die Begriffe ‚Migrant‘ und ‚Immigrant‘ wurden von allen Zeitungen in Verbindung mit Wörtern zum Thema Wasser (‚flood‘, ‚influx‘, ‚wave‘) gebracht. Ebenso ergab die Studie, dass die Berichterstattung zu Migration und Asyl vornehmlich mit einem Vokabular der Zahlen (‚thousands‘, ‚million‘), der Sicherheit und Legalität (‚terrorist‘, ‚suspected‘) sowie der Vulnerabilität (‚child‘, ‚destitute‘, ‚vulnerable‘) verbunden ist (2).

Wie Lisa Malkki schon kritisiert hat, werden Menschen auf der Flucht als potentiell gefährliche Massen ohne Stimmen, Geschichten und Beziehungen, nicht als politische Subjekte dargestellt. Das ermöglicht zum einen, die Menschen als Objekte und Probleme in Diskursen zu behandeln, ohne diese miteinzubeziehen. Zum anderen kreiert es eine hierarchische Opposition zu den westlichen Bürgern (‚we‘), deren Ängste wahrgenommen werden, und die vor den ‚Fluten‘ an Personen (‚them‘) gerettet werden müssen. Darüber hinaus wird eine weitere hierarchische Beziehung konstruiert zwischen guten, schutzbedürftigen, echten ‚geflüchteten Opfern‘ wie jungen Kinder und Frauen und potentiell gefährlichen Massen nicht wirklich schutzbedürftiger ‚ökonomischer Migrantinnen und Migrantinnen‘.

Die ‚Flüchtlingskrise‘ wird in Europa nicht als die Krise der Menschen auf der Flucht repräsentiert, sondern als Krise Europas, der Souveränität der Staaten, der Demokratie und des Wohlfahrtsstaats: „Language of crisis thus shifts the focus from the experience of displacement as a crisis for refugees, to the perception of their entry as a crisis for nation-states“ (Carastathis et al. 5; Nyman 17-8). Nicholas De Genova sieht in den Beschreibungen der Vorkommnisse als Krise ein Instrument zur Autorisierung exzeptioneller

‚notfallbedingter‘ Regierungsmaßnahmen, die darauf abzielen, Grenzen und Immigrationskontrollen durchzusetzen (2). Während einige in den Grenzüberschreitungen einen Souveränitätsverlust gesehen haben, wurden durch die bezeichnete Krise nationalstaatliche Grenzen vielmehr mit Militär durch die NATO und Frontex verstärkt, sicherere Fluchtrouten geschlossen und neue Kontrolltechniken etabliert (Ahmed 123; De Genova 2).

#### 4.2.2 Misstraute Stimmen in einer bürokratischen ‚Culture of Disbelief‘

Ein weiterer Kontext, in denen Fluchtgeschichten und -ursachen in der EU zwar Gehör bekommen, doch oft keine Anerkennung finden, ist das Asylverfahren, in dem oftmals die Glaubhaftigkeit vieler (Zwangs)migranten und -migrantinnen und ihrer Geschichten angezweifelt wird, um diese von dem rechtlichen Schutz auszuschließen. Unterscheidungen zwischen vermeintlich glaubhaften und ehrlichen Schutzsuchenden und unglaubhaften unehrlichen ökonomischen illegalen Migranten sowie zwischen Kindern und jungen Erwachsenen dienen der Exklusion und Kriminalisierung vieler (Zwangs)migranten und -migrantinnen (Sigona 375f.). Zu dieser empirisch oftmals bestätigten Organisationskultur der bürokratischen Apparate der nationalen Asylsysteme wurden insbesondere für Großbritannien, aber auch für andere europäische Länder im Rahmen der *Postcolonial* und der *Refugee and Forced Migration Studies* Forschungen durchgeführt.

Die ‚culture of disbelief‘ äußert sich gegenüber geflüchteten Menschen in zahlreichen Stationen des Asylprozesses in einem grundsätzlichen Unglauben gegenüber ihren Erlebnissen und ihrem Recht, Asyl zu beantragen (Anderson et al.; Feldman; Good; Griffiths; Jubany; Morris; Sigona; UNHCR, „Beyond Proof“). Gemäß der Studie des UNHCR „Beyond Proof“ (2013) gilt in westlichen Staaten in rechtsstaatlichen Strafverfahren gegenüber Asylsuchenden entgegen dem Grundprinzip der Unschuldsvermutung die Mutmaßung eines Systembetrugs, bis diese das Gegenteil beweisen (49). Olga Jubany hat zum Beispiel eine umfangreiche, sechsmonatige ethnographische Studie mithilfe von 80 Interviews und teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt zur Untersuchung der Asylverfahren in Großbritannien und Spanien. Sie hat aufgedeckt, dass die Annahmen, Praktiken und Entscheidungen der Beamten der Einwanderungsbehörde, deren Einschätzungen maßgebend für die richterlichen Entscheidungen sind, in der Anfangsphase des Asylverfahrens weniger

von gesetzlichen Regulierungen als vielmehr von den Kriterien und Werten der eigenen Subkultur des Misstrauens und der Abschreckung beeinflusst werden:

[T]he initial stage of the asylum screening process is relatively unaffected by legal and policy regulations, and operates detached from current debates on migration. Instead it is shaped by the criteria, values and influence of the immigration service subculture in the screening process, informed by a meta-message of disbelief and deterrence. (88)

Das Training dieser Beamten, so Jubany, vermittelt Wissen, in dem kontinuierlich eine ungeschriebene (Meta-)nachricht des Misstrauens gegenüber Asylbewerbern mitschwingt (81). Bei ihrer Arbeit werden die Annahmen und Erwartungen der Beamten von gemeinen sozialen Stereotypen und Vorurteilen gegenüber den unterschiedlichen Nationalitäten der Asylbewerberinnen und -bewerber geleitet (83), in denen der Unglaube gegenüber ihren Geschichten mitschwingt (84). Die Geschichten werden von den Beamten als „artificial“ (83), „vague“ (84) und „exaggerated“ (84), als nicht glaubhaft bewertet. In gleicher Weise beeinflussen Rollenerwartungen die Einschätzungen der Beamten (84). Dass mit bestimmten Ländern und Geschlechtern ähnliche Geschichten mit individuellen Einzelheiten verbunden sind, dient den Beamten als Grund für Skepsis und nicht als Bestätigung der Sachverhalte (84). Die schiere Zahl an traumatischen Geschichten desensibilisiert die Beamten und Beamtinnen für die individuellen Schicksale (84).

Die Studie des UNHCR bestätigt ein gleiches Vorgehen in belgischen, britischen und niederländischen Asylprozessen in der Phase der Begutachtung der Glaubhaftigkeit (UNHCR, „Beyond Proof“ 56). Insbesondere die Erwartungen der Beamtinnen und Beamten an die Darstellung von Emotionen sind eng geknüpft an die eigenen kulturellen Muster und nicht geprägt von psychologischem und kulturellem Wissen und führen zur Fehleinschätzung der Verhaltensweisen von Asylbewerbern und -bewerberinnen (Jubany 85-6, UNHCR, „Beyond Proof“ 56). Viele Beamte und Beamtinnen werten Inkonsistenz, fehlende Details und Lücken oft als Zeichen für eine nicht glaubhafte Geschichte, während sie von der Wissenschaft als natürliche Phänomene angesehen werden, insbesondere für traumatische Erlebnisse und beängstigende Interviews (UNHCR, „Beyond Proof“ 57-63). Ebenso verlassen sich die Beamtinnen und Beamten zu einem Großteil bei der Einschätzung der Interviewpartner und ihrer Geschichten auf ihre unhinterfragte Intuition und ihr Gefühl (Jubany 86-7). Unbegleiteten Minderjährigen wird eigentlich Schutz zugestanden. Es mehren sich jedoch eine Vielzahl an



Fällen, in denen Jugendliche fälschlicherweise als Erwachsene mittels eines Alterstests eingeschätzt und so vom Schutz ausgeschlossen werden (Bhabha und Finch 57). Die Studie von Anderson et al. verweist auf die immer strengeren Gesetze und politischen Parolen im Umgang mit Asylsuchenden sowie deren Darstellung als Kriminelle und Betrüger, die ein gesellschaftliches Umfeld schaffen, in dem eine derartige Kultur und ein Habitus des Unglaubens im Asylsystem entstehen und bestehen kann (Anderson et al. 13).

Das demonstriert, wie vermeintlich neutrale bürokratische Prozesse und Entscheidungen als politische Machtinstrumente genutzt werden, um Stimmen und Erlebnisse von Menschen, die Asyl suchen, zu disqualifizieren und Menschen von dem Schutz auszuschließen. Roger Zetter beschreibt solche und andere Ausschluss- und Kontrollmechanismen als ‚labeling‘: „[T]hey transform a story into a bureaucratic label and ascribe an identity of the ‚other‘ . . . produce[ing] highly discriminatory labels designed to mediate the interests of the state to control in-migration“ („More Labels“ 184). Die Mechanismen und Fragmentierungen des Labels ‚refugee‘ unterminieren, so Zetter, die Flüchtlingskonvention und ihre Rechte und machen den Flüchtlingsstatus zu einem privilegierten Preis, den nur manche verdienen und viele illegal beanspruchen (ebd.).

### **4.3 Writing Back**

*„As Black British writing has openly challenged the racialized bias of the English literary canon, the counter-discursive work produced by refugees seeks to invalidate dominant stereotypes of refugees as opportunists.“*

(Nyman 17-8).

Produzierte und zirkulierende Selbstdarstellungen von Menschen auf der Flucht bergen die Chance, sich gegen die eigene Stimmenlosigkeit zu wehren, dominante Selbst- und Fremdbilder sowie Ausschlussmechanismen zu hinterfragen, alternative Deutungsmuster zu entwickeln und so einen Gegendiskurs zu stärken. Auch hier gibt es allerdings Grenzen, auf die die Mensch stoßen können (Ashcroft et al., *The Empire Writes Back* 7). Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in den *Postcolonial Studies* identifizieren und untersuchen diese Strategien im Umgang mit dem Kolonialerbe. Sie analysieren die Funktionen der Texte, dominante Erzähl- und Darstellungsverfahren, kulturelle Wahrnehmungsmuster, Wertehierarchien sowie Machtrelationen zu reflektieren, zu dekonstruieren und zu

transformieren (Nünning und Nünning 272-4). In den Texten finden sich historisch spezifische Bezugnahmen auf dominante eurozentrische und imperiale Diskurse. Diese gilt es mittels intertextuellem Lesen, z.B. im Dialog mit medialen und politischen Texten, zu analysieren (Nünning und Nünning 277).

Unter dem *writing back* werden in den *Postcolonial Studies* Strategien des Widerstandes verstanden gegenüber der eigenen Unterdrückung und Diskriminierung mittels postkolonialer Literatur, die die eigene Marginalisierung, die Konstruktion hierarchischer Oppositionen und deren Auswirkungen kritisiert und Wissenskategorien neu verhandelt, um gegen hegemoniale und hierarchische Darstellungen anzuschreiben (Ashcroft et al., *The Empire Writes Back* 199; Nünning und Nünning 271-2).

Während der Begriff eigentlich den Widerstand von außen, durch postkoloniale Literatur aus den Kolonien, beschreibt, erscheint das Konzept ebenso relevant zur Erörterung der Funktionen und Strategien von *Narratives of Forced Migration*. Da postkoloniale Theorien laut Eva Hausbacher gegenwärtig eine starke Erweiterung ihrer Anwendungsbereiche erleben, wird hierfür auch in diesem Fall plädiert (130). Ashcroft et al., die das Konzept entwickelt haben, sprechen sich ebenso in ihrer Überarbeitung dafür aus:

[A]n engagement with all the varied manifestations of colonial power, including those in settler colonies. The attempt to define the post-colonial by putting barriers between those who may be called ‚post-colonial,‘ and the rest, contradicts the capacity of post-colonial theories to demonstrate the complexity of the operation of imperial discourse.

(*The Empire Writes Back* 200)

Da das Konzept bereits genutzt wurde, um Migrationsliteratur und dessen interkulturelles Funktionspotenzial zu beschreiben (Hausbacher 130; Schweiger 217), erscheint es ebenso sinnvoll, dessen Beschreibungsfähigkeit für die steigende Zahl an Texten von (Zwangs)migranten und -migrantinnen zu untersuchen, die ebenso überwiegend auf (post)koloniale Geschichte und Gegenwart verweisen und gegen hegemoniale Diskurse von innen anschreiben.

Hier werden die Narrative von Menschen, die in Europa Schutz suchen, wie andere postkoloniale Literatur als eine Form des *writing back* verstanden, da auch sie die dominanten eurozentrischen Normen, Selbst- und Fremdbilder von innen anprangern und Konzepte und Wissen neu verhandeln (Nyman 17-8). Für postkoloniale Literatur hat man zahlreiche

Strategien identifizieren können, deren Gültigkeit für die spezifischen Narrative jeweils zu überprüfen ist. Hierunter fallen unter anderem die Darstellung und Aneignung der eigenen Geschichte und die Einforderung einer Stimme und politischer Subjektivität mittels der Schilderung der kolonialen Erfahrungen und der Diskriminierungen in dem Ankunftsland (Nyman 627; Sigona 371). Als Gegenbild enthüllen die Narrative den hegemonialen Diskurs und die Kontinuität hierarchischer Beziehungen. Um Differenz auszudrücken, eignen sie sich westliche Repräsentationsstrategien an und wandeln diese für ihre Zwecke um, um beispielsweise ein anderes Kultur- und Geschichtsverständnis zu vermitteln (Sigona 371). Die Narrative heben die wechselseitige Durchdringung der Kulturen hervor durch eine Ästhetik des Fragmentarischen, Formen der Nachahmung, der Parodie und der Widerspiegelung (Horváth 35). Sie inszenieren die Grenzüberschreitung und lehnen Entweder-Oder Konstruktionen ab (ebd.). Bhabhas Verständnis von Schreiben, Erzählen und der Produktion eines hybriden Textes als performativer Akt und als politisches Instrument, das zur kulturellen (De-)Stabilisierung von Rollen und Ordnungen beiträgt, erweist sich anschlussfähig an Butlers Theorie der Performativität (Horváth 25). Hierdurch reininterpretieren und destabilisieren sie dominante und veraltete Konzepte eines reinen und überlegenen Europas, „inscribing the liminal experience of migrant, indigenous peoples, or ethnic minorities into the nation and thus to hybridize it“ (Nyman 217).

Mittels poetologisch-rhetorischer und intertextueller Lesestrategien lassen sich die Narrative im „Geflecht jener kulturell heterogenen Texte verorten, in das sie zum Zeitpunkt ihrer Entstehung eingebunden sind“ (Nünning und Nünning 277). Durch das *close reading* des Textes und einer poetologisch-rhetorischen Analyse lassen sich die inhaltlichen und stilistischen kulturellen Verweise sowie ihre inter- und transkulturellen Funktionspotenziale identifizieren (Horváth 58; ebd.). In den Narrativen wird ein bestimmtes Kultur- und Identitätsverständnis ausgedrückt, das es zu interpretieren gilt (Horváth 7). Um Differenz auszudrücken, werden zahlreiche Strategien genutzt, um den hegemonialen Diskurs nicht zu reproduzieren, sondern neue Deutungen darzulegen, Geschichte umzuschreiben. Englische Varietäten und unübersetzte Wörter einer Fremdsprache in Form von *glossing*, *interlanguage*, *code-switching* oder einer *syntactic fusion* werden integriert sowie Zitate, Figuren und Motive, die auf hegemoniale Diskurse verweisen und diese umkehren (Ashcroft et al., *The Empire Writes Back* 58ff.). Es können auch Gattungskonventionen, Plotmuster und

Darstellungsverfahren kritisch verändert, vermischt oder parodiert werden (ebd. 58ff.; Nünning und Nünning 277). Erst mit einer transmedialen Betrachtung durch unterschiedliche Texte lassen sich die Selbst- und Fremddarstellungen der *Narratives of Forced Migration* innerhalb des Diskurses verstehen und lässt sich ihre Position nachvollziehen (Nünning und Nünning 288).

Da, wie in Kapitel 1.2 bereits erörtert, auch die Produktions- und Konsumbedingungen durch asymmetrische Machtverhältnisse strukturiert sind, gilt es entsprechend diese kritisch zu analysieren, um zu erörtern, ob und inwiefern die Stimme trotz der vermeintlichen Selbstdarstellung kontrolliert und reguliert wird, und welche Auswirkungen das hat (siehe Kap. 1.3.2). Solche Narrative sind vielmals von der kooptierenden Kommodifikation betroffen, wodurch sie Gefahr laufen, durch Marketing und Editing wieder als standardisiertes unschuldiges Opfer mit einer gleichförmigen Geschichte dargestellt zu werden (Nyman 57). Durch die Inkorporation als nationalstaatliche Literatur besteht das Risiko, dass die Texte ihr subversives Potential verlieren (Ashcroft et al., *The Empire Writes Back* 7).

#### **4.3.1 Politik und Poetik der *Narratives of Forced Migration***

*„[R]efugee narratives of displacement and asylum are produced within a set of pre-given discourses of power relations, and yet by acting upon them . . . refugees can open up transformative opportunities and unsettle given truths on the colonial.“*

(Sigona 371)

*Narratives of Forced Migration*, so Jopi Nyman, stellen zum einen einen politischen Akt der Aneignung der eigenen Geschichte dar und dienen zum anderen der Hinterfragung der dominanten Rahmung europäischer Debatten und Diskurse. Wie sie das machen und welche alternativen gesellschaftlichen und politischen Konzepte, Ideen und Bilder die Texte produzieren, soll im Folgenden näher untersucht werden mittels einer exemplarischen Erzähltextanalyse. Der Schwerpunkt liegt auf der Untersuchung der literarischen Produktion von (Zwangs)migration als Alterität, Grenzüberschreitung und Hybridität in dem Memoir *The Lightless Sky*.

In den letzten Jahren wurde durch Arbeiten von Andrea Horváth, Roy Sommer sowie Hanne Birk und Birgit Neumann die Verbindung kulturwissenschaftlicher Konzepte mit Beschreibungsmodellen und Analyseketegorien der Narratologie vorangetrieben (Horváth

35). Dieses Vorgehen soll hier fortgeführt werden, um im Kontext von (Zwangs)migration „die Formation von individuellen und kulturellen Identitäten, die Wahrnehmungs- und Konstruktionsweisen von Alterität . . . und die in den Texten implizit vorgenommenen Beurteilungen von transkultureller Hybridität zu untersuchen“ (Horváth 35).

Dem Beispiel von Nünning und Nünning und Horváth folgend soll anhand des Memoir *The Lightless Sky* exemplarisch mittels einiger ausgewählter Kategorien der Erzähltextanalyse untersucht werden, wie Alterität und Hybridität als Teilerfahrungen der (Zwangs)migration konstruiert und destabilisiert werden, welche Folgen diese Konstruktionen für das Identitätsverständnis und die produzierten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster haben, und welches inter- und transkulturelles Wirkungspotenzial sich hieraus ergibt (Horváth 37). Hierfür werden imagologische Topoi (die auf der Textebene in Beschreibungen sowie in wertenden Aussagen des Erzählers aufscheinen), die gezielte Auswahl und Anordnung des Schauplatz-, Handlungs- und Figurenkomplexes (Fludernik 72), Metaphern, unübersetzte Wörter, Duplizierungen, Raumsemantisierungen und Zitate genauer untersucht. Es ist anzunehmen, dass die Poetik der Migrationsliteratur (Horváth 8) dem der *Narratives of Forced Migration* in vielerlei Hinsicht ähnelt, weshalb viel auf diese rekurriert wird. Dennoch gilt es, gerade hier sehr spezifisch zu untersuchen, welche Strategien verwendet und welche Bedeutungen produziert werden.

#### 4.3.1.1 (Zwangs)migration als Alterität

„[E]xistential outsidership, a sense of non-attachment and non-belonging to a place.“

(Nyman 28)

(Zwangs)migration wird in dem Memoir *The Lightless Sky* von Gulwali Passarlay und Nadene Ghouri mit vielfachen Strategien als extreme Differenzenerfahrung innerhalb eines liminalen Raumes an den Randgebieten der dominanten Gesellschaft (Bhabha, *The Location of Culture* 4) konstruiert.

Die Erzählstruktur ist so gewählt, dass die Leserinnen und Leser die Erfahrung der (Zwangs)migration aus Gulwalis subjektiver Perspektive erleben. Er schildert zwar die Erlebnisse mit seinen Augen, interpretiert und kommentiert jedoch nicht viel. Erst am Ende im Epilog erfahren die Leser und Leserinnen direkt, welche Bedeutungen er den Erfahrungen der (Zwangs)migration zuschreibt. Durch die auf ihn limitierte Perspektive verdeutlicht er

seine begrenzte Kontrollfähigkeit. Der koloniale kontrollierende Blick wäre beispielsweise vielmehr ein alles überblickender und alles verstehender auktorialer Erzähler. Gulwalis postkoloniale Perspektive lässt jedoch Raum für Unsicherheiten, Irritationen und gesteht die Begrenztheit seiner Wahrnehmungen ein (Horváth 39). Diese Fokalisierungstechnik hat gemäß Nünning und Nünning ein bestimmtes interkulturelles Wirkungspotenzial (283-4). Sie dient als Instrument zu Sympathie lenkung und erhöht so das interkulturelle Verstehen. Durch den konsequenten Perspektivwechsel werden seine Gefühle der Isolation und Ausgrenzung nachvollziehbar (ebd.).

Es werden Erzähltechniken durchgängig genutzt, um kulturelle Alterität und Distanz zwischen den Leserinnen und den Lesern und dem Autor zu produzieren und so die Notwendigkeit eines Diskurses zu illustrieren, um die Bedeutung kultureller Erfahrungen und Konzepte wie „(Zwangs)migration“ nachzuvollziehen (Ashcroft et al., *The Empire Writes Back* 60ff.). Hierzu werden unübersetzte Wörter wie „You are joking with me, *Zhoola Abhia*“ (9), „we lived by *Pashtunwali* — the strict rules every Pashtun must abide by“ (23) genutzt. Ebenso werden *Glossings* (Übersetzung mittels Klammern) verwendet: „Grandfather, or *Zoor aba* (,old father‘), as I called him in my native language“ (10). Sie illustrieren die Unzulänglichkeit vieler Übersetzungen von Erfahrungen und simplen Konzepten (Ashcroft et al., *The Empire Writes Back* 60) und rücken so auch die Schwierigkeit in den Vordergrund, die abstrakten Erfahrungen der (Zwangs)migration auszudrücken. Die Beschreibungen, die oft hinzugefügt werden, heben die Notwendigkeit eines Diskurses hervor, um kulturelle Konzepte zu interpretieren (ebd. 63). Beim *glossing* werden durch die Erklärungen implizite Strategien genutzt, um die Alterität darzustellen. Bei unübersetzten Begriffen werden Strategien eingesetzt, um kulturelle Distanz explizit zu produzieren. Beides dient der Demonstration der Lücke und der Hervorhebung der Notwendigkeit der Kontextualisierung, um Wörtern und Erlebnissen Bedeutungen zuzuschreiben (ebd. 65.).

Gulwali konstruiert (Zwangs)migration als extreme Alteritätserfahrung, geprägt durch Liminalität, die sein Selbstverständnis maßgeblich beeinflusst mittels formaler Gestaltungsmittel wie Metaphern (Nünning und Nünning 234). Die Metaphern, die er verwendet, verhandeln die Beziehungen zwischen (Zwangs)migration, Alterität und Identität. Angesichts der Schmuggler und der Polizei, denen Gulwali während der Flucht schutzlos ausgesetzt ist, beschreibt er sich und alle anderen (Zwangs)migranten und -migrantinnen

immer wieder als Tiere und Besitz : „We were human cattle“ (103); „I was like a chicken on a hot plate“ (141); „Like lambs on the slaughter“, „they herded us up“ (189); „They came to collect their property“ (201); „We snarled and whimpered like a pack of wild animals“ (218); „I paced the floors like a caged animal“ (253); „a cattle being herded“ (256); „here in the Jungle we were barely human. We were the beasts that gave this place its name“ (p. 301). Nachdem Gulwali einmal wieder von vorne anfangen muss mit der Migration, da er zurück geschickt wurde, bezeichnet er seine (Zwangs)migration immer wieder als großes Spiel: „[T]he French police treat us like animals. To be hunted and chased around and around, like a big game“ (287); „It was a perverse game, and I was trapped playing it“ (p. 309).

Gulwali konstruiert (Zwangs)migration mit diesen Metaphern als entmenschlichende Erfahrung, die an sich, ebenso wie die Metapher des ‚jungle‘ und des ‚great game‘ auf die Kontinuität imperialer Strukturen, Rollen, Grenzen und Imaginationen verweist. Parallel zum ‚Great Game‘ ist auch in der Gegenwart die koloniale Grenzziehung verantwortlich für das Schicksal Gulwalis, der sich den Schmugglern unterwerfen muss und in Calais in Frankreich stecken bleibt in einer entmenschlichenden Situation. Die Metapher erinnert an den historischen Konflikt zwischen Russland und Großbritannien um die Vorherrschaft in Zentralasien zwischen 1813 und 1947. Während dieser Zeit wurde von Großbritannien eine Grenze zwischen Afghanistan und Pakistan gezogen, die Afghanistan bis heute nicht anerkennt, da sie die Pashtun Gemeinschaften voneinander trennt. Der ‚jungle‘ (so wird das Camp im französischen Calais an der Grenze zu Großbritannien auch in den Medien genannt) ruft ebenso Assoziationen hervor über die vermeintliche Mission imperialer Kolonialreiche, unzivilisierte Menschen aus dem Jungle zu zivilisieren. Mit diesen Metaphern konstruiert der Autor (Zwangs)migration als Differenzenerfahrung, die zu einer Krise des eigenen Selbstbildes führt (Ashcroft et al., *The Empire Writes Back* 9). Diese kann von den Lesern und Leserinnen schwer nachempfunden werden, da sie als Europäer und Europäerinnen auf der anderen Seite der hierarchischen Beziehung stehen, die weiterhin an die Unantastbarkeit ihrer Würde glauben. Indem er sich selber so bezeichnet, illustriert er die Auswirkungen der (Zwangs)migration auf sein eigenes Selbstbild.

Gulwalis ironischer Kommentar über die französischen Polizisten demonstriert ein weiteres Mal seine Fremderfahrung in Europa, in der ihm die demokratischen Rechte und Werte als Nicht-Bürger nicht zuteil werden und sich die Europäer und Europäerinnen anstatt

mit den Menschen auf der Flucht mit den Folgen für ihre europäischen Werte beschäftigen: „They didn't want to take our liberty, only our time and precious energy“ (299).

Insbesondere die Raumsemantik konstruiert die Räume, in denen er sich auf der (Zwangs)migration und während des Asylverfahrens befindet als feindliche und gefährliche Räume der Liminalität (Loshitzky 28). Sein ‚refugee gaze‘ ist diametral zu dem ‚tourist gaze‘ europäischer Touristen (Loshitzky 27). Ein Beispiel hierfür ist die Reaktion Gulwalis auf die Anweisung des Schmugglers „Act normally. Try and behave like tourists. Enjoy the view“ (67): „I was taking the first driver at his word and trying my best to enjoy the view“ (68). Doch anders als die Anwesenheit von Touristen wird die Präsenz von (Zwangs)migranten und -migrantinnen nicht toleriert und sanktioniert. Das demonstriert beispielsweise auch sein Blick auf das Mittelmeer: „This was my first time seeing the sea, and the size of it was terrifying me, all inky blackness . . . I just listened to the terrible crashing of the waves on the shore. I didn't want to get in the sea“ (212).

In Europa und der Türkei findet er sich mit den anderen (Zwangs)migranten und -migrantinnen kontinuierlich am äußersten Rand der Gesellschaft oder im Gefängnis: „The park was surrounded by beautiful, historic buildings that made me grasp in awe, but everywhere else were bodies. There were people lying on cardboard cartons, on the footpath, on the side of the road, by the carved marble monuments . . . it was a shanty town in the middle of Rome“ (261).

Die Orts- und Kontrolllosigkeit (Horváth 38) bestimmt Gulwalis Existenz während der (Zwangs)migration: „I was in a perpetual state of confusion that made relaxing properly, even for one night, impossible. We just never knew when we'd be told to be on the move again. I was constantly exhausted, living on adrenalin and fear“ (106). Auf die Frage, warum alle sich in diesen marginalisierten Plätzen wie in Calais wiederfinden, antwortet ein Mann „you have nowhere else to go. It's the same reason all these miserable creatures are here“ (287). Die Liminalität in engen Räumen und gefangen im Gefängnis konstituiert während der (Zwangs)migration einen Teil von Gulwalis Identität: „Being imprisoned was fast becoming my way of life“ (227).

In England angekommen, beschreibt er seine soziale Isolation von einem alltäglichen Leben während des Asylprozesses: „My lonely life continued. I had no schooling, no work. Days just ran into endless, boring lonely days“ (322). Die Räume der Asylbehörde beschreibt



er als „grey, impersonal and ugly — matching my mood completely“ (329). In den Verhören wird Gulwalis Präsenz in Großbritannien illegalisiert und kriminalisiert: „It was as if they were deliberately trying to make me feel guilty and humiliated for having dared to come to the UK“ (330). Als (Zwangs)migrant in Europa wird er als Projektionsfläche für die Ängste, Vorurteile und Stereotype der Bevölkerung genutzt (Nünning und Nünning 282).

(Zwangs)migration wird in dem Buch entsprechen als Alterität konstruiert, die dadurch entsteht, dass die Menschen sich auf der Flucht in einem endlosen liminalen Zwischenraum bewegen zwischen ihrem Heimat- und einem Aufnahmeland ohne Menschen- und Bürgerrechte, in dem sie von niemanden als Menschen wahrgenommen werden. Vielmehr wird ihre Präsenz in nationalen Räumen marginalisiert und kriminalisiert. Diese Erfahrungen prägen sich tief in Gulwalis Selbstverständnis ein (Nyman 29-30). Die Erfahrungen der (Zwangs)migrationen lassen ihn selbst an dem Sinn seines Lebens zweifeln: „For the first time in my life, I felt really suicidal. At Calais, I hadn't cared whether I lived. Now I wanted to die. . . . Life had no purpose for me any more“ (333). Zweimal versucht er sich das Leben zu nehmen (337; 341). Das Verhältnis von (Zwangs)migranten und -migrantinnen zu den europäischen Bürgern mit ihren Menschen- und Bürgerrechten wird folglich als fortwährend hierarchisches dargestellt.

#### 4.3.1.2 (Zwangs)migration als Grenzüberschreitung und Hybridisierung

*„It is through an appropriation of the power invested in writing that this discourse can take hold of the marginality imposed on it and make hybridity and syncreticity the source of literary and cultural redefinition.“*

(Ashcroft et al., *The Empire Writes Back* 77)

Diese Wahrnehmung der (Zwangs)migration als fundamentale Alteritätserfahrung wird in *The Lightless Sky* jedoch teilweise relativiert und dekonstruiert durch die parallele Darstellung von (Zwangs)migration als ein kontinuierlicher Prozess der Grenzüberschreitung und Hybridisierung des Identitäts- und Heimatverständnisses Gulwalis und der EU. Stuart Hall bezeichnet diesen Prozess der Hybridisierung und Transkulturalität als „unintended effects“ („The Multi-Cultural Question“ 216) der Globalisierung, der eine antiimperialistische Widerstandsfähigkeit der Menschen offenbart durch die Aneignung der liminalen hybriden europäischen Räume (Nünning und Nünning 283).

Der performative Akt der Grenzüberschreitung und die literarische Darstellung dessen destabilisiert den Mythos von Grenzen, der dem imperialen Diskurs entspringt und in europäischen Debatten um die ‚europäische Flüchtlingskrise‘ als Gefahr der nationalen Souveränität eine große Rolle spielt. Die Semantisierung der Raumdarstellung in dem Memoir konstruiert Grenzen nicht nur als Orte des Ausschlusses, sondern ebenso als Orte des interkulturellen Austauschs und als Räume des Übergangs, und sie werden so re-definiert: „European borderline is now being redefined by voices which once were excluded or marginalized from its main body“ (Ponzanesi und Morella 6). Ein Beispiel hierfür ist die Beschreibung der Grenzüberschreitung zur Türkei: „The unmistakable sounds of people singing folk songs drifted over us. I was amazed by the scene. Was this a border? . . . It was like an ancient caravan of traders . . . ‚All of humanity is here‘. . . at the bottom of the mountain was a make-shift bazaar. It was alive with hundreds of people“ (79-80).

Die Anwesenheit von (Zwangs)migranten und -migrantinnen in Europa sowie die *Narratives of Forced Migration* stellen die „foundational fiction“ (Bhabha, *Nation and Narration* 5) eines reinen, einheitlichen und überlegenen Europas in Frage. Grenzüberschreitungen offenbaren entsprechend die Konstruiertheit europäischer und nationaler Räume und ihrer Grenzen (Nünning und Nünning, *Methoden* 283; Nyman 160-1).

In dem Memoir werden viele Kontrastrelationen hergestellt durch zahlreiche alternative hybride Räume innerhalb der kriminalisierenden nationalstaatlichen Ordnung und der dehumanisierenden Kontrolle der Schmuggler. Mittels imagologischer Topoi (Nünning und Nünning 285) marginalisierter sozialer Räume, die durch gemeinsame Beziehungen produziert werden und durch alternative Werte wie Solidarität und Inklusion gekennzeichnet sind, erproben die Betroffenen neue Wege des multikulturellen Zusammenlebens und eignen sich die feindlichen Räume an (ebd.; Nyman 29f.). Ein Beispiel ist die Gastfreundschaft einer armen iranischen Familie, die Menschen auf der Flucht beherbergen für das Schmugglersystem, um etwas Geld zu verdienen, doch Gulwali und seinen Freunden wie Gästen und Familie begegnen (180-1). Ein weiteres Beispiel sind die Freundschaften unter Gulwali und seinen Begleitern ebenso wie die Bildungsinstitution Starting Point in England, die Gulwali als sein „sanctuary“ (340) bezeichnet, da sie ihm dort Vertrauen schenken, ihn unterrichten, sein Alter neu einschätzen lassen und ihm helfen, seinen Asylbescheid anzufechten (339-40). Seine Pflegefamilie und seine Schule stellen weitere transkulturelle

Räume dar, in denen er sich geschützt und zugehörig fühlt: „I felt that I really belonged“ (347).

(Zwangs)migration als liminaler hybrider dritter Raum kulturellen Austauschs wird konstruiert als lehrreich und perspektivenerweiternd:

I reflected on the people I had met over the past few months and all the things I had seen — the brutality, the injustice, the poverty, the kindness, the mixed objectives that most people had. The little rural and conservative boy from Afghanistan had seen and heard so much. This journey, as awful as it was, was certainly opening my mind and my eyes to the world. . . . From seeing how other cultures lived, to hearing stories of poverty in Africa, and praying with Shia Muslims, had most certainly changed my views and opinions of the world for the better. I was no longer the baby fundamentalist I once was. The boy who used to boss his aunts around was long gone.( 180)

Gulwali überwindet entsprechend eigene Vorurteile wie u.a. über die Shia, europäische Frauen und ihre Kleidung. In seiner Pflegefamilie überdenkt er sein Männerbild mit einem kochenden Vater (346).

Mittels der literarischen Darstellungstechnik der Duplizierung wird (Zwangs)migration als eine unheimliche und ambivalente Erfahrung konstruiert, die sich in der Doppelung von Personen, Räumen und Zeiten ausdrückt (Horváth 41-2). Am Ende des Buchs beschreibt Gulwali seine Lehrerin Mrs Browdie, mit der er immer noch befreundet ist, als „Mummy number two“ (349). Von Großbritannien spricht er als „adopted second home“ (350). Die Duplizierungen sind, laut Horváth, Ausdruck von Gefühlsambivalenzen und der Spaltung des Ichs, die durch die Abspaltung von Heim, Familie und Heimat ausgelöst werden (86).

Die Schlusszene beschreibt, wie Gulwali im Jahr 2012 ausgewählt wird, um die olympische Fackel durch Großbritannien zu tragen. Diese Szene illustriert zum einen die Art von inklusiver Nation, die sich Gulwali wünscht, zum andere die synkretische Duplizierung widersprüchlicher Realitäten von Zeit und Raum, Vergangenheit und Zukunft, Afghanistan und England:

My mother sent me away so she didn't have to bury another person whom she loved. In doing so, she made the ultimate sacrifice any mother could ever make. As I ran through the streets of my adopted second home, the torch burning brightly, with people cheering

and taking photos, I thought of one thing - her. At the moment I knew, beyond doubt, that I hadn't failed her, I had made it. (350)

Gulwali entwickelt folglich ein synkretisches Verständnis von (Zwangs)migration als widersprüchlichem Prozess, der mit Geschichte und Gegenwart imperialer Macht und Gewalt, Verlust und Trennung einhergeht und ihm zugleich Chancen und eine Zukunft offenbart hat. Ein solches Verständnis vermittelt er durch seine Darstellungen auch den europäischen Lesern und Leserinnen. Diesen Tag, an dem oft auch Minderheiten und Behinderte aktiv teilnehmen und laut Gulwali einen Tag darstellt, an dem „all britons of all ages came together“ (349), konstruiert Gulwali als alternative Vision für ein inklusives, plurales und transkulturelles Großbritannien und Europa. Hybridität und Pluralität werden entsprechend als Chance zur Dekonstruktion von Alterität illustriert (Horváth 195).

Im Epilog entwickelt Gulwali eine modernes, individuelles, inklusives und transkulturelles Verständnis von dem Begriff *jihad* und löst sich einerseits von traditionellen muslimischen Vorstellungen, insbesondere in der Pashtun Gemeinschaft, in der er früher gelebt hat, sowie andererseits von der vielmals westlichen Polemik und Vorverurteilung gegenüber Muslimen als potentielle Terroristen:

*Jihad* as ‚holy war‘ is one of the most manipulated concepts in Islam today. . . The literal meaning of *jihad* is ‚struggle‘ or ‚effort‘ — the holy war within oneself. . . it is fight we all must fight in different ways — whatever faith we may come from. I fight my *jihad* so that I can go on loving. The enemy of love is not hate it is indifference. (355)

Gulwali verhandelt, rekonstruiert und re-definiert mittels der gewählten imagologischen Topoi ausschließende Konzepte der Nation und des militärischen *jihad* und entwickelt alternative gemeinsame transkulturelle Räume und Ideen der Verbundenheit für die Zukunft. Er demonstriert folglich die Chancen und das kreative Potenzial, das in der (Zwangs)migration und in den Menschen steckt. Sein synkretistisches Deutungs- und Wahrnehmungsschema manifestiert sich in der Mischung und Heteroglossie — Vielstimmigkeit — seiner Sprache, durch die, laut Bhabha, hybride Identitäten sprechen (*The Location of Culture* 129).

Das Memoir hat entsprechend das inter- und transkulturelle Funktionspotenzial, Flucht und ihre Folgen aus der Perspektive Gulwalis nachzuvollziehen, die asymmetrischen Machtbeziehungen, die diese strukturieren, offenzulegen, die Doppeldeutigkeit von

(Zwangs)migration zu verhandeln, in Prozessen der Geschichtsschreibung zu intervenieren, Konzepte zu re-definieren sowie alternative transkulturelle Imaginationen zu entwickeln und zu perpetuieren (Horváth 172; Nyman 217). Dementsprechend spricht Nyman von einer Politik der Hybridität der *Narratives of Forced Migration* (Nyman 129).

#### **4.4 Neuverhandlung von Selbst- und Fremdbildern im Unterricht**

##### **4.4.1 Prinzipien**

Im englischen Literatur- und Kulturunterricht gilt es, die *Narratives of Forced Migration* in ihrer Funktion als Gegendiskurse und ihre Positionen in ihrem historisch-spezifischen kulturellen Kontext nachzuvollziehen. Ein zentrales interkulturelles Ziel ist hierbei die selbstkritische Auseinandersetzung mit medialen und politischen Repräsentationen und Praktiken der EU einerseits sowie mit den eigenen Vorurteilen, Stereotypen und Ängsten gegenüber Menschen auf der Flucht andererseits. Im Sinne des transkulturellen Lernens gilt es, die Narrative als performative hybride Gegenentwürfe zu ausschließenden Konzepten der Nation und zu hierarchischen Strukturen zu lesen mittels der Dekonstruktion und Re-definition hegemonialer Wahrnehmungs- und Deutungsschema (König 52). Drei Prinzipien, die im Umgang mit den Texten berücksichtigt werden sollten, sind die ‚politics‘ und die ‚poetics of representation‘ sowie die damit verbundene ‚Performativität‘.

Indem man die Lernenden für die ‚politics of representation‘ sensibilisiert, stärkt man ihre kritische interkulturelle und intermediale Kompetenz (Suhrkamp 184) im Umgang mit Texten und Diskursen. *Narratives of Forced Migration* bieten einen Zugang, um mit den Lernenden dominante mediale politische Darstellungen in der EU zu problematisieren und im Sinne einer (post)kolonialen Representations- und Ideologiekritik zu untersuchen, wer wen wie warum darstellt und mit welchen politischen Folgen. Durch das vergleichende Lesen der Selbst- und der Fremdrepräsentationen von Menschen auf der Flucht, ihrer Darstellungsverfahren, ihrer Wissens- und Argumentationsmuster lassen sich essentialisierende und stereotype Darstellungen identifizieren und hinterfragen. Mittels der Analyse der *rethoric of othering* gegenüber Schutzsuchenden in unterschiedlichen Kontexten können gemeinsame und miteinander korrelierende Repräsentations- und Ausschlussmechanismen erkannt werden wie z.B. die Unterscheidung zwischen kriminellen

und unehrlichen ökonomischen Migranten und hilflosen, unschuldigen, schutzbedürftigen und legitime Menschen auf der Flucht.

Darüber hinaus richtet diese Perspektive den Blick auf die Politik des *writing back* der *Narratives of Forced Migration*, ihre Adressaten, ihre Botschaft und Position innerhalb eines spezifischen Diskurses, den es mittels anderer Texte zu rekonstruieren gilt. Die SuS lernen, das Narrativ mit weiteren Texten in Beziehung zu setzen. Hieraus gilt es auch für die Lernenden, auf diese Botschaft und Position zu reagieren und die eigenen Vorurteile, Ängste und Stereotype gegenüber Menschen, die fliehen müssen, zu reflektieren und zu verhandeln.

Indem man sich mit den Lernenden den ‚poetics of representation‘ zuwendet, sensibilisiert man sie für die spezifischen rhetorischen und darstellerischen Strategien, die in den *Narratives of Forced Migration* verwendet werden, um dominante Diskurse anzufechten und Wissen und Konzepte neu zu deuten. Mittels poetologisch-rhetorischer Lesestrategien lernen die SuS Funktionen und Bedeutung rhetorischer Mittel zu erkennen und darauf aufbauend den Text zu interpretieren.

Die Performativität der Texte zu erkunden — die Wirkung ihrer Umdeutungen und Imaginationen auf die Lernenden und ihre Wahrnehmungs- und Deutungsmuster — erlaubt den SuS, die Interaktion zwischen sich und dem Text zu erforschen. Sie entwickeln ein Verständnis für die Performativität des Schreibens und der Kunst im Allgemeinen und probieren sich selber aus in der kreativen Dekonstruktion und Re-definition von Konzepten. Im Sinne des performativen Lernens werden die SuS für die Performativität kulturellen Handelns sensibilisiert (König 51). Sie verstehen, Inszenierungen jeglicher Art als Metakommentare sozialer Wirklichkeit zu lesen (Hallet, „Performative Kompetenz“ 7). Durch die exemplarische Auseinandersetzung mit der Inszeniertheit der Wirklichkeit in den selbst-repräsentativen Büchern und den alternativen Wirklichkeiten und ihren Wirkungen auf das Publikum erörtern die Lernenden die performative Wirkung des Schreibens (Hallet, „Performative Kompetenz“ 4f.). Die Lernenden erkennen die Bücher als *cultural performance* und als soziale Akte, die soziokulturelle Wirklichkeit aktiv konstituieren (Turner 78). Die Texte dienen als idealer Zugang, um die Lernenden für die „Transgression als (spielerisches) Durchbrechen und Entgrenzen von kulturellen Codes“ (51-2) von Texten und der Illustration von Grenzüberschreitungen und Hybridität als „subversive Prozesse im Umgang mit den herrschenden normativen Diskursen“ (ebd.) zu sensibilisieren. Sie können sich selbst

ausprobieren in der Inszenierung, Dekonstruktion und Redefinition eines Themas wie ‚Nation‘ oder ‚Grenze‘ im sozialen Raum der Schule oder im Klassenzimmer (Hallet, „Performative Kompetenz“ 5). Die SuS lernen die Reaktionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Teil der *performance* zu reflektieren (ebd.).

#### **4.4.2 Ideologiekritisches intertextuelles, poetologisch-rhetorisches und performatives Lesen**

Zur Untersuchung der ‚politics and poetics of representation‘ von *Narratives of Forced Migration* im englischen Literatur- und Kulturunterricht bieten sich repräsentations- und ideologiekritische Lesestrategien der (post)kolonialen Literaturkritik ebenso wie intertextuelle und poetologisch-rhetorische *wide and close reading* Strategien an.

Mittels repräsentations- und ideologiekritischer Lesestrategien setzen sich die Lernenden mit der Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern, Oppositionen und Hierarchien in Texten auseinander und deren politische Wirkung auf die europäische Bevölkerung und die Menschen, die hier Asyl suchen. Die SuS lernen, dominante Repräsentationen kritisch zu hinterfragen und die spezifischen Strategien der *rhetoric of othering* auf ihren Zweck hin zu analysieren. Ebenso werden sie befähigt, zwischen den Zeilen zu lesen, indem sie Fragen nach Menschen, die sich nicht selbst darstellen können, und nach den Gründen für ihre Stimmlosigkeit stellen. Sie werden entsprechend in einem kritischen und kompetenten Umgang mit multimedialen Texten geschult. Darüber hinaus werden sie sensibilisiert für den Zusammenhang von Sprache, Fremd- und Selbstbildern und für deren reale Auswirkungen. Sie lernen, Repräsentation von anderen nicht unreflektiert zu akzeptieren.

Intertextuelles Lesen befähigt die SuS, Texte in einem größeren Zusammenhang und im Austauschverhältnis unterschiedlicher multi- und transmodaler Texte zu verstehen, zu interpretieren und zu positionieren. Sie lernen, Diskurse in ihrem spezifisch historischen Kontext zurück zu verfolgen und die unterschiedlichen Standpunkte in ihrem dynamischen und offenen Wechselverhältnis zu identifizieren. In dem Fall von *Narratives of Forced Migration* lernen sie, deren Bezugnahme auf eurozentrische und imperiale Diskurse zu erkennen und den spezifischen Kontext zu rekonstruieren sowie die *writing back* Strategien, um gegen diese anzuschreiben, zu erkennen.

Das poetologisch-rhetorische Lesen der Texte richtet die Aufmerksamkeit auf die spezifischen rhetorischen Strategien, die verwendet werden, um hegemoniale Diskurse anzufechten, Geschichte umzuschreiben und Wissen und Konzepte neu zu deuten. Hierunter fallen kulturelle Verweise und Zitate, Metaphern, Raumsemantisierungen, die Modifikation von Plotmustern und Gattungskonventionen sowie Zuspitzungen. Hierdurch lernen die SuS, die Texte noch tiefergehend zu verstehen und interpretieren.

Die SuS lernen, die Texte als *cultural practice* und als Wirklichkeit konstituierenden Akt zu lesen. Sie reflektieren, inwiefern Diskurse, Konzepte und Rollen reproduziert oder neu konstituiert werden, welche Wirkung dieser Akt auf die eigenen Vorstellungen und Ideen der Leser und Leserinnen und die soziale Umwelt hat. Das performative Lesen können sie exemplarisch anhand spezifischer Stellen und Konzept oder aber auch anhand des ganzen Buches nutzen.

#### **4.4.3 Performative Verhandlung der ‚politics‘ und ‚poetics‘ von *The Lightless Sky***

Als *post-reading* Aufgabe reflektieren die Lernenden, das Potenzial und die Wirkungen des Memoir, europäische Fremd- und Selbstbilder, Konzepte und Visionen zu verhandeln und alternative Denk- und Wahrnehmungsstrukturen zu entwickeln. Die SuS setzen sich mit dem Text bzw. mit Textstellen in kleineren Gruppen mittels einer poetologisch-rhetorischen Analyse sowie der diskursiven Kontextualisierung und Positionierung mittels intertextueller Lesestrategien auseinander. Sie nutzen eine Performance, um Innen- und Außenperspektive miteinander zu verhandeln. Mittels einer eigenen Inszenierung versuchen sie, die anderen Lernenden in ähnlicher Weise zum Imaginieren, zum Umdeuten und Re-definieren von europäischen Fremd- und Selbstbildern, Konzepten und Visionen zu inspirieren, wie das Buch es auch tut.

#### A. Analyse, Vergleich und Neuverhandlung von Selbst- und Fremdbildern

Die Lernenden analysieren, vergleichen und reflektieren die Fremddarstellungen von (Zwangs)migranten und -migrantinnen in den Boulevardzeitschriften und ihre Wirkungen auf



die Leser und Leserinnen und die (Zwangs)migranten und -migrantinnen mittels einer poetologisch-rhetorischen Analyse der Selbstdarstellung Gulwalis. In einem ersten Schritt werden die Cover einiger beliebter britischer Boulevardzeitschriften zu Menschen auf der Flucht ideologiekritisch analysiert und ihre intendierte Wirkung interpretiert. Hierfür ist eine Suche auf Google hilfreich mit den Stichwörtern ‚refugee‘, ‚headline‘ und dem jeweiligen Titel der Boulevardzeitschrift (The Sun, The Daily Star, The Daily Express). Sie untersuchen die darin vermittelten Selbst- und Fremdbilder. Diese medialen Repräsentationen und ihre Auswirkungen reflektieren sie in einem zweiten Schritt mittels der Analyse der Metaphern, die Gulwali nutzt, um die Auswirkungen dieser Dehumanisierung und Kriminalisierung auf ihn zu beschreiben (siehe Kap. 4.3.1.1). Als dritten Schritt diskutieren sie, wie man Stereotypen und Vorurteilen mittels einer künstlerischen Performance oder einer Installation entgegenwirken kann, und entwickeln diese gemeinsam. Die anderen Gruppen schauen sich diese Installation bzw. Performance an. Online, auf Moodle, schreibt die Gruppe einen kurzen Kommentar, in dem sie reflektiert, was sie erreichen wollte, auf den die anderen Lernenden reagieren durch kurze Kommentare über die Wirkung auf sie und das Potenzial von Kunst, Vorurteile, Ängste und Stereotype abzubauen.

#### B: Dekonstruktion und Transformation des feindseligen sozialen Raums im Asylverfahren

Die Lernenden setzten sich mit dem Asylprozess und der Kultur des Misstrauens sowie dessen Auswirkungen auf Gulwali auseinander und dekonstruieren und re-formulieren diese mittels eines Standbilds (siehe Kap. 4.2.2 und 4.3.1.1). Sie vergleichen diese sozialen Interaktionen und Wirkungen mit denen innerhalb des sozialen Raums der Starting Point Organisation, die eine Kultur des Vertrauens und des Schutzes verkörpert. Sie setzen die beschriebenen Szenen in Bezug zur gesellschaftlichen Debatte über die Behandlung von Asylsuchenden in der UK mittels des Videos „Home Office Culture of Disbelief towards Asylum Seekers - BBC News Wednesday 29 October 2014“ (2015) und des Artikels „Calais Crisis: Government will Prove to Migrants UK Not ‚Land of Milk and Honey‘“ (2015). Die Lernenden diskutieren, welche alternativen Möglichkeiten es gibt, im Asylverfahren vorzugehen, um die Menschen nicht weiter zu traumatisieren und aufgrund von Stereotypen

vorzuverurteilen. Sie entwickeln ein interaktives Standbild, um die beschriebene feindselige Stimmung während des Asylverfahrens zu illustrieren. Jeder wechselt einmal die Rollen (Asylsuchende, Fallbearbeitende, Richtende, Verteidigende, Übersetzende) und versucht, sich in die jeweilige Perspektive hineinzufühlen (Ursachen für Stress, Druck, feindselige Stimmung, Misstrauen, etc.). Mittels je einer Veränderung der eigenen körperlichen Haltung und Mimik sollen SuS die Szene so verändern, dass die feindselige und misstrauische Haltung überwunden wird (bspw. eine weitere Person an Gulwalis Seite, ein Lächeln des Richters, aufmerksames Hinhören, keine vorverurteilenden aggressiven Posen, etwas zu trinken, etc.). Die Lernenden führen die anderen Gruppen in die Aufgabe ein und moderieren die Reflexion über die Wirkungen solcher körperlichen Darstellungen und Umschreibungen der Szene für ein tieferes Verständnis der unterschiedlichen Perspektiven, für die Durchdringung des Problems und die Entwicklung praktischer Lösungen.

### C. Vergleich, Aushandlung von Zukunftsvisionen der EU im Umgang mit (Zwangs)migration

Die Lernenden setzen sich mit Gulwalis Vision für das gemeinschaftliche Zusammenleben in Großbritannien und Europa mit (Zwangs)migranten und -migrantinnen auseinander mittels der Schlusszene, in der Gulwali an dem Fackellauf der Olympischen Spiele in London im Jahr 2012 teilnahm, indem sie deren Beschreibung mittels einer poetologisch-rhetorischen Analyse als einen Appell an die Leser und als Konstruktion einer inklusiven Form des Zusammenlebens lesen (siehe Kap. 4.3.1.2 ).

Sie kontextualisieren diese Vision, indem sie verschiedene Videos sehen, die ihnen zwei unterschiedliche Visionen für Europa — eine exklusive von ‚Fortress Europe‘ und eine inklusive multi-kulturelle Vision der Olympischen Spiele — vorstellen. Die zwei Videos „London 2012 Olympic Torch Relay - ‚Moment to Shine‘“ (2012) und „Olympic Torch Relay Week 10 Highlights - London 2012“ (2012) illustrieren den Fackellauf und die inklusive Vision durch eine Beteiligung und Zelebration der gesamten pluralen Gesellschaft und ihrer Beiträge für ein solidarisches Zusammenleben. Die Videos „Fortress Europe? Hungary’s anti-migrant fence - Newsnight“ und „Fortress Europe builds barriers to stem the refugee flow“ (2016) beschreiben die Vision und Schritte hin zu verstärkten Grenzen in Europa, um

(Zwangs)migranten und -migrantinnen auszuschließen. Die Lernenden setzten Gulwalis Vision in Bezug zu dem europäischen Diskurs über die Zukunft Europas und ihren Umgang mit (Zwangs)migranten und -migrantinnen. Sie verhandeln ihre gegenseitigen Positionen hierzu miteinander.

In einem eigenen performativen Akt diskutieren sie die Zukunftsvisionen für Europa in einem drei- bis fünfminütigen Podcast, interpretieren Gulwalis Botschaft und positionieren sich selber. Der Podcast wird für die anderen Gruppen als Zugang genutzt, um das Thema in Gruppen zu diskutieren und ihre individuellen Stellungnahmen am Ende der Diskussion in einem Satz aufzunehmen. Den Zusammenschnitt hiervon bekommen alle.

#### D. Grenzen dekonstruieren und neu verhandeln

Die Lernenden dekonstruieren und re-inszenieren die Bedeutung und Funktion von Grenzen in unserer Gesellschaft mittels einer künstlerischen Performance. Zuerst sammeln sie in der Gruppe mittels einer Mind-map die Bedeutungen und Funktionen, die sie mit Grenzen assoziieren. In einem zweiten Schritt schauen sie sich die Videos über die beiden Künstler Ai Wei Wei und Ana Teresa Fernandez und über deren Installationen zu Grenzen „Ai Weiwei opens migration-inspired exhibition in New York“ (2017), „How art allowed me to erase borders“ (2017; 6:00-8:00; 10:00-16:08) an, um nachzuvollziehen, wie Kunstperformances durch Imagination unsere Wahrnehmung der Welt dekonstruieren und re-definieren können. In einem dritten Schritt analysieren sie die Raumsemantik in dem Memoir durch die Beschäftigung mit Grenzen und durch die Frage, welche alternativen Bedeutungen und Funktionen Grenzen hier zugeschrieben werden (siehe Kap. 4.3.1.2). In einem vierten Schritt produzieren sie eine Skulptur einer Grenze, die sie in der Schule aufstellen und die der Grenze in dieser Wirklichkeit in der Interaktion mit den SuS eine andere Bedeutung zuschreibt.

Die Skulptur bleibt für eine Woche in der Schule stehen, und die anderen Gruppen notieren, welche Wirkung diese Skulptur auf sie und andere SuS während der Woche hatte. Sie lesen sich in Gruppen eine oder zwei Szenen der beobachteten und erlebten Interaktion vor und

reflektieren, inwiefern solche Redefinitionen verfestigte Ideen und Konzepte destabilisieren können und welches Potenzial solche Umdeutungen haben, um gesellschaftliche Kritik zu leisten. Die Gruppe erklärt den anderen SuS die Idee zu ihrer Installation und diskutiert mit ihnen, inwiefern die Ziele aufgegangen sind oder sich ganz andere Wirkungen ergeben haben.

## **Teil IV: Schluss**

### **1. Fazit und Ausblick**

Als Beitrag zum inter- und transkulturellen Lernen im englischen Literatur- und Kulturunterricht kreist die Arbeit immer wieder um die Themen der Repräsentation, Identität, Subjektivität, Alterität und *agency* — unabhängig davon, ob es sich um die Vermittlung der historischen Fluchtursachen, der vielfältigen Fluchterfahrungen, der medialen und politischen Darstellungen sowie der Selbstpräsentationen dreht. Immer wieder werden Strategien gesucht, um im Unterricht eurozentrische und essentialisierende Umgangsformen, die Menschen auf der Flucht ihre subjektive Handlungsfähigkeit absprechen sowie ein einseitiges und eindimensionales Verständnis von Flucht vermitteln, zu vermeiden und eine verantwortliche Wahrnehmung der unterschiedlichen Lebensgeschichten und -realitäten zu fördern. Hierzu gehört die Berücksichtigung (neo-)kolonialer, (neo-)imperialer und globaler Strukturen aus Vergangenheit und Gegenwart als strukturierender Rahmen, den es immer mit zu bedenken gilt, wenn wir die Ursachen, Erfahrungen und Auswirkungen von (Zwangs)migration nachvollziehen wollen.

Die Arbeit identifiziert verschiedene Ansätze, Konzepte und Methoden in den *Refugee und Forced Migration Studies*, den *Postcolonial Studies* und den *Auto|Biography Studies*, die zum einen den Lehrkräften im englischen Literatur- und Kulturunterricht interdisziplinäre Zugänge zu den *Narratives of Forced Migration* bieten. Zum anderen sucht sie diese Ansätze ebenso für die SuS mittels spezifischer Lesestrategien und performativer, kreativer, schüler-, handlungs-, prozess- und produktorientierter Aufgabenformate anwendbar zu machen zur Förderung des inter- und transkulturellen Verständnisses von (Zwangs)migration. Die

identifizierten Forschungsfragen, Konzepte, Prinzipien und Lesestrategien regen Lehrkräfte und SuS zu einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit den Texten und ihren Bezügen zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft an, und sie befördern die kontinuierliche selbst-kritische Reflexion von Repräsentationstechniken und ihre (de-)stabilisierenden gesellschaftlichen Funktionen.

Konkret plädiert die Arbeit für die Erweiterung des Literaturkanons zur Integration von *Narratives of Forced Migration* im englischen Literatur- und Kulturunterricht und belegt, dass die zentralen Themen und Schlüsselkonzepte ebenso wie Migrationsliteratur großes didaktisches Potenzial zum literarischen inter- und transkulturellen Lernen haben. Durch die Erörterung der gattungs- und textspezifischen Charakteristika der Memoir *The Lightless Sky* leistet sie zu diesem Projekt einen wichtigen Beitrag.

Als Basis für den Umgang mit dem Thema und den Narrativen, die sich mit Menschen befassen, die selber keine Stimme haben, setzt sich die Arbeit mit der **ethischen Verantwortung** beim Lesen, Konsumieren, Sprechen und Zirkulieren über diese auseinander. Angesichts der asymmetrischen Machtbeziehungen, die die Produktion und den Konsum von *Narratives of Forced Migration* strukturieren, werden Formen des ‚second-person witnessing‘ und des kritischen Konsums im Unterricht erörtert, um diese Strukturen nicht zu reproduzieren.

Der **Ansatz des *witnessing beyond recognition*** beabsichtigt, die Subjektivität aller — auch der nicht Anwesenden — durch die gegenseitige Adressierbarkeit und Reaktionsfähigkeit, mittels ‚response-ability‘, sowie durch Verantwortung für die eigenen Handlungen und ihre Wirkungen mittels ‚responsibility‘ zu achten. Eine kontinuierliche Selbstreflexion, ‚self-reflexivity‘ über den eigenen Umgang mit den (Nicht-)anwesenden stärkt das ethische Bewusstsein der SuS für ihr eigenes Handeln und gegenüber möglichen Risiken wie Exklusion, Objektivierung und Voyeurismus. Im Klassenraum als Raum einer ‚infinite response-ability‘ entwickeln die Lernenden die Fähigkeiten, erreichbar und

reaktionsfähig zu sein und verantwortlich gegenüber Anderen zu agieren, so dass die Folgen des eigenen Handelns reflektiert werden.

Die SuS lernen *Narratives of Forced Migration* auch als kommerzielle transkulturelle Produkte eines globalen Marktes mit asymmetrischen Machtbeziehungen kritisch zu lesen und ihre Rolle und Motive als Konsumenten und Konsumentinnen zu reflektieren. Mittels der Untersuchung der Marketingstrategien, der intendierten Leserschaft und der Standardisierung des Textes entwickeln sie ein kritisches Konsumbewusstsein gegenüber den involvierten Chancen und Risiken transkultureller Produkte, ihrer Zirkulation in globalen Märkten und ihren Auswirkungen auf die Selektion und Handlungsmacht der Autoren und Autorinnen.

Dieses ethische Fundament integrierend und an zahlreiche **fachwissenschaftliche Konzepten** anschließend erörtert die Arbeit *Narratives of Forced Migration* als *history from below*, die der offiziellen Geschichtsschreibung eine Gegengeschichte gewöhnlicher Menschen entgegenstellt und von der *connected history* des (Neo)Kolonialismus, (Neo)Imperialismus und der Globalisierung der *imperialen Staaten* und ihren Kolonien erzählen. Sie begegnet den Texten als Zeugnis und Interpretationen einer *lived experience* der (Zwangs)migration und ihrer *intersektionalen* Auswirkungen. Gleichermäßen liest sie die Texte als *politischen* und *poetischen Gegenentwurf* und Antwort – im Sinne des *writing back* – auf diskriminierende politische Praktiken und mediale *rhetorics of othering* von Menschen auf der Flucht.

Für den Umgang mit den Menschen auf der Flucht als subjektive politische Handlungsträger innerhalb limitierender Machtstrukturen und zur Vermittlung eines inter- und transkulturellen Verständnisses von (Zwangs)migration werden **wichtige Prinzipien aus den Diskursen der Fachdisziplinen** für den englischen Literatur- und Kulturunterricht identifiziert. Diese sollten, ebenso wie die ethischen Prinzipien, bei der Entwicklung jeder Aufgabenstellung und Sequenz bedacht werden. Hierzu gehört die Vermittlung der Heterogenität der Individuen und ihrer unterschiedlichen Subjektivitäten; dies sollte an konkreten Personen und ihren Geschichten tiefergehend vermittelt werden. Darauf baut eine Wahrnehmung der

Vielfältigkeit von *refugee experiences* auf, die den verschiedenen Auswirkungen von (Zwangs)migration gerecht wird. Dementsprechend ist es wichtig, weitere Lebensgeschichten in den Unterricht einzubinden. Erst durch die Kontextualisierung der spezifischen historischen und politischen Ursachen der Flucht begegnen wir Menschen als politischen Subjekten. Ihre Traumata sollten als sozial politisch bedingt, durch Erlebnisse der Flucht, (Zwangs)migration und der Schutzsuche in Aufnahmeländern und ihren Asylsystemen wahrgenommen werden ebenso wie ihre enorme Widerstandskraft als Resultat einer entwickelten Resilienz mithilfe sozialer Beziehungen, Unterstützung, Glaube und Zukunftshoffnung. Wichtig ist es, stereotypische und vereinheitlichende Darstellungen zu vermeiden und die Personen weder als passive Opfer noch als Träger und Trägerinnen einer gemeinsamen Kultur aufgrund ihres Status als Geflüchtete darzustellen. Vielmehr sollte den Widerstandsversuchen Aufmerksamkeit geschenkt werden, die trotz der widrigen Bedingungen mittels der Überquerung von Grenzen, mittels der Produktion alternativer solidarischer Gemeinschaften und ihrer hybriden Narrative die binären und hierarchischen Deutungs- und Wahrnehmungsschemata der europäischen Medien und der Politik ebenso wie Ideen nationaler Reinheit und Abgeschlossenheit nicht nur hinterfragen, sondern darüber hinaus alternative, inspirierende und inklusive Ideen für die Zukunft Europas entwickeln.

Für das inter- und transkulturelle Lernen mittels der *Narratives of Forced Migration* werden besonders relevante **Lesarten und Methoden** aus den unterschiedlichen Fachdisziplinen identifiziert und für den Literatur- und Kulturunterricht aufbereitet. Hierbei können intertextuelle Analysen und Vergleiche einerseits verwendet werden für die Kontextualisierung und das kulturelle Verstehen historischer und gegenwärtiger Ursachen von Flucht sowie für die Rekonstruktion von Diskursen und den Positionen der Narrative innerhalb dieser. Zum anderen werden intertextuelle und intersektionale Lesestrategien genutzt, um unterschiedliche Narrative von verschiedenen geflüchteten Personen miteinander in Beziehung zu setzen. Mittels intersektionaler Analysen der Texte, der Figuren und ihrer Erlebnisse können die Lernenden die dynamischen inter- und intrakategorialen Intersektionen

zwischen unterschiedlichen sozialen Kategorien, die den Menschen zugeschrieben werden (*gender*, *race*, Klasse, Sexualität, Religion, Geflüchteter, etc.), und Systemen der Unterdrückung, Kontrolle und der Exklusion (Rassismus, Heteropatriarchat, Nationalismus, etc.) in der Gegenwart und der Vergangenheit untersuchen.

Das ethnographische Lesen erlaubt den SuS einerseits, die spezifischen sozialen und psychischen Herausforderungen verschiedener Phasen der (Zwangs)migration und ihre Folgen für die Betroffenen aus der Perspektive von Menschen, die fliehen mussten, nachzuvollziehen. Andererseits dient es der Rekonstruktion staatlicher, gesellschaftlicher Reaktionen auf diese und ihre Auswirkungen auf die Menschen. Für die Untersuchung der geschilderten traumatischen Erlebnisse und ihrer Verarbeitungsstrategien eignet sich ein dualer Fokus auf Risiko- und Schutzfaktoren in den unterschiedlichen Phasen der (Zwangs)migration. Neben den individuellen psychischen und physischen Auswirkungen der Traumata gilt es, diese mittels dualer Lesestrategien als sozial und politisch produziertes Leid zu erörtern.

Poetologisch-rhetorische Analysestrategien befähigen die Lernenden, die Bedeutung und Funktion des Textes durch die Untersuchung und Interpretation der verwendeten erzählerischen Stilmittel, der Selbst- und Fremddarstellung sowie der Konstitution von (Zwangs)migration als Alteritäts-, Grenz- und Hybriditätserfahrungen zu erörtern. Intertextuelle ideologiekritische Lesestrategien helfen den SuS, die Narrative und ihre Stilmittel als Reaktion und Gegenentwurf zur Dekonstruktion und Redefinition medial verbreiteter und individuell verankerter Fremd- und Selbstwahrnehmungen, Vorurteile, Diskriminierungen und Ausgrenzungen gegenüber (Zwangs)migranten und -migrantinnen zu verstehen. Mehr als das, sie öffnen den SuS die Augen für die performative Dekonstruktion von binären und hierarchischen Deutungs- und Wahrnehmungsschemata, Fremdheit und nationalstaatlichen Konzepten der Exklusion sowie für die inspirierenden Rekonstruktionen inklusiver, hybrider und solidarischer Gemeinschaften und Nationen.



Die entwickelten komplexen performativen, kooperativen, kreativen, schüler-, prozess-, handlungs- und produktorientierten *pre-, while- und post-reading* **Kompetenzaufgaben** für die Bearbeitung der Memoir *The Lightless Sky* berücksichtigen die abgeleiteten Prinzipien und integrieren die erörterten Lesestrategien und Methoden. Die Reflexion des ethischen Umgangs mit den Lebensgeschichten von Menschen, deren Stimmen oft nicht gehört werden, durchzieht jede Aufgabe – ebenso wie die Etablierung eines Raums, der die Subjektivität aller, auch der nicht Anwesenden, durch die Annäherung an eine ‚infinite response-ability‘ gewährleistet. Hierfür haben sich insbesondere performative Aufgaben sowie Aufgaben, die die Inklusion von alternativen Positionen und Reaktionen (Nicht-)Anwesender, ungehörter Personen oder Figuren in dem Buch ermöglichen, als besonders produktiv erwiesen. Performative Aushandlungen und Interpretationen der Texte mittels Inszenierungen erlauben Mehrdeutigkeit, binden die anderen Lernenden und ihre vielfältigen Reaktionen als partizipierendes Publikum mit ein und wirken wiederum auf die Performer zurück. Die Reflexion dieser Austausch- und Wechselbeziehungen erlaubt zugleich die kontinuierliche kritische Auseinandersetzung mit den gewählten Repräsentationsformen im Umgang mit Menschen auf der Flucht, ihren Ursachen und Erfahrungen. Mittels gemeinsam reflektierter Rekonstruktionen von Perspektiven nicht-gehörter Stimmen werden die Lernenden für gesellschaftliche und diskursive Ausschluss- und Inklusionsmechanismen sensibilisiert und lernen Verantwortung für ihre Reaktionen zu übernehmen.

Letztlich dreht sich die ganze Arbeit um die *politics and poetics of refugee voices* und *Narratives of Forced Migration* sowie um ihr didaktisches Potenzial für die Vermittlung eines inter- und transkulturellen Verständnisses von (Zwangs)migration im englischen Literatur- und Kulturunterricht. Die enge Verzahnung dieser beiden miteinander verbundenen Dimensionen der Narrative hat sich als besonders vielversprechend erwiesen, um die Bedeutungen und Funktionen der Texte, auch für aktuelle politische Diskurse und Praktiken in Europa, tiefergehender zu erfassen. Sie bieten daher einen idealen Zugang, um die

derzeitige Politik der (Zwangs)migration sowie Zukunftsvisionen in der EU multiperspektiv zu verhandeln.

Trotz der tiefgründigen Analyse erscheinen die didaktischen Potenziale nicht einmal in ihren Ansätzen erfasst. Für **zukünftige Forschungsvorhaben** gilt es, die Schritte dieser Arbeit in vielerlei Hinsicht zu vertiefen. Einige Beispiele hierfür werden im Folgenden kurz erörtert:

Ein ähnliches oder erweitertes Vorgehen für die fachwissenschaftliche und didaktische **Erschließung** weiterer multimodaler *Narratives of Forced Migration* bietet sich an, um die identifizierten Themen, Schlüsselkonzepte und Potenziale zu vertiefen und dem englischen Literatur- und Kulturunterricht zugänglich zu machen. Insbesondere internetbasierte Narrative bieten den Autoren und Autorinnen laut Gillian White (316) die Chance, sich von beschriebenen Produktions- und Konsumbedingungen unabhängiger zu machen.

**Ansätze**, die hier nur ansatzweise erörtert und genutzt werden konnten, doch innerhalb der Fremdsprachendidaktik für das inter- und transkulturelle Lernen weiter verfolgt werden sollten, sind insbesondere die Pädagogik des Bezeugens, angedeutet von Spearey auf der philosophischen Grundlage von Oliver, sowie der Ansatz der *connected histories* von Bhabra und dessen Fokus auf den imperialen Staat. Eine tiefere Auseinandersetzung zwischen der Pädagogik der Anerkennung und der Pädagogik des Bezeugens (Oliver; Spearey) bietet sich an für einen ethisch verantwortlichen Umgang mit verletzlichen Subjekten mit dem Ziel, hierarchische Strukturen im Unterricht nicht zu reproduzieren. Bhabra untersucht zur Analyse von Geschichte und Gegenwart die Austausch- und Wechselbeziehungen von imperialen Staaten und ihrer früheren Kolonien, anstatt diese als endogene, unabhängige Entwicklungen von Nationalstaaten zu konzipieren. Diese beiden konzeptuellen Neuerungen versprechen neue Einsichten und pädagogische Konzepte für den Fremdsprachenunterricht, die es weiter zu erkunden und voranzutreiben gilt.

**Methodisch** haben sich für die Untersuchung sowie für die inter- und transkulturelle Didaktik der Texte insbesondere performative und intersektionale Ansätze als nützlich erwiesen, um ethisch verantwortlich – im Sinne einer Pädagogik des Bezeugens und der

Reflexion von Ausschlussmechanismen – mit Texten marginalisierter Lebensgeschichten umzugehen. Diese gilt es, weiter zu erkunden, methodisch auszugestalten und auf alternative Literatur anzuwenden, wie unter anderem auf die Migrationsliteratur.

Laut König wurde bislang vor allem der Inszenierungscharakter sowie der wirklichkeitskonstruierende Aspekt des performativen Kulturverständnisses von der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen (insbesondere am Beispiel von Gender) und nicht das subversive Potenzial, kulturelle Transgressionen zu erklären (53). Diese Arbeit leistet hierzu einen Beitrag mit der Entwicklung von Aufgabenformaten, die mit den SuS zum einen das Schreiben und die Darstellung von alternativen Gemeinschaften und Grenzüberschreitungen in den *Narratives of Forced Migration* als subversive Performance untersuchen. Zum anderen regen die Aufgaben an, mit Darstellungsformen zu experimentieren, um einen vergleichbaren Effekt beim Publikum wie die Bücher zu erzielen — die Verhandlung von Innen- und Außenperspektive sowie die Dekonstruktion und Redefinition von Fremd- und Selbstbildern, Grenzen und Nationen.

Während die Gender-Forschung in der Fremdsprachendidaktik allmählich mehr Aufmerksamkeit erfährt (Surkamp 104), werden intersektionale Ansätze, trotz ihrer Anschlussfähigkeit, bislang kaum angewendet. Allerdings gibt es Zeichen wie Lotta Königs Beachtung von Intersektionalität in Ihrem Buch „Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht“ (2016) und Gülbeyaz Kulas Buch „Kultur- und Diversitätsdidaktik: Perspektiven für den Literaturunterricht“ (2018) für die Deutschdidaktik, die für einen baldigen Wandel sprechen. Die Arbeit nutzt intersektionale Ansätze im Sinne des interkulturellen Lernens, um die sehr verschiedenen Auswirkungen von (Zwangs)migration zu vermitteln, gesellschaftliche Ausschlussmechanismen zu illustrieren und die SuS für die Begrenztheit der eigenen Sprache, um vielfältigen Erfahrungen gerecht zu werden, zu sensibilisieren. Die Aufgaben zielen auf die Entwicklung eines intersektionalen Bewusstseins gegenüber der dynamischen und wechselseitigen Einflussnahme sozialer Kategorien und gesellschaftlich dominanter Strukturen auf die Entwicklung der eigenen Chancen, Perspektiven, Einstellungen und Werte. Eine gezielte Förderung eines intersektionalen

Bewusstseins in der Fremdsprachendidaktik erscheint als äußerst gewinnbringend und sollte in den nächsten Jahren als ein wichtiges Projekt angegangen werden.

Wie es Horvát in ihrer Analyse bereits hervorgehoben hat, hat sich die Kombination der erzähltheoretischen und der postkolonialen ideologiekritischen Textanalyse als äußerst fruchtbar erweisen. Tatsächlich konnte die Untersuchung hierdurch die Entwicklung synthetischer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von (Zwangs)migration, die Ambivalenz der Selbstwahrnehmung und Identifikation sowie das subversive, dekonstruierende und visionäre Potenzial der Narrative besser nachvollziehen und illustrieren. Dieses Projekt sollte entsprechend weiter vorangetrieben werden und im Unterricht seine Anwendung finden.

## 2. Literaturverzeichnis

*Der letzte Zugriff auf alle Internetquellen erfolgte am 2. November 2018.*

- Ager, Alastair. *Refugees: Perspectives on the Experience of Forced Migration*. Continuum International, 1999.
- Ahmed, Sara. „Affective Economies.“ *Social Text*, Vol. 79, Nr. 2, 2004, S. 117-139.
- . *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. Routledge, 2000.
- Al Jazeera English. „Ai Weiwei Opens Migration-Inspired Exhibition in New York.“ *YouTube*, 12 Dez. 2017, youtube.com/watch?v=n-kZ-mhI9zA.
- Alter, Grit. „Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht.“ *Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen*, hg. von Michaela Rückl, Waxmann, 2016, S. 50-61.
- Anderson, Jessica, Hollaus, Jeannine, Lindsay, Annelisa und Colin Williamson. „The Culture of Disbelief: An Ethnographic Approach to Understanding an Under-Theorized Concept in the UK Asylum System.“ *Working Paper Series Nr. 102*, Refugee Studies Centre, 2014.
- Anzaldúa, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute, 1987.
- Appadurai, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press, 1996.
- Arendt, Hannah. „We Refugees.“ *Altogether Elsewhere Writers on Exile*, hg. von Marc Robinson, Faber and Faber, 1994, S. 110- 119.
- Arizpe, Evelyn, Bagelman, Caroline, Devlin, Alison M., Farrell, Maureen und Julie E. McAdam. „Visualizing Intercultural Literacy: Engaging Critically with Diversity and Migration in the Classroom through an Image-Based Approach.“ *Language and Intercultural Communication*, Vol. 14, Nr. 3, S. 304-321.
- Ashcroft, Bill, Griffiths, Gareth und Helen Tiffin. *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. 2. Ed., Routledge, 2002.
- . *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. 2. Ed., Routledge, 2007.
- Ashplant, T.G. „Writing ‚from Below‘ in Europe: Introduction.“ *The European Journal of Life Writing*, Vol. 7, 2018, S. 1-9.
- Atlas, James. „Confessing for Voyeurs: The Age of The Literary Memoir is Now.“ *The New*

- York Times Magazine*, 12 Mai 1996, [nytimes.com/1996/05/12/magazine/confessing-for-voyeurs-the-age-of-the-literary-memoir-is-now.html](http://nytimes.com/1996/05/12/magazine/confessing-for-voyeurs-the-age-of-the-literary-memoir-is-now.html).
- Bariagaber, Assefaw. *Conflict and the Refugee Experience: Flight, Exile, and Repatriation*. Routledge, 2006.
- Bauman, Zygmunt. *Globalization: The Human Consequences*. Polity Press, 1998.
- BBC News. „Home Office Culture of Disbelief Towards Asylum Seekers - BBC News Wednesday 29 October 2014.“ *YouTube*, hochgeladen von Zoe Gardener, 3 Jan. 2015, [youtube.com/watch?v=maySaHx7Afs](http://youtube.com/watch?v=maySaHx7Afs).
- BBC Newsnight. „Fortress Europe? Hungary’s Anti-Migrant Fence - Newsnight.“ *YouTube*, 6 Aug. 2015, [youtube.com/watch?v=YNedllcZMys](http://youtube.com/watch?v=YNedllcZMys).
- Bergfelder-Boos, Gabriele. *Mündliches Erzählen als Performance: Die Entwicklung narrativer Diskurse im Fremdsprachenunterricht*. Narr, 2018.
- Bhabha, Homi K. *Nation and Narration*. Psychology Press, 1990.
- . *The Location of Culture*. Routledge, 1994.
- Bhabha, Jacqueline. „Moving Children: Lacunae in Contemporary Human Rights Protections for Migrant Children and Adolescents.“ *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol. 30, Nr. 1, 2014, S. 35-57.
- . „The Child: What Sort of Human?“ *PMLA*, Vol. 121, Nr. 5, , 2006, S. 1526–1535.
- Bhabha, Jacqueline und Nadine Finch. „Seeking Asylum Alone: Unaccompanied and Separated Children and Refugee Protection in the U.K.“ *Child Migration*, Nov. 2006, [childmigration.net/files/SAA\\_UK.pdf](http://childmigration.net/files/SAA_UK.pdf).
- Bhabra, Gurinder K. „Comparative Historical Sociology and the State: Problems of Method.“ *Cultural Sociology*, Vol. 10, Nr. 3, 2016, S. 335-351.
- . *Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination*. Palgrave Macmillan, 2007.
- . „The Refugee Crisis and Our Connected Histories of Colonialism and Empire.“ Sicherheitspolitik-blog, 1 Okt. 2015, [sicherheitspolitik-blog.de/2015/10/01/the-refugee-crisis-and-our-connected-histories-of-colonialism-and-empire/](http://sicherheitspolitik-blog.de/2015/10/01/the-refugee-crisis-and-our-connected-histories-of-colonialism-and-empire/).
- Bhugra, Dinesh und Peter Jones. „Migration and Mental Illness.“ *Advances in Psychiatric Treatment*, Vol. 7, Nr. 3, 2001, S. 216-222.
- Bingham, John. „Children Fleeing Wars Facing ‚Culture of Disbelief‘ — Charity.“ *The*

- Telegraph*, 21 Sep. 2012, telegraph.co.uk/news/uknews/immigration/9555912/Children-fleeing-wars-facing-culture-of-disbelief-charity.html.
- Birk, Hanne und Birgit Neumann. „Go-Between: Postkoloniale Erzähltheorie.“ *Ansätze in der Erzähltheorie*, hg. Vera Nünning und Ansgar Nünning, WVT, 2002, S.115-152.
- Bishop, Karen Elizabeth. „On Teaching the Close Reading of Torture Literature: An Approximation.“ *Teaching Human Rights in Literary and Cultural Studies*, hg. von Alexandra Schultheis Moore und Elizabeth Swanson Goldberg, MLA, 2015, S. 178-188.
- Black, Jeremy und Donald M. MacRaild. *Studying History*. Palgrave, 2017.
- Black, Richard. „Fifty Years of Refugee Studies: From Theory to Policy.“ *International Migration Review*, Vol. 35, Nr. 1, 2001, S. 57-78.
- Bredella, Lothar, Christ, Herbert und Michael Legutke. „Einleitung.“ *Thema Fremdverstehen: Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*. hg. von Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael Legutke, Gunter Narr, 1997, S. 1-33.
- Bredella, Lothar. „Der gute Leser.“ *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Gunter Narr, 2002, S. 34-79.
- . *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Gunter Narr, 2007.
- . *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Gunter Narr, 2000.
- . *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Gunter Narr, 2002.
- . „Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?“ *Forum Sprache*, Vol. 2, Nr. 2, 2012, S. 21-42.
- . Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Vol. 35, Nr. 53, S. 10-14.
- Bredella, Lothar, Meißner, Franz-Joseph, Nünning, Ansgar und Dietmar Rösler, Hg. *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*. Gunter Narr Verlag, 2000.
- . „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen.“ *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*, hg. von Lothar Bredella, Franz-Josef Meißner, Ansgar Nünning und Dietmar Rösler, Gunter Narr, 2000, S. IX-Lii.

- Bredella, Lothar und Herbert Christ. „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.“ *Didaktik des Fremdverstehens*, hg. von Lothar Bredella und Herbert Chris, Gunter Narr, 1995, S. 8-19.
- Bredella, Lothar und Werner Delanoy. „Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“ *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, hg. von Lothar Bredella und Werner Delanoy, Gunter Narr, 1999, S. 11-31.
- - - . „Decolonizing the Mind. Toni Morrison’s *The Bluest Eye* and *Tar Baby*.“ *Intercultural Encounters - Studies in English Literatures*, hg. von Heinz Antor und Kevin Cope, Winter, 1999, S. 363-384.
- Breining, Heimrecht. „Transculturality and Transdifference: The Case of Native America.“ *Transatlantic Voices. Interpretations of Native North American Literatures*, hg. von Elvira Pulitano, University of Nebraska Press, 2007, S. 44-62.
- Bruner, Edward M. „Experience and its Expressions.“ *The Anthropology of Experience*, hg. von Victor W. Turner und Edward M. Bruner, University of Illinois Press, 1986, S. 3–32.
- Buchanan, Sara, Grillo, Bethan, Terry Threadgold. „What’s the Story? Media Representation of Refugees and Asylum Seekers in the UK. Article 19.“ 2003, [article19.org/data/files/pdfs/publications/refugees-what-s-the-story-.pdf](http://article19.org/data/files/pdfs/publications/refugees-what-s-the-story-.pdf).
- Butler, Judith. „Torture and the Ethics of Photography.“ *Environment and Planning D: Society and Space*, Vol. 25, Nr. 6, 2007, S. 951–966.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). „Begriffsbestimmungen und Erläuterungen: Flüchtling, Asylsuchender, Binnenvertriebener, Klimamigrant, UNHCR.“ *BMZ*, [bmz.de/de/themen/Sonderinitiative-Fluchtursachen-bekaempfen-Fluechtlinge-reintegrieren/hintergrund/definition\\_fluechtling/index.jsp](http://bmz.de/de/themen/Sonderinitiative-Fluchtursachen-bekaempfen-Fluechtlinge-reintegrieren/hintergrund/definition_fluechtling/index.jsp).
- Burwitz-Metzler, Eva. „Crossing Borders on Tiptoe. Interkulturelles Lernen für Anfänger.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht*, Vol. 34, Nr. 43, 2000, S. 11.
- Buss, Helen M. „Memoirs.“ *Encyclopedia of Life Writing*, hg. von Margarete Jolly, Fitzroy Dearborn, Routledge, 2001, S. 595-596.
- Buttjes, Dieter. „Lernziel Kulturkompetenz.“ *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden*



- einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis, hg. von Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm, Francke, 1996, S. 69-102.
- Byram, Michael. „Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education.“ *Council of Europe, Language Policy Unit*, Apr. 2009, [coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter\\_en.asp](http://coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp).
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997.
- Campbell, Neil und Alasdair Kean. *American Cultural Studies*. Routledge, 2002.
- Carastathis, Anna, Kouri-Towe, Natalie, Mahrouse, Gada und Leila Whitley. „Introduction.“ *Refuge*, Vol. 34, Nr. 1, 2018, S. 3-15.
- Carswell, Kenneth, Blackburn, Pennie und Chis Barker. „The Relationship between Trauma, Post-Migration Problems and the Psychological Well-Being of Refugees and Asylum Seekers.“ *International Journal of Social Psychiatry*, Vol. 57, Nr. 2, 2009, S. 107-119.
- Castles, Stephen und Mark J. Miller. *The Age of Migration: International Population Movement in the Modern World*. 3. Ed., Palgrave-Macmillan, 2003.
- Castro Varela, María do Mar und Nikita Dhawan. *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Transcript, 2005.
- Chansky, Ricia. „General Introduction.“ *The Routledge Auto|Biography Studies Reader*, hg. von Ricia Chansky und Emil Hipchen, Routledge, 2016, xx-xxii.
- Chessman, Tom. „Preface.“ *Between the Mountain and the Sea: Refugees Writing in Wales*, hg. von Eric Ngalle Charles, Tom Cheesman und Sylvie Hoffmann, Hafen Books, 2003, S. 7.
- Chimni, B. S.. „The Birth of a ‚Discipline‘: From Refugee to Forced Migration Studies.“ *Journal of Refugee Studies*, Vol. 22, Nr. 1, 2009, S. 11-29.
- Colic-Peisker, Val und Farida Tilbury. „‚Active‘ and ‚Passive‘ Resettlement: The Influence of Support Services and Refugees’ Own Resources on Resettlement Style.“ *International Migration*, Vol. 41, Nr. 5, 2003, S. 61-91.
- Cooppan, Vilashini. „The Ruins of Power: The National and Global Politics of America’s Return to Rome.“ *Postcolonial Studies and Beyond*, Duke University Press, 2005, S. 80-100.
- Cooper, Brittney. „Intersectionality.“ *The Oxford Handbook of Feminist Theory*, hg. Lisa

- Disch und Mary Hawkesworth, Oxford University Press , 2016, S. 385-406.
- Coughlan, Marjorie. „Escaping Conflict, Seeking Peace: Picturebooks that Relate Refugee Stories, and their Importance.“ *Mirrors Windows Doors*, 20 Nov. 2015, [mirrorswindowsdoors.org/wp/escaping-conflict-seeking-peace/](http://mirrorswindowsdoors.org/wp/escaping-conflict-seeking-peace/).
- Couser, Thomas G. „Authenticity.“ *Encyclopedia of Life Writing*, hg. von Margarete Jolly, Fitzroy Dearborn, 2001, S. 72-73.
- Cowan, Paula und Henry Maitles. *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. Continuum, 2012.
- Crenshaw, Kimberlé Williams. „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics.“ *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, Nr. 1, S. 139–167.
- . „Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.“ *Stanford Law Review*, Vol. 43, Nr. 6, 1991, S. 1241–1299.
- Dağtaş, Seçil. „Inhabiting Difference across Religion and Gender: Displaced Women’s Experiences at Turkey’s Border with Syria.“ *Refuge*, Vol. 34, Nr. 1, 2018, S. 50-59.
- Davis, Angela. *Women, Race and Class*. Vintage Books, 1981.
- Dawson, Graham. „Trauma, Memory, Politics: The Irish Troubles.“ *Trauma and Life Stories*, hg. von Kim Lacy Rogers, Selma Leydesdorff und Graham Dawson, Routledge, 1999, S. 180-204.
- De Genova, Nicholas. „Spectacles of Migrant ‚Illegality‘: Scene of Exclusion, the Obscene of Inclusion.“ *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 36, Nr. 7, 2013, S. 1180–1198.
- de Hernandez, Jennifer Browdy. „Engaging in Literature and Film of Female Genital Mutilation in the Undergraduate Classroom.“ *Teaching Human Rights in Literary and Cultural Studies*, hg. von Alexandra Schultheis Moore und Elizabeth Swanson Goldberg, MLA, 2015, S. 157-167.
- Deines, Stefan, Jaeger, Stephan und Ansgar Nünning, Hg. „Subjektivieren von Geschichte(n) Historisierung von Subjekten: Ein Spannungsverhältnis im gegenwärtigen Theoriediskurs.“ *Historisierte Subjekte-- Subjektivierte Historie: Zur Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit von Geschichte*, De Gruyter, 2003, S. 1-24.
- Delanoy, Werner. „Transculturality and (Inter-)Cultural Learning in the EFL Classroom.“

- Cultural Studies in the EFL Classroom*, hg. von Werner Delanoy und Laurenz Volkmann, Universitätsverlag, Winter, 2006, S. 233-248.
- „Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik.“ *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, hg. von Frauke Matz, Michael Rogge und Philipp Siepmann, Peter Lang, 2011, S. 19-36.
- Delanoy, Werner und Laurent Volkmann. „Introduction: Cultural Studies in the EFL Classroom.“ *Cultural Studies in the EFL Classroom*, hg. von Werner Delanoy und Laurenz Volkmann, Winter, 2006, S. 11-22.
- Deutscher Bildungsserver. „Materialien zu den Themen Flucht, Asyl, Migration.“ *Bildungsserver*, 3 Mai 2018, [bildungsserver.de/Materialien-zu-den-Themen-Flucht-Asyl-Migration-3377-de.html](http://bildungsserver.de/Materialien-zu-den-Themen-Flucht-Asyl-Migration-3377-de.html).
- Diken, Bulent. *Strangers, Ambivalence and Social Theory*. Ashgate, 1998.
- Douglas, Kate. *Contesting Childhood: Autobiography, Trauma, and Memory*, Rutgers University Press, 2010.
- „Ethical Dialogues: Youth, Memoir, and Trauma.“ *a/b: Auto/ Biography Studies*, Vol. 30, Nr. 2, 2015, S. 271-288.
- Douglas, Kate und Barnett, July. „Teaching Traumatic Life Narratives: Affect, Witnessing, and Ethics.“ *Antipodes*, Vol. 28, Nr. 1, 2014, S. 46-61.
- Eastmond, Marita. „Stories as Lived Experiences: Narratives in Forced Migration Research.“ *Journal of Refugee Studies*, Vol. 20, Nr. 2, 2007, S. 248-264.
- Eckerth, Johannes und Michael Wendt. *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Peter Lang Verlag, 2003.
- Edvina Bešić, Paleczek, Lisa und Barbara Gasteiger-Klicpera. „Don't Forget about Us: Attitudes towards the Inclusion of Refugee Children With(out) Disabilities.“ *International Journal of Inclusive Education*, 2018, DOI: 10.1080/13603116.2018.1455113.
- Erikson, Kai. *A New Species of Trouble: The Human Experience of Modern Disasters*, W. W. Norton Company, 1994.
- Espiritu, Yên Lê. „The Vietnamese Refugee Subject in US Scholarship.“ *Journal of Vietnamese Studies*, Vol. 1, Nr. 1-2, 2006, S. 410-433.
- Euronews. „Fortress Europe Builds Barriers to Stem the Refugee Flow.“ *YouTube*, 22 Sep.

2016, youtube.com/watch?v=reioz8VV27Q.

- Europarat. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt, 2001.
- Fazel, Mina. „Wheeler, Jeremy und John Danesh. „Prevalence of Serious Mental Disorder in 7000 Refugees Resettled in Western Countries: A Systematic Review.“ *The Lancet*, Vol. 365, Nr. 9467, 2005, S. 1309-1314.
- Feldman, Gregory. *The Migration Apparatus: Security, Labor, and Policymaking in the European Union*. Stanford University Press, 2011.
- Fiddian-Qasmiyeh, Elena, Loescher, Gil, Long, Katy und Nando Sigona. „Introduction: Refugee and Forced Migration Studies in Transition.“ *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*, hg. von Elena Fiddian-Qasmiyeh, Gil Loescher, Katy Long und Nando Sigona, Oxford University Press, 2014, S. 1-22.
- Fiddian-Qasmiyeh, Elena, Loescher, Gil, Long, Katy und Nando Sigona. *Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford University Press, 2014.
- Firmstone, J., Georgiou, M., Husband, C., Marinkova, M. und F. Stiebel. *Representations of Minorities in the British Press*. EU Fundamental Rights Agency, 2009.
- Fischer-Lichte, Erika. „Vom ‚Text‘ zur ‚Performance‘. Der ‚Performative turn‘ in den Kulturwissenschaften.“ *Schnittstelle: Medien und Kulturwissenschaften*, hg. Georg Stanitzek und Wilhelm Vosskamp, DuMont, S. 11-115.
- Fischer-Tiné, Harald. „Postkoloniale Studien.“ *Europäische Geschichte Online*, 3 Dez. 2010, [ieg-ego.eu/de/threads/theorien-und-methoden/postkoloniale-studien](http://ieg-ego.eu/de/threads/theorien-und-methoden/postkoloniale-studien).
- Fludernik, Monika. *Grenzgänger zwischen Kulturen*. Ergon, 1999.
- Freedman, Jane. *Gendering the International Asylum and Refugee Debate*. 2. Ed., Palgrave Macmillian, 2015.
- Freese, Peter. „Der Roman im fortgeschrittenen Englischunterricht: Möglichkeiten und Grenzen.“ *Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen*, hg. von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning, WVT, 2009, S. 13-28.
- Freitag-Hild, Britta. *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. WVT, 2010.
- Gardner, Zoe. „Home Office Culture of Disbelief towards Asylum Seekers - BBC News

- Wednesday 29 October 2014.“ *YouTube*, youtube.com/watch?v=maySaHx7Afs.
- Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, 1973.
- George, Susan. *The Debt Boomerang: How the Third World Harms Us All*. Pluto, 1992.
- Georgiou, Myria und Rafal Zaborowski. „Council of European Report: Media Coverage of the ‚Refugee Crisis‘: A Cross-European Perspective.“ *Council of Europe Report*, März 2017, rm.coe.int/1680706b00.
- Gilroy, Paul. *After Empire: Melancholia or Convivial Culture?* Routledge, 2004.
- Gippert, Wolfgang. „Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung.“ *Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Herausforderungen für Erziehung und Bildung*, hg. von Johannes Bilstein, Jutta Ecarius und Jutta Edwin, VS, 2011, S. 15-32.
- Göhlich, Michael, Hans-Walter, Leonhard, Liebau, Eckart und Jörg Zirfas, Hg. *Transkulturalität und Pädagogik: Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Juventa, 2006.
- Good, Anthony. *Anthropology and Expertise in the Asylum Courts*. Routledge, 2007.
- Goodman, J. H. „Coping with Trauma and Hardship among Unaccompanied Refugee Youths from Sudan.“ *Qualitative Health Research*, Vol., 14, 2004, S. 1177-1196.
- Greenlade, Roy. „Seeking Scapegoats: The Coverage of Asylum in the UK Press. Asylum and Migration.“ *Working Paper 5*, Institute for Public Policy Research, 2005.
- Griffiths, Melanie. „Vile Liars and Truth Distorters: Truth, Trust and the Asylum System.“ *Anthropology Today*, Vol. 28, Nr. 4, 2012, S. 8-12.
- Guitérrez Rodríguez, Encarnación. „Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik.“ *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, hg. von Hito Steyer und Encarnación Guitérrez Rodríguez, Unrast, 2012, S. 17-37.
- Gupta, Suman. *Globalization and Literature*. Polity Press, 2009.
- Ha, Kien Nghi. *Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen ‚Rassenbastarde‘*. Transcript, 2010.
- Habib, Sadia. „Refugee Boy: The Social and Emotional Impact of the Shared Experience of a Contemporary Class Novel.“ *Changing English*, Vol. 15, Nr. 1, 2008, S. 41-52.
- Hall, Stuart. „The Multicultural Question.“ *Unsettled Multiculturalisms: Diasporas, Entanglements*, hg. von Stuart Hall, Zed Book, 2000, S. 209-241.

- . „The Work of Representation.“ *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Sage, 1997, S. 13-74.
- Hallet, Wolfgang. „Ansätze und Perspektiven einer neuen Romandidaktik.“ *Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüreatregungen*, WVT, 2009, S. 29-52.
- . *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*, WVT, 2002.
- . „Literatur, Bildung und Kompetenzen: Eine bildungstheoretische Bildung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum.“ *Literaturkompetenz Englisch: Modellierung — Curriculum — Unterrichtsbeispiele*, hg. von Wolfgang Hallet, Carola Suhrkamp und Ulrich Krämer, Klett, 2015, S. 9-20.
- . „Literatur, Kognition und Kompetenz: Die Literarizität kulturellen Handelns.“ *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, hg. von Lothar Bredella und Wolfgang Hallet, WVT, 2007, S. 31-64.
- . „Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz.“ *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, hg. von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning, WVT, 2007, S. 31-74.
- . „Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht.“ *Szenario*, IV, Nr. 1, 2010, S. 4-17.
- . „Romanlektüre und Kompetenzentwicklung: Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit.“ *Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüreatregungen*, hg. von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning, WVT, 2009, S. 73-88.
- . „Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks: Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens.“ *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*, Lang, 2008, S. 167-183.
- Hallet, Wolfgang und Ansgar Nünning. „Grundlagen und Methoden der Romandidaktik: Kontext, Konzeption und Ziele des Bandes.“ *Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüreatregungen*, hg. von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning, WVT, 2009, S. 1-12.
- Han, Petrus. *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven*. Lucius & Lucius, 2010.

- Haß, Frank. *Fachdidaktik Englisch. Tradition - Innovation - Praxis*. Klett, 2006.
- Hausbacher, Eva. *Poetik der Migration. Transnationale Schreibweisen in der zeitgenössischen russischen Literatur*. Stauffenburg, 2009.
- Hayden, Bridget. „What’s in a Name? The Nature of the Individual in Refugee Studies.“ *Journal of Refugee Studies*, Vol. 19, Nr. 4, 2006, S. 471-487.
- Hewett, Heather. „Linking Economic Justice and Women’s Human Rights: Feminist Approaches for the Human Rights Literature Classroom.“ *Teaching Human Rights in Literary and Cultural Studies*, hg. von Alexandra Schultheis Moore und Elizabeth Swanson Goldberg, MLA, 2015, S. 139-142.
- Hilz, Wolfram. „Europa und die Flüchtlinge. Komplexe Herausforderungen in schwierigen Zeiten.“ *Die Zukunft Europas in einer Welt im Umbruch*, hg. von Wolfram Hilz und Antje Nötzold, 2018, S. 68-92.
- Hoad, Neville. „Sexual Orientation and Human Rights: *Walking with Shadows* in Nigeria.“ *Teaching Human Rights in Literary and Cultural Studies*, hg. von Alexandra Schultheis Moore und Elizabeth Swanson Goldberg, MLA, 2015, S. 168-177.
- hooks, bell. *Ain't I a Woman Black Women and Feminism*. Pluto Press, 1981.
- Hope, Julia. *Children’s Literature about Refugees. A Catalyst in the Classroom*. IOE Press, 2017.
- Horváth, Andrea. *Poetik der Alte: Fragile Identitätskonstruktion in der Literatur zeitgenössischer Autorinnen*, Transcript, 2016.
- Hosseini, Khaled. *The Kite Runner*. Bloomsbury, 2003.
- Huggan, Graham. „Perspectives on Postcolonial Europe.“ *Postcolonial Writing*, Vol. 44, Nr. 3, 2008, S. 241-249.
- Hugo, Graeme, Abbasi-Shavazi, Mohammed, Jalal, Kraly und Ellen Percy, Hg. *Demography of Refugee and Forced Migration*. Springer, 2018.
- Information Center about Asylum and Refugees (ICAR). „Asylum Seekers, Refugees and Media.“ *ICAR Briefing*, Feb. 2012, [citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.694.5340&rep=rep1&type=pdf](https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.694.5340&rep=rep1&type=pdf).
- - - . *Media Image, Community Impact Executive Summary*. King’s College London, 2004.
- Internal Displacement Monitoring Center (IDMC). „Understanding the Root Causes of Displacement: Towards a Comprehensive Approach to Prevention and Solution.“

- ALNAP, 8 Dez. 2015, [alnap.org/system/files/content/resource/files/main/20151208-root-causes-displacement.pdf](http://alnap.org/system/files/content/resource/files/main/20151208-root-causes-displacement.pdf).
- „Intersectional Feminist Interventions in the ‚Refugee Crisis‘.“ *Refuge*, 2018, [refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/issue/view/2318](http://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/issue/view/2318).
- Jamison, Leslie und Charles McGrath. „In the Age of Memoir, What’s the Legacy of the Confessional Mode?“ *The New York Times Magazine*, 29 Sep. 2015, [nytimes.com/2015/10/04/books/review/in-the-age-of-memoir-whats-the-legacy-of-the-confessional-mode.html](http://nytimes.com/2015/10/04/books/review/in-the-age-of-memoir-whats-the-legacy-of-the-confessional-mode.html).
- Jin Lee, Edward Ou. „Tracing the Coloniality of Queer and Trans Migrations: Resituating Heterocisnormative Violence in the Global South and Encounters with Migrant Visa Ineligibility to Canada.“ *Refuge*, Vol. 34, Nr. 1, 2018, S.60-74.
- Jubany, Olga. „Constructing Truths in a Culture of Disbelief. Understanding Asylum Screening from Within.“ *International Sociology*, Vol. 26, Nr. 1, 2011, S. 74-94.
- Kanics, Jyothi, Hernández, Daniel Senovilla und Kristina Touzenis, Hg. „Migrating Alone: Unaccompanied and Separated Children’s Migration to Europe.“ *UNESCO*, 2010, [unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190796e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190796e.pdf).
- Karunakara, Unni K. *The Demography of Forced Migration: Displacement and Fertility in the West Nile Region of Northern Uganda and South Sudan*. 2004. John Hopkins University, PhD Dissertation.
- Kerner, Ina. *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Junius, 2011.
- Khawaja, Nigar G., White, Katherine M., Schweitzer, Robert und Jaimi Greenslade. „Difficulties and Coping Strategies of Sudanese Refugees: A Qualitative Approach.“ *Transcultural Psychiatry*, Vol. 45, Nr. 3, 2008, S. 489-512.
- Kindersley, Nicki. „Critical Histography: Souther Sudanese Narratives of Displacement, and the Ambiguity of ‚Voice‘.“ *History in Africa*, Vol. 42, 2015, S. 203-237.
- King’s College London. „Life Writing from Below.“ *King’s College London*, 2018, [kcl.ac.uk/artshums/ahri/centres/lifewriting/Research/Life-Writing-from-Below.aspx](http://kcl.ac.uk/artshums/ahri/centres/lifewriting/Research/Life-Writing-from-Below.aspx).
- Kirby, Dawn Latta und Dan Kirby. „Contemporary Memoir: A 21st-Century Genre Ideal for Teens.“ *English Journal*, Vol. 99, Nr. 4, 2010, S. 22-29.
- Kirmayer, Laurence J. „Psychotherapy and the Cultural Concept of the Person.“ *Transcultural Psychiatry*, Vol. 44, Nr. 2, 2007, S. 232-257.



Klafki, Wolfgang. „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung.“

*Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*, hg. von Heinrich Roth und Alfred Blumenthal, Schroedel, 1964, S. 5-34.

König, Lotta. *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht:*

*Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Springer, 2018.

Kraidy, Marwan. *Hybridity: The Cultural Logic of Globalization*. Temple University Press, 2005.

Kula, Gülbeyaz. *Kultur- und Diversitätsdidaktik - Perspektiven für den Literaturunterricht und darüber hinaus*. Waxmann, 2018.

Kundnani, Arun. „In a Foreign Land: The New Popular Racism.“ *Race & Class*, Vol. 43, Nr. 2, 2001, S. 41–60.

Kunz, Egon F. „Exile and Resettlement: Refugee Theory.“ *The International Migration Review*, Vol. 15, Nr. 1/2, 1981, S. 42-51.

- - - „The Refugee in Flight: Kinetic Models and Forms of Displacement.“ *International Migration Review*, Vol. 7, Nr. 2, 1971, S. 125-146.

Kwan, Peter. „Complicity and Complexity: Cosynthesis and Praxis.“ *DePaul Law Review*, Vol. 49, Nr. 3, 2000, S. 687.

Larson, Thomas. „The Age of Memoir.“ *Review Americana*, Vol. 2, Nr. 1, 2007, [americanpopularculture.com/review\\_america/spring\\_2007/larson.htm](http://americanpopularculture.com/review_america/spring_2007/larson.htm).

Lischer, Sarah Kenyon. „Conflict and Crisis Induced Displacement.“ *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*, hg. von Elena Fiddian-Qasmiyeh, Gil Loescher, Katy Long und Nando Sigona, Oxford University Press, 2014, S. 317-329.

London 2012. „London 2012 Olympic Torch Relay - ‚Moment to Shine‘.“ *YouTube*, 18 Mai 2012, [youtube.com/watch?v=qNaQZdL94TQ](https://www.youtube.com/watch?v=qNaQZdL94TQ).

- - - „Olympic Torch Relay Week 10 Highlights - London 2012.“ *YouTube*, 28 Juli 2012, [youtube.com/watch?v=d9SUjDerVC8](https://www.youtube.com/watch?v=d9SUjDerVC8).

Loshitzky, Josefa. *Screening Strangers: Migration and Diaspora in Contemporary European Cinema*, Indiana University Press, 2010.

Lustig, Stuart, Kia-Keating, Maryam, Knight, Wanda Grant und Glenn Saxe. „Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health.“ *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 43, Nr. 1, S. 24-36.

- Lyon, Arabella. „Recognizing Children: If All Recognition is Misrecognition.“ *JAC*, Vol. 33, Nr. 3/4, 2013, S. 507-515.
- Malkki, Liisa H. „Refugees and Exile: From ‚Refugee Studies‘ to the National Order of Things.“ *Annual Review of Anthropology*, Vol. 24, 1995, S. 495-523.
- - - „Speechless Emissaries: Refugees, Humanitarianism, and Dehistoricization.“ *Cultural Anthropology*, Vol. 11, Nr. 3, 1996, S. 377-404.
- McCall, Leslie. „The Complexity of Intersectionality.“ *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 30, Nr. 3, 2005, S. 1771–1800.
- Marfleet, Phil. *Refugees in a Global Era*. Palgrave Macmillan, 2006.
- Marlowe, Jay M. „‚Walking the Line‘: Southern Sudanese Narratives and Responding to Trauma.“ 2010. Flinders University, PhD Dissertation.
- Matz, Frauke, Rogge, Michael und Philipp Siepmann. „Einleitung.“ *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis*, hg. von Frauke Matz, Michael Rogge und Philipp Siepmann, Peter Lang, 2014, S. 7-18.
- McFadyen, Gillian. „Home Office Routinely Disbelieves People — Even Those Claiming Asylum from Persecution.“ *The Conversation*, 1 Mai 2018, [theconversation.com/home-office-routinely-disbelieves-people-even-those-claiming-asylum-from-persecution-94664](http://theconversation.com/home-office-routinely-disbelieves-people-even-those-claiming-asylum-from-persecution-94664).
- McLaughlin, Carly. „‚They don’t Look Like Children‘: Child Asylum-Seekers, the Dubs Amendment and the Politics of Childhood.“ *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 44, Nr. 11, 2017, S. 1757–1773.
- McNeill, Laurie und Kate Douglas. „Heavy Lifting: The Pedagogical Work of Life Narratives.“ *a/b: Auto/Biography Studies*, Vol. 32, Nr. 1, S. 5-14.
- „Mental Health.“ *Refugee Health Technical Assistance Center*, 2011, [refugeehealthta.org/physical-mental-health/mental-health/](http://refugeehealthta.org/physical-mental-health/mental-health/).
- Miller, Kenneth E., Kulkarni, Madhur und Hallie Kushner. „Beyond Trauma Focused Psychiatric Epidemiology: Bridging Research and Practice with War Affected Populations.“ *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 76, Nr. 4, 2006, S. 409-422.
- Miller, Kenneth E., Rasco, Lisa M. „An Ecological Framework for Addressing the Mental

- Health Needs of Refugee Communities.“ *The Mental Health of Refugees: Ecological Approaches to Healing and Adaptation*, hg. von Kenneth Miller und Lisa M. Rasco, Lawrence Erlbaum, 2004, S. 1-66.
- Miller, Kenneth E., Worthington, G. J., Muzurovic J., Tipping, S. und A. Goldman. „Bosnian Refugees and the Stressors of Exile: A Narrative Study.“ *American Journal of Orthopsychiatry* Vol. 72, Nr. 3, 2002, S. 341-354.
- Moore, Schultheis Alexandra und Elizabeth Swanson Goldberg. „Introduction: Charting New Courses: Teaching Human Rights in Literary and Cultural Studies.“ *Teaching Human Rights in Literary and Cultural Studies*, hg. von Alexandra Schultheis Moore und Elizabeth Swanson Goldberg, MLA, 2015, S. 139-142.
- Morris, Lydia. *Asylum, Welfare and the Cosmopolitan Ideal: A Sociology of Rights*. Routledge, 2010.
- Nash, Jennifer C. „Re-Thinking Intersectionality.“ *Feminist Review*, Vol. 89, Nr. 1, 2008, S. 1-15.
- Nederveen, Pieterse, J. „The Development of Development Theory Towards Critical Globalism.“ *Working Paper Series Nr. 187*, Institute of Social Studies, 1995.
- Neumann, Birgit und Ansgar Nünning. „Kulturelles Wissen und Intertextualität: Grundbegriffe und Forschungsansätze zur Kontextualisierung von Literatur.“ *Kulturelles Wissen und Intertextualität: Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur*, WVT, 2006, S. 3-28.
- Niedrig, Heike und Louis Henri Seukwa. „Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine post-koloniale Re-Lektüre.“ *Diskurs und Kindheits- und Jugendforschung*, Vol. 2, 2010, S. 181-193.
- Nobel, Peter. „Refugees and other Migrants Viewed with a Legal Eye — or How to Fight Confusion.“ *Displaced Persons*, hg. von Kirsten Holst Peterson und Anna Rutherford, Dangeroo, 1988, S. 18-33.
- - - . „Refugees, Law, and Development in Africa.“ *Michigan Journal of International Law*, Vol. 3, Nr. 1, 1982, S. 255-287.
- Nünning, Ansgar. „Literatur, Mentalitäten und kulturelles Gedächtnis: Grundriß, Leitbegriffe

- und Perspektiven einer anglistischen Kulturwissenschaft.“ *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden: Eine Einführung*, hg. von Ansgar Nünning, WVT, 1995, S. 173-197.
- Nünning, Ansgar und Nünning, Vera. „British Cultural Studies konkret: 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Vol. 34, Nr. 43, 2000, S. 4-9.
- Nünning, Ansgar und Carola Suhrkamp. *Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Kallmayer, 2006.
- Nünning, Vera. „Narrativität als interdisziplinäre Schlüsselkategorie.“ Mauritius Kolle, 2012, [marsilius-kolleg.uni-heidelberg.de/md/einrichtungen/mk/publikationen/mk\\_jb\\_05\\_narrativitaet\\_als\\_interdisziplinaere\\_schluesselkategorie.pdf](http://marsilius-kolleg.uni-heidelberg.de/md/einrichtungen/mk/publikationen/mk_jb_05_narrativitaet_als_interdisziplinaere_schluesselkategorie.pdf).
- Nünning, Vera und Ansgar Nünning. *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse: Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*. Springer, 2010.
- Nuscheler, Franz. *Internationale Migration: Flucht und Asyl*. VS, 2004.
- Nyman, Jopi. *Displacement, Memory, and Travel in Contemporary Migrant Writing*. Rodopi, 2017.
- „Refugee(s) Writing — Displacement in Contemporary Narratives of Forced Migration.“ *Africa Writing Europe: Opposition, Juxtaposition, Entanglement*, hg. von Maria Olausson und Christina Angelfors, Rodopi, 2009, S. 245-268.
- Oliver, Kelly. „Witnessing and Testimony.“ *Parallax*, Vol. 10, Nr. 1, S. 79-88.
- . *Witnessing: Beyond Recognition*. University of Minnesota Press, 2001.
- Oulton, Christopher, Day, Vanessa, Dillon, Justin und Marcus Grace. „Controversial Issues — Teachers’ Attitudes and Practices in the Context of Citizen Education.“ *Oxford Review of Education*, Vol. 30. Nr. 4, 2004, S. 489-507.
- Parry, Benita. „The Institutionalization of Postcolonial Studies.“ *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies*, hg. Neil Lazarus, Cambridge, 2004, S. 66-80.
- Passarlay, Gulwali und Nadene Ghouri. „Insight with Gulwali Passarlay: An Afghan Refugee Boy’s Journey of Escape to a New Life in Britain.“ *Frontline Club*, 17 Nov. 2015, [frontlineclub.com/insight-with-gulwali-passarlay-an-afghan-refugee-boys-journey-of-escape-to-a-new-life-in-britain/](http://frontlineclub.com/insight-with-gulwali-passarlay-an-afghan-refugee-boys-journey-of-escape-to-a-new-life-in-britain/).
- . *The Lightless Sky. My Journey to Safety as a Child Refugee*. Atlantic Books, 2016.

- Pittaway, Eileen und Linda Bartolomei. „Refugees, Race, and Gender: The Multiple Discrimination against Refugee Women.“ *Refuge*, Vol. 19, Nr. 6, 2001, S. 21-32.
- Ponzanesi, Sandra und Daniela Merolla. *Migrant Cartographies: New Cultural and Literary Spaces in Post-Colonial Europe*, Rowman & Littlefield, 2005.
- Porter, M. und N. Hallam. „Predisplacement and Postdisplacement Factors Associated with Mental Health of Refugees and Internally Displaced Persons: A Meta-Analysis.“ *Journal of the American Medical Association*, Vol. 294, 2005, S. 602-612.
- Prince, Rosa. „Calais Crisis: Government will Prove to Migrants UK Not ‚Land of Milk and Honey‘.“ *Telegraph*, 2 Aug. 2015, telegraph.co.uk/news/politics/conservative/11779195/Calais-crisis-Government-will-prove-to-migrants-UK-not-land-of-milk-and-honey.html.
- Pupavac, Vanessa. „Refugee Advocacy, Traumatic Representations and Political Disenchantment.“ *Government and Opposition*, Vol. 43, Nr. 2, 2008, S. 270-292.
- . „Refugees in the ‚Sick Role‘: Stereotyping Refugees and Eroding Refugee Rights.“ *Research Paper Nr. 128*, United Nations High Commissioner for Refugees, 2006.
- Randeria, Shalini. „Geteilte Geschichte und verwobene Moderne.“ *Zukunftsentwürfe: Ideen für eine Kultur der Veränderungen*, hg. von Jörn Rüsen, Hanna Leitgeb und Norbert Jegelka, Campus, 1999, S. 87-96.
- Reimann, Daniel. „Inter- und Transkulturelle Kommunikative Kompetenz.“ *ProDaZ*, Jan. 2015, uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann\_intertranskulturelle\_kompetenz.pdf.
- Riggins, Stephen Harold, Hg. „The Rhetoric of Othering.“ *The Language and Politics of Exclusion: Others in Discours*, Sage, 1997, S. 1–30.
- Rogers, Kim Lacy, Dawson, Graham und Selma Leydesdorff. *Trauma and Life Stories: International Perspectives*. Routledge, 1999.
- Rousseau, Cécile und Toby Measham. „Posttraumatic Suffering as a Source of Transformation: A Clinical Perspective.“ *Understanding Trauma: Integrating Biological, Clinical, and Cultural Perspectives*, hg. von Laurence J. Kirmayer, Robert Lemelson und Mark Barad, Cambridge University Press, 2007, S. 275-295.
- Rutter, Jill. *Refugee Children in the UK*. Open University Press, 2006.
- Ryan, D., Dooley, B. und C. Benson. „Theoretical Perspectives on Post-Migration Adaptation

- and Psychological Well-Being Among Refugees.“ *Journal of Refugee Studies*, Vol. 21, Nr. 1, 2008, S. 1-18.
- Said, Edward. *Culture and Imperialism*. Vintage Books, 1994.
- . *Orientalism*. Pantheon, 1978.
- Schaffer, Kay und Sidonie Smith. „Constructions: Life Narratives in the Field of Human Rights.“ *Biography*, Vol.27, Nr. 1, 2004, S. 1-24.
- Scheel, Stephan und Vicki Squire. „Forced Migrants as ‚Illegal Migrants‘.“ *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*, hg. von Elena Fiddian-Qasmiyeh, Gil Loescher, Katy Long und Nando Sigona, Oxford University Press, 2014, S. 188-202.
- Schneider, Ralf. *Grundriß zur kognitiven Theorie der Figurenrezeption am Beispiel den viktorianischen Romans*. Stauffenberg, 2000.
- Scholes, Robert. *The Rise and Fall of English*. Yale University Press, 1998.
- Schulze-Engler, Frank. „Transkulturelle Kultur als Herausforderung für die Literaturwissenschaft.“ *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, Vol. 50, Nr. 1, 2002, S. 65-79.
- . „Von ‚Inter‘ zu ‚Trans‘: Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge.“ *Inter- und transkulturelle Studien: Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*, Winter, 2006, S. 41-53.
- Schroeder, Joachim. „Umbruch und Bewältigung: Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.“ *Lernen am Rande der Gesellschaft: Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*, hg. von Ursula Neumann, Heike Niedrig und Joachim Schroeder, Waxmann, 2003, S. 411-426.
- Schweiger, Hannes. „Zwischenwelten: Postkoloniale Perspektiven auf Literatur von MigrantInnen.“ *Eigene und anderer Fremde: ‚Postkoloniale Konflikte‘ im europäischen Kontext*, hg. Wolfgang Müller-Funk und Birgit Wagner, Turia & Kant, 2005, S. 216-227.
- Seukwa, Louis Henri. „‚Zum Flüchtling wird man gemacht‘. Ein (de)konstruktivistischer Blick auf den Migrationsdiskurs.“ *Afrika & Wissenschaft*, Vol. 2, 2007, S. 69-83.
- Seukwa, Louis Henri und Heike Niedrig. „Die Ordnung des Diskurses in der

- Flüchtlingskonstruktion. Eine postkoloniale Re-Lektüre.“ *Zeitschrift für Kindheits- und Jugendliteratur*, Vol. 2, 2010, S. 181-194.
- Shemak, April. „Postcolonial Refugee Narratives.“ *The Encyclopedia of Global Human Migration*, hg. by Immanuel Ness, Blackwell Publishing, 2013, doi.org/10.1002/9781444351071.wbeghm422.
- Shmoop. „What’s a Memoir?“ *YouTube*, 11 Juni 2013, youtube.com/watch?v=eYRQ\_ZY1YoA.
- Sigona, Nando. „The Politics of Refugee Voice: Representations, Narratives, and Memories.“ *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*, hg. von Elena Fiddian-Qasmiyeh, Gil Loescher, Katy Long und Nando Sigona, Oxford University Press, 2014, S. 369-382.
- Silove, Derrick. „From Trauma to Survival and Adaptation: Towards a Framework for Guiding Mental Health Initiatives in Post-Conflict Societies.“ *Forced Migration and Mental Health*, hg. von D. Ingleby, Springer, 2005, S. 29-52.
- Silvey, Rachel und Victoria Lawson. „Placing the Migrant.“ *Annals of the Association of American Geographers*, Vol. 89, Nr. 1, 1999, S. 121-132.
- Simich, L., Hamilton, H. und B. K. Baya. „Mental Distress, Economic Hardship and Exceptions of Life in Canada Among Sudanese Newcomers.“ *Transcultural Psychiatry*, Vol. 43, Nr. 3, 2006, S. 418-444.
- Singer, Debora. „How Do You Prove You Are Gay? A Culture of Disbelief is Traumatizing Asylum Seekers.“ *The Guardian*, 24 Nov. 2015, theguardian.com/commentisfree/2015/nov/24/gay-asylum-seekers-sexuality-home-office.
- Six Words. „FREE Six-Word Teaching Guides.“ *Six-Words Memoirs*, 2017, sixwordmemoirs.com/six-store/free-six-word-teaching-guides/.
- Six-Word Memoirs. „Six Words.“ 2017, sixwordmemoirs.com/about/.
- Slemon, Stephen. „Unsettling the Empire: Resistance Theory for the Second World.“ *World Literatur Written in English*, Vol. 30, Nr. 2, 1990, S. 30-41.
- Smith, Sidonie und Julia Watson. *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives*. University of Minnesota Press, 2001.
- Soguk, Nevzat. *States and Strangers: Refugees and Displacements of Statecraft*. University of Minnesota Press, 1999.

- Sommer, Roy. *Fictions of Migration: Ein Beitrag zur Theorie und Gattungstypologie des zeitgenössischen interkulturellen Romans in Großbritannien*. ELCH 1, 2001.
- Sommer, Roy. „Von der Einwandererliteratur zum multikulturellen Millennium.“ *Kulturgeschichte der englischen Literatur: Von der Renaissance bis zur Gegenwart*, hg. von Vera Nünning, Francke, 2005, S. 291–301.
- Soyal, Yasemin N. *The Limite of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. University of Chicago Press, 1994.
- Spearey, Susan. „Reconstituting Community, Identity, and Belonging: Classroom Encounters with Postconflict Texts.“ *Teaching Human Rights in Literary and Cultural Studies*, hg. von Alexandra Schultheis Moore und Elizabeth Swanson Goldberg, MLA, 2015, S. 200-215.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. *Can the Subaltern Speak?* Macmillan, 1988.
- . *Outside in the Teaching Machine*. Routledge, 1993.
- . „Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular.“ *Postcolonial Studies*, Vol. 8, Nr. 4, 2005, S. 475-486.
- Steel, Z., Silver, D., Phan, T. und A. Bauman. „Long-Term Effect of Psychological Trauma on the Mental Health of Vietnamese Refugees Resettled in Australia: A Population-Based Study.“ *Lancet*, Vol. 360, Nr. 9339, 2002, S. 1056-1062.
- Stewart, Jan. *Supporting Children: Strategies for Educators*. University of Toronto Press, 2011.
- Straub, Jürgen. „Personale und kollektive Identitäten: Zur Analyse eines theoretisches Begriffs.“ *Identität, Erinnerung, Geschichte, Identität*, hg. von Aleida Asmman und Heidrun Friese, Suhrkamp, 1998, S. 73-104.
- Stuchtey, Benedikt. „Kolonialismus und Imperialismus von 1450 bis 1950.“ *Europäische Geschichte Online*, 3 Dez. 2010, [ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/kolonialismus-und-imperialismus/benedikt-stuchtey-kolonialismus-und-imperialismus-von-1450-bis-1950](http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/kolonialismus-und-imperialismus/benedikt-stuchtey-kolonialismus-und-imperialismus-von-1450-bis-1950).
- Subrahmanyam, Sanjay. „Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia.“ *Modern Asian Studies*, Vol. 31, Nr. 3, 1997, S. 735-762.
- Suhrkamp, Carola und Ansgar Nünning. *Englische Literatur Unterrichten 2: Unterrichtsmodelle und Materialien*. Klett, 2009.



- Suhrkamp, Carola. *Metzler Lexikon Fremdsprachen-didaktik: Ansätze - Methoden Grundbegriffe*. 2. Ed., Springer, 2017.
- „Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Filmdidaktik.“ *Literaturdidaktik im Dialog*, hg. von Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp, Narr, 2004, S. 239-266.
- Sundquist, J., Bayard-Burfield, L., Johansson, L. M. und S. Johansson. „Impact of Ethnicity, Violence and Acculturation on Displaced Migrants: Psychological Distress and Psychosomatic Complaints Among Refugees in Sweden.“ *The Journal of Nervous and Mental Disease*, Vol. 188, Nr. 6, 2000, S. 357-365.
- Taylor, Diane und Hugh Muir. „Border Staff Humiliate and Trick Asylum Seekers — Whistleblower.“ *The Guardian*, 2 Feb. 2010, [theguardian.com/uk/2010/feb/02/border-staff-asylum-seekers-whistleblower](http://theguardian.com/uk/2010/feb/02/border-staff-asylum-seekers-whistleblower).
- TEDx Talks. „How Art Allowed Me to Erase Borders.“ *YouTube*, 25 Aug. 2017, [youtube.com/watch?v=ncwpzEoVZCk](http://youtube.com/watch?v=ncwpzEoVZCk).
- „Six Words are the Way In / Larry Smith / TEDxMarionCorrectional.“ *YouTube*, 18 Aug. 2015, [youtube.com/watch?v=qw2U42FoZls&t=126s](http://youtube.com/watch?v=qw2U42FoZls&t=126s).
- Temple, Bogusia. „Migration, Diaspora, and Life Writing.“ *Encyclopedia of Life Writing*, hg. von Margarete Jolly, Fitzroy Dearborn, 2001, S. 601-602.
- The Critical Refugee Collective. „Critical Vocabularies.“ *Critical Refugee Studies*, [criticalrefugeestudies.com/critical-vocabularies](http://criticalrefugeestudies.com/critical-vocabularies). University of Oxford, 2013.
- The Migration Observatory. „Migration in the News: Portrayals of Immigrants, Migrants, Asylum Seekers and Refugees in National British Newspapers, 2010-2012.“ 8 Aug. 2013, [migrationobservatory.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/04/Report-Migration\\_News.pdf](http://migrationobservatory.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2016/04/Report-Migration_News.pdf).
- The Refuge Project. „Testimonies.“ *Refuge Project*, Jan. 2017, [refugeproject.co/testimonies/](http://refugeproject.co/testimonies/).
- Ticktin, Miriam. „Thinking Beyond Humanitarian Borders.“ *Social Research: An International Quarterly*, Vol. 83, Nr. 2, 2016, S. 255-271.
- Turner, Victor. *The Anthropology of Performance*. Performing Arts Journal, 1986.
- Turton, David. „Conceptualising Forced Migration.“ *RSC Working Paper Nr. 12*. Refugee Studies Center, 2003.
- Turton, David. *The Meaning of Place in a World of Movement: Lessons from Long-Term*

Field Research in Southern Ethiopia. *Working Paper Series Nr. 18. Refugee Studies Centre*, Aug. 2004, [rsc.ox.ac.uk/files/files-1/wp18-meaning-place-world-movement-2004.pdf](http://rsc.ox.ac.uk/files/files-1/wp18-meaning-place-world-movement-2004.pdf).

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (in Kraft getreten am 22. April 1956) Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967.“ *UNHCR*, 27 März 2017, [unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK\\_Pocket\\_2015\\_RZ\\_final\\_ansicht.pdf](http://unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf).

--- „Beyond Proof - Credibility Assessment in EU Asylum Systems.“ *UNHCR*, Mai 2013, [unhcr.org/51a8a08a9.html](http://unhcr.org/51a8a08a9.html).

--- „Global Trends Forced Displacements in 2017.“ *UNHCR*, 2017, [unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017](http://unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017).

--- „OAU Convention Governing the Specific Aspects of Refugee Problems in Africa.“ *UNHCR*, [unhcr.org/about-us/background/45dc1a682/oau-convention-governing-specific-aspects-refugee-problems-africa-adopted.html](http://unhcr.org/about-us/background/45dc1a682/oau-convention-governing-specific-aspects-refugee-problems-africa-adopted.html).

UNHCR Deutschland. „FAQ Flüchtlinge.“ *UNHCR Deutschland*, [unhcr.org/dach/de/services/faq/faq-fluechtlinge](http://unhcr.org/dach/de/services/faq/faq-fluechtlinge).

Vellino, Brenda Carr. „Cultivating the Translocal Citizen Witness: Contemporary Human Rights Poetry as Remembrance/Pedagogy.“ *Teaching Human Rights in Literary and Cultural Studies*, hg. von Alexandra Schultheis Moore und Elizabeth Swanson Goldberg, MLA, 2015, S.189-199.

Vertovec, Steve. „The Emergence of Super-Diversity in Britain.“ *COMPAS, Working Paper WP-06-25*, The University of Oxford, 2006.

Welsch, Wolfgang. „Transculturality, the Puzzling Form of Cultures Today.“ *Spaces of Culture, City, Nation, World*, hg. von Mike Featherstone und Scott Lash, SAGE, 1999, S. 194-213.

„What if Your Life is in Danger and Nobody Believes You?“ *YouTube*, hochgeladen von Asylum Aid, 19 März 2018, [youtube.com/watch?v=GIRSjGnITJ0](https://youtube.com/watch?v=GIRSjGnITJ0).

White, Michael. „Working with People Who are Suffering the Consequences of Multiple Trauma: A Narrative Perspective.“ *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2004, Vol. 1, S. 45-76.

- Whitlock, Gillian. *Postcolonial Life Narratives: Testimonial Transactions*. Oxford University Press, 2015.
- . *Soft Weapons Autobiography in Transit*. The University of Chicago Press, 2007.
- Yaeger, Patricia. „Consuming Trauma; or, The Pleasures of Merely Circulating.“ *Extremities: Trauma, Testimony and Community*, hg. von Nancy K. Miller und Jason Tougas, University of Illinois Press, 2002, S. 25-51.
- Young, Marta Y. und K. Jacky Chan. „The Psychological Experience of Refugees: A Gender and Cultural Analysis.“ *Psychology of Gender Through the Lens of Culture*, hg. Saba Safdar und Natasza Kosakowska-Berezecka, Springer, 2015, S. 17-36.
- Yuval-Davis, Nira. *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. Sage, 2011.
- Zapf, Hubert. „Das Funktionsmodell der Literatur als kulturelle Ökologie: Imaginative Texte im Spannungsfeld von Dekonstruktion und Regeneration.“ *Funktionen von Literatur: Theoretische Grundlagen und Modellinterpretationen*, hg. von Marion Gymnich und Ansgar Nünning, WVT, 2005, S. 55-72.
- Zerweck, Bruno. „Der *Cognitive Turn* in der Erzähltheorie: Kognitive und ‚natürliche‘ Narratologie.“ *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*, hg. Ansgar Nünning und Vera Nünning, WVT, 2002, S. 219-242.
- Zetter, Roger. „Refugees and Refugee Studies — A Label and an Agenda.“ *Journal of Refugee Studies*, Vol. 1, Nr. 1, 1988, S. 1-6.
- . „Labelling Refugees: Forming and Transforming a Bureaucratic Identity.“ *Journal of Refugee Studies*, Vol. 4, Nr. 1, 1991, S. 39- 62.
- . „More Labels, Fewer Refugees: Remaking the Refugee Label in an Era of Globalization.“ *Journal of Refugee Studies*, Vol. 20, Nr. 2, 2007, S. 172-192.
- Zetter, Roger, Griffiths, David, Sigona, Nando, Flynn, Don, Pasha, Tauhid und Rhian Beynon. *Immigration, Social Cohesion and Social Capital: What are the Links?* Joseph Rowntree Foundation, 2006.